



Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: La crisis educativa : análisis discursivo de una lucha hegemónica : los casos de la Ley de Educación Nacional y Clarín Educación

Autores (en el caso de tesistas y directores):

Adrián Russo

Santiago Duhalde, tutor

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2017

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



Universidad de Buenos Aires

Facultad de Ciencias Sociales



Carrera de Ciencias de la Comunicación

Tesina de Grado

LA CRISIS EDUCATIVA

*Análisis discursivo de una lucha hegemónica: los
casos de la Ley de Educación Nacional y Clarín
Educación.*

2017

Alumno: Adrián Russo

DNI: 31.532.001

Teléfono: 1531049981

Correo electrónico: adrian.russo@hotmail.com

Tutor: Santiago Duhalde

DNI: 28.948.223

Teléfono: 02281-15-50-5723

Correo electrónico: ds@der.unicen.edu.ar

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	3
1.1.	La Educación desde el discurso social	3
1.2.	Acerca de la lucha hegemónica.....	5
2.	LA CRISIS EDUCATIVA COMO PLENITUD AUSENTE	14
2.1.	Un breve recorrido histórico.	15
2.2.	Democracia y Educación.	17
2.3.	Otro enfoque.....	21
3.	CLARÍN Y LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL COMO PRINCIPALES ACTORES	26
3.1.	Una aproximación.	31
4.	PENSAR EN LO IMPOSIBLE: ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS	34
4.1.	Necesidades postergadas y nuevas demandas.	34
4.2.	“Significantes amos” e identidades de los actores involucrados.....	37
4.3.	PISA, calidad, democracia y utopía: un caso paradigmático.....	43
4.4.	¿Políticas educativas universitarias?.....	47
4.5.	Inclusión o Universalización (sin derechos)	54
5.	CONCLUSIONES: para seguir pensando.	59
6.	BIBLIOGRAFÍA.....	68
	ANEXO	71
	LEY DE EDUCACION NACIONAL	71
	ARTÍCULOS PERIODISTICOS SIGNIFICATIVOS: SUPLEMENTOS CLARÍN EDUCACIÓN	119

*Gracias a mis hijos,
que me han dado tanto.*

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La Educación desde el discurso social

A partir del análisis del discurso que se construye en los suplementos semanales “Educación”, que el diario Clarín publicó desde el 4 de mayo de 2011 hasta diciembre de 2012, y del que surge en la Ley de Educación Nacional (2006), el objetivo del siguiente trabajo será examinar las representaciones y los imaginarios que surgieron y se condensaron en el marco de aquellas construcciones, a fin de indagar en torno a algunas concepciones básicas sobre la educación argentina contemporánea.

Siempre que se ha hecho referencia a la educación se la ha pensado desde un enfoque institucional, a partir de la pedagogía, desde el aprendizaje y la enseñanza, pero pocas veces se lo ha hecho desde una perspectiva de los discursos sociales. Esta mirada pretende ser original, y tiene como objetivo habilitar un espacio de análisis y reflexión sobre los trazos más generales de las líneas de acción y pensamiento vinculadas con la educación en un escenario actual. Tiene la intención de pensar la manera cómo pensamos la educación, darle lugar a nuevas posibilidades y ofrecer mayores y verdaderas oportunidades, para contar con herramientas y argumentos que permitan escapar de la lógica que pretende el discurso hegemónico e imaginar nuevos escenarios. Pretende romper con la gramática impuesta, con la lógica dominante, alejarse de la dinámica propuesta y visibilizar lo que no se permite pensar; porque para crear, primero hay que tener la ocasión de imaginar.

En este sentido, el trabajo apunta a recuperar una concepción de la comunicación que dé cuenta de la politicidad inherente a los procesos de producción significativa en las diversas formas de su manifestación, en tanto lucha ideológica, procesos de configuración de identidades y formas de subjetivación política. A su vez, propone explorar la compleja relación entre algunos procesos y fenómenos educativos

contemporáneos considerando aspectos y dimensiones históricas, políticas, sociales y subjetivas. Esto es, lo a continuación trabajado entiende a las políticas educativas como producciones históricas, resultado de las relaciones de fuerza en cada coyuntura.

Para ello, se intentarán resolver algunas inquietudes que permitan organizar la tarea. Al respecto, se buscará conocer los sentidos que subyacen en esas representaciones o imaginarios, al mismo tiempo que se aspira a reconocer qué tipo de creencias se condensan en esta coyuntura político-social, y qué otras connotaciones intentan fijar sentido último en esta conflictividad social desplegada en el marco de una circulación de mayor envergadura.

1.2. Acerca de la lucha hegemónica

Se trabajará en relación a estas representaciones e imaginarios ya que, según Sergio Caletti, teórico de la comunicación, fallecido recientemente, las coyunturas político-sociales suelen caracterizarse por la circulación de ciertas creencias que condensan una serie más compleja de modos de apreciar la situación. Estas constituyen un campo que retiene para sí cierta polivalencia, y sus modos de circulación son maneras de estabilizar las connotaciones a las que se asocia en un cierto punto, probablemente diferente al punto de vista en el que intentan estabilizarla otros actores. Importará, entonces, atender a la conflictividad social que se despliega en el marco de esta circulación, además de dar cuenta de la inscripción y el papel en la historia concreta, precisamente en la superficie del discurso.

El enunciado es un ejemplo típico en un campo de variabilidad, una cristalización que colocamos a modo de referencia, pero es muy probable que los modos de formulación presenten diversas variantes en los materiales de análisis. Estas creencias pueden ser vistas como lugares de condensación de representaciones ideológicas al tiempo que, enlazando formaciones imaginarias, resultan indicios de una batalla en la superficie del discurso¹.

Consideramos a los imaginarios y a las representaciones como espacios en donde fuerzas antagónicas chocan y producen sentidos originales; en donde intereses opuestos se enfrentan por un *capital simbólico*² puesto en disputa. Será imposible atribuir a cada clase su propia ideología, como si cada una existiera “antes de la lucha de clase” en su propio campo con sus propias condiciones de existencia y sus instituciones específicas, como si la lucha ideológica de clase fuera el punto de encuentro de dos mundos

¹Caletti, Sergio, Plan general de la materia Teoría y Práctica de la Comunicación III; segundo cuatrimestre 2008.

²Ver Bourdieu, P., Passeron JC, “La Reproducción”, FONTAMARA, Méjico, 1970.

distintos y preexistentes, cada uno con sus propias prácticas y “su visión del mundo”, y este encuentro fuera seguido por la victoria de la clase más fuerte, que entonces impondría ideología a la otra³. Se piensa en un ámbito en donde actores discuten y bregan por las significaciones puestas en juego; en una batalla por la representación legítima en donde lo que resulta es para nada homogéneo. De hecho, es en esa heterogeneidad donde se constituyen las creencias, los imaginarios, las representaciones: la Ideología.

En esta misma línea, fue Ernesto Laclau, teórico político argentino, quien planteó que una concepción que niegue todo enfoque esencialista de las relaciones sociales, debe también afirmar el carácter precario de las identidades y la imposibilidad de fijar el sentido de los “elementos” en ninguna literalidad última. Una estructura discursiva (la “Educación”, por ejemplo) es una práctica articuladora que constituye, organiza y determina las relaciones sociales. En tal sentido, continúa el autor, refiriéndose al estado actual de esas prácticas articuladoras y relaciones sociales, se podrá hablar de una complejización y fragmentación de la sociedad industrial avanzada, que se constituye en torno a una asimetría fundamental: la existente entre una creciente proliferación de diferencias -entre un exceso de sentido de lo social-, por un lado, y por otro, las dificultades que encuentra toda práctica que intenta fijar esas diferencias como momentos de una estructura articuladora estable⁴. No existe identidad que se constituya plenamente. La tensión irresoluble entre “interioridad y exterioridad”⁵ es la condición

³Pecheux, M., “El mecanismo del reconocimiento ideológico”, en Zizek, S. (COMP.), *Ideología. Un mapa de la cuestión*, FCE, Buenos Aires, 2003, Pág. 158.

⁴Laclau, E., y Mouffe, C. (1987) *Hegemonía y estrategia socialista*, Siglo XXI, Madrid, 1987.

⁵ Aquí Laclau se refiere a la oposición entre un *interior necesario*—correspondiente a las tareas de clase en un desarrollo “normal” — y un *exterior contingente* — el conjunto de tareas ajenas a la naturaleza de la clase de los agentes sociales, que estos deben asumir en un momento determinado, en el contexto por describir la impotencia de la burguesía rusa para llevar a cabo las que hubieran sido sus tareas “normales” de lucha. En los escritos de Plejánov y Axelrod podemos observar que el término “Hegemonía” resultó ser el nombre dado a esa relación anómala entre la clase obrera y aquellas tareas — ajenas a su naturaleza

de toda práctica social: la necesidad existe como limitación parcial del campo de la contingencia; ergo, el discurso solo se constituye como limitación parcial de “un exceso de sentido” que lo subvierte.

Ahora bien, en el intento de objetivar y/o de encapsular ese exceso de sentido, el discurso se constituye como el intento por dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias, por construir un centro. Ergo, se transforma en la arena donde se dirime la Hegemonía; hegemonía en tanto campo teórico dominado por la categoría de *articulación*⁶, opuesto a toda idea que entienda al proceso hegemónico como esencialista, como un complejo relacional dado, ya que supone el carácter incompleto y abierto de lo social, que solo puede constituirse en un campo dominado por prácticas articulatorias⁷.

En este sentido, el campo educativo (como prácticas discursivas), y las concepciones básicas que hegemonizan las prácticas, se erigen como arena de una disputa por ver quién es capaz de clausurar parcialmente el sentido. No obstante, una totalidad discursiva nunca existe bajo la forma de una positividad simplemente dada y delimitada, por lo que se genera una tierra de nadie que hace posible la práctica articulatoria. De esta forma, tal como sostiene Laclau, no hay identidad social que aparezca totalmente protegida de un exterior discursivo que la deforma y le impide saturarse plenamente. Así, el carácter incompleto de toda totalidad lleva necesariamente a abandonar como terreno de análisis el supuesto de “la sociedad” como totalidad saturada y autodefinida. “La sociedad” no es un objeto legítimo de discurso, no existe principio subyacente

de clase – que ésta debía asumir en un momento determinado. Laclau, E., y Mouffe, C. *Hegemonía y estrategia socialista*, Siglo XXI, Madrid, 1987. (Pág. 85 / 86).

⁶Laclau, E., y Mouffe, C. (1987) *Hegemonía y estrategia socialista*, Siglo XXI, Madrid, 1987.

⁷Laclau, E., y Mouffe, C. (1987) *Hegemonía y estrategia socialista*, Siglo XXI, Madrid, 1987.

único que fije, y así constituya, al conjunto del campo de las diferencias⁸. Habida cuenta, ante la falla constituyente y estructural propia de la sociedad como tal, la sutura en la cadena de sentidos posibles es la respuesta ficticia a una fantasía que estructura y constituye al sujeto. La fantasía (ideológica) tiene la función de disimular el hecho de que “la sociedad es imposible”, y compensarnos así por la identificación fallida. Por lo tanto, “lo real” es infinitamente simbolizado por parte de los sujetos y actores involucrados en el campo. De esta manera, se infiere que tener esa respuesta ficticia es parte de la lucha. En este sentido, tal como dice Foucault (1970), el discurso (el psicoanálisis nos lo ha demostrado) no es simplemente lo que manifiesta el deseo, pues (la historia no deja de enseñárnoslo) el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha; aquel poder del que quiere uno adueñarse⁹.

El concepto de “sutura” que utilizaremos se ha extraído del texto que hemos venido citando, y nace específicamente en el Psicoanálisis. Su formulación explícita procede de Jacques-Alain Miller¹⁰, pero él opera implícitamente en el conjunto de la teoría lacaniana. Según Laclau, es usado para designar la producción del sujeto sobre la base de la cadena de su discurso; es decir, de la no-correspondencia entre el sujeto y el Otro —lo simbólico— que impide el cierre de este último como presencia plena. Continúa afirmando que, citando a Miller, la sutura nombra la relación del sujeto a la cadena de su discurso. Allí él figura como el elemento que está ausente, en la forma de un sustituto, porque si bien está allí como lo que falta, no está pura y simplemente ausente. Sutura, por extensión —la relación general de “falta” a la estructura de la que es un

⁸Laclau, E., y Mouffe, C. (1987) *Hegemonía y estrategia socialista*, Siglo XXI, Madrid, 1987.

⁹ Foucault M., “*El orden del discurso*”, Tusquets Editores, Buenos Aires 1992.

¹⁰ Jacques-Alain Miller, “*Suture: elements of the logic of the signifier*”, Screen, invierno de 1977–78, vol. 18, núm. 4, pp. 23–24

elemento en la medida que implica la posición de un tomar-el-lugar de. No obstante, afirma Laclau, este momento de falta es sólo un aspecto. La sutura nombra no sólo una estructura de falta, sino también la disponibilidad del sujeto, un cierto cierre. No es sorprendente, por consiguiente, que el uso que Lacan hace del término “sutura” le dé el sentido de una “pseudo-identificación”, lo defina como “función de lo imaginario y lo simbólico”. Lo que está en juego es claro, señala el autor: el “yo” es una división, pero una al mismo tiempo, el sustituto es la falta en la estructura, pero, no obstante y simultáneamente, la posibilidad de una coherencia, de un llenar. Las prácticas hegemónicas son suturantes en la medida en que su campo de acción está determinado por la apertura de lo social, por el carácter finalmente no-fijo de todo significante. Esta «falta» originaria es precisamente lo que las prácticas hegemónicas intentan llenar. Una sociedad totalmente suturada sería aquélla en la que este llenar habría llegado a sus últimas consecuencias y habría logrado, por consiguiente, identificarse con la transparencia de un sistema simbólico cerrado. Este cierre de lo social es imposible¹¹.

Sin perder de vista esta idea de la “falta originaria”, resulta pertinente introducir el concepto de significante vacío que desarrolló Laclau a lo largo de su obra. Para ello, nos apoyaremos en el recorrido que realizó la Dra. Ana Soledad Montero en *Significantes vacíos y disputas por el sentido en el discurso político: un enfoque argumentativo*¹², sobre la configuración del concepto en Laclau. En el afán de dar cuenta de la utilidad de la teoría polifónico-argumentativa desarrollada por O. Ducrot para abordar fenómenos relativos a las luchas discursivas por los sentidos políticos, Montero revisa las categorías de significante vacío y flotante. Afirma que, a partir de la deconstrucción del concepto saussureano de signo lingüístico, en *Hegemonía y estrategia socialista*, Laclau

¹¹ Laclau, E., y Mouffe, C. (1987) *Hegemonía y estrategia socialista*, Siglo XXI, Madrid, 1987.

¹² Montero, Ana Soledad, “*Significantes vacíos y disputas por el sentido en el discurso político: un enfoque argumentativo*”, UBA, 2012.

y Mouffe introducen la noción de “significante flotante” con el propósito de dar cuenta de la lógica que rige en todo proceso de articulación hegemónica. Así, los significantes flotantes se vinculan inicialmente con los intentos por “dominar el campo de la discursividad” en torno a “puntos nodales”, en un campo sobredeterminado, en el que ninguna identidad es fija ni estable. Sostiene que, si el carácter “flotante” de los elementos, es decir, su no fijación estable, es una de las condiciones indispensables de toda operación hegemónica, la segunda consiste en la demarcación de una frontera antagónica, de un proyecto hegemónico rival que tensione y haga límite a la propia formación discursiva. Capaces de condensar la lucha política –que es una disputa discursiva – estos significantes no están fijados a ningún significado, y por esa razón pueden ser “articulados a campos opuestos” y constantemente redefinidos. Ahora bien, si en HES la “flotación” de estos términos tiene un lugar central, en *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*¹³, se acentuará en cambio su carácter “tendencialmente vacío” y no literal. Al respecto, Montero cita literal a Laclau, refiriéndose al proceso de constitución de identidades e imaginarios colectivos:

“Por un lado, ningún imaginario colectivo aparece esencialmente ligado a un contenido literal. Por el hecho de representar la forma misma de la ‘plenitud’ ésta última puede ser ‘encarnada’ en los contenidos más diversos; los significantes imaginarios que constituyen el horizonte de la comunidad son, en tal sentido, tendencialmente vacíos y esencialmente ambiguos”¹⁴.

Sobre este punto, Montero afirma que, nuevamente, la ambigüedad aparece como una característica central de estos “significantes imaginarios”, que ahora son definidos como

¹³ Laclau, Ernesto, “Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo”, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1990.

¹⁴ Montero, Ana Soledad, “Significantes vacíos y disputas por el sentido en el discurso político: un enfoque argumentativo”, UBA, 2012.

“tendencialmente vacíos” en la medida en que son “pura forma” y no encarnan un contenido literal. Al vaciarse de su literalidad, cualquier discurso, símbolo o valor puede constituir una “materia prima ideológica”, una superficie discursiva en la que pueden inscribirse nuevas reivindicaciones y antagonismos. El carácter formal de estos “símbolos” implica su necesario vaciamiento de contenidos concretos, con los cuales mantienen una relación hegemónica, es decir, una relación que se juega en la lucha política. De esto se deriva que toda fijación de sentido es parcial, inestable y relativa¹⁵.

La autora observa que, hasta aquí, las categorías de significante flotante y vacío se superponen y resultan, en cierto punto, indistinguibles de la de punto nodal. La categoría de significante vacío será definida en el ensayo *¿Por qué los significantes vacíos son tan importantes para la política?*¹⁶. Elementos vaciados de todo vínculo con significados particulares que asumen el papel de “representar el puro ser del sistema”, estos son “término[s] que en un cierto contexto pasa[n] a ser el significante de la falta”.

Nuevamente cita:

“Esta relación por la que un contenido particular pasa a ser el significante de la plenitud comunitaria ausente, es exactamente lo que llamamos relación hegemónica. La presencia de significantes vacíos [...] es la condición misma de la hegemonía”¹⁷.

Ahora bien, Montero señala que, es en *La razón populista*¹⁸ donde Laclau hace explícita la distinción entre los significantes vacíos y flotantes. Los primeros son entonces

15 Montero, Ana Soledad, “Significantes vacíos y disputas por el sentido en el discurso político: un enfoque argumentativo”, UBA, 2012.

16 Laclau, Ernesto y Alemán, Jorge, *¿Por qué los significantes vacíos son tan importantes para la política?*, Conjeturas sobre una izquierda lacaniana, Grama, Buenos Aires, 1996.

17 Montero, Ana Soledad, “Significantes vacíos y disputas por el sentido en el discurso político: un enfoque argumentativo”, UBA, 2012.

18 Laclau, Ernesto, *La razón populista*, Buenos Aires, FCE, 2005.

definidos como elementos particulares (“palabras o imágenes”, “términos privilegiados”) que refieren a la cadena equivalencial como un todo: dado que esa totalidad es inconmensurable con ellos, estos tienden a vaciarse de sus propios contenidos particulares. En segundo lugar, Laclau señala que su rol semántico no es “aludir a” o expresar un contenido conceptual o literal sino “nombrar” o representar una plenitud ausente: en tanto nombra una plenitud indiferenciada, no constituye un término abstracto, sino en el sentido más estricto, vacío. Es por ello que el significante vacío no tiene un fundamento lógico o referencial sino que descansa en un proceso discursivo, que es a la vez afectivo y performativo. En tercer lugar, los significantes vacíos son términos que tienen un rol condensador y articulador. Lo que ellos condensan es “un campo antagónico”, es decir que representan tanto la cadena equivalencial como sus fronteras. Finalmente, Laclau indica que su emergencia en la superficie discursiva es contingente, en la medida en que depende de la “historia” y el “contexto”¹⁹.

Tal como sostiene Montero, Laclau señala en *Misticismo, retórica y política*²⁰, el flotamiento de un término y su vaciamiento son las dos caras de la misma operación discursiva: por un lado, para flotar en el campo discursivo, un significante debe estar necesariamente desvinculado de un significado unívoco; al mismo tiempo, este sólo puede aparecer fenoménicamente bajo la forma de un significante flotante. Queda de este modo delineada la distinción analítica entre los significantes vacíos y los flotantes: mientras los segundos dan cuenta de las luchas políticas y semánticas por hegemonizar un espacio político-discursivo, los primeros aluden a los momentos de estabilización, siempre precaria, de los sentidos políticos. Por su naturaleza eminentemente polisémica,

¹⁹ Montero, Ana Soledad, “*Significantes vacíos y disputas por el sentido en el discurso político: un enfoque argumentativo*”, UBA, 2012.

²⁰ Laclau, Ernesto, *Misticismo, retórica y política*, Buenos Aires, FCE, 2002.

estos términos ambiguos e inherentemente móviles extraen su sentido de la cadena discursiva en la que se inscriben²¹.

Ahora bien, se deberá intentar no caer en el error conceptual de quedar pegado a la literalidad de los imaginarios, a fin de ir más allá de la materialidad de las representaciones y centrar la atención en la “creencia en sí”, en esa sutura; ergo, tomar al discurso como objeto de análisis. Al respecto, se intentará restituir el orden de la palabra como arena de la lucha hegemónica donde se dirimen intereses. Como afirma Voloshinov, en *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, las leyes de la refracción ideológica deben estudiarse con base en el material de la palabra ya que ésta es el fenómeno ideológico por excelencia²².

²¹ Montero, Ana Soledad, “Significantes vacíos y disputas por el sentido en el discurso político: un enfoque argumentativo”, UBA, 2012.

²² Voloshinov, V., “El signo ideológico y la filosofía del lenguaje”, Nueva Visión, Bs. As., 1976.

2. LA CRISIS EDUCATIVA COMO PLENITUD AUSENTE

Las representaciones e imaginarios que se observan en los discursos planteados por Clarín y la Ley, sólo constituyen un síntoma de una situación, por demás compleja, irreducible a un enunciado. Síntoma en donde aquellas representaciones e imaginarios constituyen la síntesis de una lucha hegemónica en donde lo que se destaca es la disputa por ver quién marca agenda, condiciona prácticas y sienta las bases para pensar la educación.

Este trabajo sostiene la hipótesis de que la *calidad*, la *evaluación* y la *inclusión*, tal como aparecen en los discursos planteados por *Clarín Educación* y la *LEN*, actúan, a partir de su relación con otros significantes, como significantes vacíos para nombrar la plenitud ausente (de la falta originaria) que fue y es denominada como *crisis educativa*.

2.1. Un breve recorrido histórico.

Hagamos un poco de historia. Ella nos permitirá entender la particular coyuntura que posibilitó la estabilización de ciertos significantes. En otras palabras, la amalgama, siempre precaria e inestable, entre determinados significantes y significados.

Durante el último cuarto de siglo, se han podido observar profundos cambios en materia de políticas educativas desarrolladas en Argentina, y en la abundante investigación –de objetivos y perspectivas diversas– sobre los sustentos ideológicos, políticos y económicos, así como en las múltiples relaciones entre estos –y sus resultados– con los modelos de gobierno que se sucedieron desde la década de los ochenta hasta el primer quinquenio de este siglo.

Para establecer el recorrido, apoyaremos nuestra fundamentación sobre el trabajo que realizó la investigadora cordobesa Liliana Olmos, conocido como *Educación y política en contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina*²³, haciendo hincapié en cómo el Estado docente es puesto en crisis al tiempo que va consolidándose el Estado subsidiario, pero, sobre todo, en la disputa por el control de los sentidos, determinantes a la hora de definir acciones e instalar propuestas políticas.

Con el afán de comprender la antagónica, compleja e inestable relación entre los discursos que conviven, y las peculiares condiciones en que fueron producidos, Olmos afirma que, el argumento central que sostiene las políticas educativas neoliberales se basa en la supuesta ineficiencia, inequidad y baja calidad del sistema escolar, infiriendo, cual entimema, que la educación pública ha fracasado, logrando justificar políticas de

²³ Olmos, Liliana, “*Educación y política en contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina*”, Revista Ibero Americana, N° 48, OEI, Argentina, 2008.

reducción de la responsabilidad del Estado, presentadas como la única solución posible²⁴.

En este contexto, durante los últimos años, las políticas educativas neoliberales han tendido a promover la descentralización y privatización de los sistemas, la flexibilización de la contratación y la reducción de la planta docente, la piramidalización y un fuerte control por parte del gobierno nacional mediante la imposición de contenidos comunes y evaluaciones. Asimismo, se promovió la transferencia de los servicios educativos desde el Estado hacia la sociedad, la comunidad y la familia, lo que implicó no solo transferir la responsabilidad de la educación a la comunidad, sino la responsabilidad de financiarla, generando un escenario de profunda desigualdad, discriminación y de refuerzo de las diferencias.

Con acierto, es Pablo Gentili (2007) quien señala que éste fue un proceso de mercantilización de la educación en varias dimensiones, siendo la más general y amplia, la progresiva pérdida de la noción de que en una sociedad democrática **la educación es un derecho social** inalienable, lo que implica que no puede estar sujeta a un proceso de compra y venta. Infelizmente, la lógica organizativa del Estado neoliberal y la falta de cumplimiento de los deberes constitucionales y democráticos por parte de los sucesivos gobiernos hicieron que la educación fuera atravesada por este proceso de mercantilización en varios niveles gracias a la penetración del discurso empresarial al interior del sistema educativo; discurso que afirmarí la idea de formar sujetos capaces de conseguir mejores empleos en el mundo altamente competitivo de los negocios donde no habrá espacio ni bienestar para todos, elevando así a virtud máxima el

²⁴ Olmos, Liliana, “Educación y política en contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina”, Revista Ibero Americana, N° 48, OEI, Argentina, 2008.

individualismo y la competencia salvaje e imponiendo a la educación la misma lógica del mundo de los negocios²⁵.

En palabras de Olmos, el neoliberalismo ha realizado una auténtica contrarrevolución cultural al lograr que la ciudadanía aceptara como posible, deseable y necesario que, acabada la era de la escuela pública, una dinámica de mercado institucional solucionara los problemas que no ha resuelto la enseñanza pública²⁶.

2.2. Democracia y Educación.

Una de las consecuencias más importantes con las que se encontró la vuelta de la democracia en materia educativa fue la transferencia de escuelas de nivel primario del ámbito nacional a las provincias, incluyendo la responsabilidad por el financiamiento de sus sistemas educativos, iniciada por la dictadura militar años atrás; medida a la que se le otorgó una significación clave, transformándola en equivalente a una descentralización de la educación destinada a facilitar la democratización del sistema, pero que reposaba en una política de subsidiariedad del papel del gobierno nacional.

Es importante recuperar aquí la observación de Adriana Puiggrós sobre el ambiguo uso de nociones como el de “equidad”, a las que la retórica neoliberal le interesa colocar junto al de “gratuidad” y establecer así que “la gratuidad será equitativamente distribuida”.

En esta línea, Olmos asegura que se comprende que la “incompatibilidad” es uno de los problemas del traslado de categorías del mercado a la educación; así, la categoría “calidad” puede ser incompatible con la de “equidad” si no se la considera en forma conjunta con la extensión del derecho a la educación. La propuesta de establecer

²⁵ Olmos, Liliana, “Educación y política en contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina”, Revista Ibero Americana, N° 48, OEI, Argentina, 2008.

²⁶ Olmos, Liliana, “Educación y política en contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina”, Revista Ibero Americana, N° 48, OEI, Argentina, 2008.

“ranking de escuelas”, a partir de las mediciones, es incompatible con la categoría de “equidad”, desde el momento en que los alumnos en desventaja se concentraran en las peores escuelas y los más aventajados, en la mejores. La categoría “competencia” puede perjudicar a la equidad en tanto que las escuelas, para ser competitivas, pueden expulsar a los diferentes, a los desposeídos, a quienes “bajen” su performance para competir. Sin embargo, el Banco Mundial fue uno de los actores que contribuyó significativamente al doble proceso de transposición de categorías del mercado a la educación, ocurrido desde fines de los años ochenta, esto es, el desplazamiento discursivo del problema de la democratización al de la calidad y la transferencia de contenidos que caracterizan la discusión sobre calidad en el campo productivo-empresarial hacia el campo de las políticas educativas y hacia el análisis de los procesos pedagógicos²⁷.

Para que se pudieran implementar las reformas educativas en la Argentina de los años noventa, la legislación jugó un papel fundamental al habilitar desde el punto de vista jurídico, la imposición del modelo neoliberal en el campo educativo, lo que marcaría para Pablo Gentili la clausura del debate acerca de la democratización de la educación y el predominio del discurso de la calidad y la eficiencia invalidando la reflexión pedagógica. En este sentido, la política educativa de la administración de Carlos S. Menem cristalizó el rol subsidiario del Estado, desregulando los pocos controles que aún tenía sobre la actividad privada en el contexto de un fuerte ajuste estructural.

Según Olmos, la Ley Federal de Educación (LFE), sancionada sin consenso ni participación más que la de los organismos internacionales en 1993, resultó el andamiaje perfecto para un movimiento centralizador de los recursos del sistema, así como la legalización de acciones destinadas a controlar al conjunto de los actores del

²⁷ Olmos, Liliana, “Educación y política en contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina”, Revista Ibero Americana, N° 48, OEI, Argentina, 2008.

sistema educativo. Habida cuenta de ello, la LFE mostrará numerosos conceptos trasladados de los documentos emitidos por el Banco Mundial, tales como equidad, calidad, eficiencia y eficacia en la gestión y en las inversiones, reconversión laboral docente, competitividad, adecuación a las necesidades y requerimientos locales²⁸.

En esta línea, es Héctor F. Bravo quien afirma que:

[...] la inclusión del término “equidad” reconoce una inspiración neoconservadora conforme a la política del Banco Mundial. Y valga la insistencia: la mención de la equidad después de la gratuidad contribuye a oscurecer el sentido de la frase [...] En efecto, el término equidad puede dar lugar a interpretaciones que lleguen hasta equipararlo con arancelamiento y esta parece ser la posición oficial, en el orden nacional (Bravo, 1998)²⁹.

Si bien, los últimos triunfos electorales –desde 2003 a 2011 precisamente– están directamente vinculados con una crítica muy fuerte al discurso neoliberal y una promesa de revertir esta lógica, hay quienes afirman que las políticas educativas neoliberales nunca estuvieron agotadas estructuralmente, y más que rupturas, en la Ley de Educación Nacional, sancionada en 2006, se pueden notar continuidades respecto de la LFE. Tal como afirma Puiggrós, la condición necesaria para que una política educacional, un proyecto curricular o una experiencia educativa tengan viabilidad es que los sujetos implicados crean en su necesidad o al menos se resignen a tomarla como la única solución existente [...]. El neoliberalismo pedagógico se ubicó exactamente en el lugar

²⁸ Olmos, Liliana, “Educación y política en contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina”, Revista Ibero Americana, N° 48, OEI, Argentina, 2008.

²⁹ Olmos, Liliana, “Educación y política en contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina”, Revista Ibero Americana, N° 48, OEI, Argentina, 2008.

discursivo donde se sienten las fracturas del sistema educativo tradicional, para las cuales se carece aún de otras respuestas (Puiggrós, 1998)³⁰.

³⁰ Olmos, Liliana, “Educación y política en contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina”, Revista Ibero Americana, N° 48, OEI, Argentina, 2008.

2.3. Otro enfoque.

Entendamos este recorrido desde otra perspectiva. Tal vez, permita entender por qué logró ser hegemónica la idea de pensar a la Escuela como una institución capaz de preparar y suministrar, cual departamento de Recursos Humanos, los insumos necesarios requeridos por el mercado.

Según Pablo Pineau, en *La Educación como Derecho*³¹, la última y más sangrienta dictadura militar produjo el desmantelamiento del proyecto pedagógico hegemónico vigente desde fines del siglo XIX, basado en una cadena de significantes que articulaba términos como “estado docente”, “ascenso social”, “homogenización”, etc. Al mismo tiempo, se entendía que el Estado de Bienestar había coartado la libertad de los individuos y su posibilidad de elegir, lo que redujo la calidad y variedad de la instrucción. Diversas demandas de diferentes actores sociales se fueron articulando en su común oposición a una situación coyuntural establecida. Sectores que demandaban "mejor calidad" y “libertad para decidir”, confluyeron con otros que exigían "mayores oportunidades para acceder a una educación digna”. Cada "demanda" se diferenció de las demás por su particularidad, pero todas ellas se asemejaron en cuanto a que plantearon un reclamo a un régimen que los desconocía o los tenía olvidados; los negaba. “Calidad, “eficiencia, “equidad” y “oportunidad”, fueron los significantes que representaron a cada una de estas demandas. Pero, al mismo tiempo, todas ellas pasaron a ser representadas por unos pocos significantes, como "Democracia", o "Libertad".

³¹ Pineau, Pablo; “La Educación como Derecho”, Federación Internacional “Fe y Alegría. Movimiento de educación popular integral y promoción social”, Bogotá, Colombia, 2008. Disponible en:

<http://amsafeiriondo.org.ar/segunda%20jornada/laeducacioncomoderecho.pdf>

Fue Jorge Rafael Videla quien, el 24 de septiembre de 1976, desde la Provincia de Tucumán, en ocasión de cumplirse seis meses del llamado “Proceso de Reorganización Nacional”, reflejaba esta situación:

La subversión atacó a las fuentes más genuinas de nuestra cultura. Un proceso de corrupción ideológica penetró en escuelas, colegios, universidades y centros culturales y científicos, y trató de poner la educación, la búsqueda de la verdad y la aventura de la creación al servicio de un perverso apetito de poder. La libertad cultural fue la primera víctima de la subversión. Un nihilismo agresivo y destructor quiso arrasar con cualquier forma de pluralismo legítimo. Hemos dicho, y ahora repetimos que la cultura es para nosotros una de las palancas esenciales que levantará a la República de su postración. Frente al ataque a los altos valores de la inteligencia que hicieron de la Argentina un país admirado, reafirmamos la vigencia de la más genuina y creadora diversidad espiritual como expresión de nuestra auténtica cultura. Es imprescindible, por lo tanto, crear las condiciones para que nuestros intelectuales puedan ofrecer al pueblo el fruto de su talento, en un clima de solidaridad y recíproco respeto. Este gobierno no teme al rigor del análisis y la crítica propios de la función intelectual, porque busca la unidad y no la uniformidad. Cree y afirma, una vez más, que el dilema de nuestra cultura es elegir entre el dirigismo asfixiante y la libertad fecunda³².

Todas estas demandas o significantes que se articularon, conformaron lo que Laclau llamó una "cadena de significantes" equivalentes o "cadena de equivalencias". La demanda particular que asume la representación de toda la cadena se vuelve por ello mismo hegemónica, ya que, según Laclau, hegemonía es una relación por la que un

³² Discurso pronunciado el día 24 de septiembre de 1976 por el Presidente defacto, Teniente General Jorge Rafael Videla, dirigido al pueblo argentino desde la provincia de Tucumán, en ocasión de cumplirse seis meses del llamado “Proceso de Reorganización Nacional”.

contenido particular asume, en un cierto contexto, la función de encarnar una plenitud ausente³³. No obstante, cuanto más extensa se hace la cadena de significantes que articula las distintas demandas e identidades, más desligados de sus particularidades estarán los significantes que la integran y aquel que encarna el nombre de la cadena misma tenderá a estar más vacío.

En este caso, la plenitud ausente es una institución modelo negada por un estado “coercitivo”, expresado por la demanda englobante de "Libertad y Democracia", capaz de satisfacer la necesidad de poner a tono el sistema educativo con los actuales requerimientos de la época y dar respuesta a las profundas transformaciones científicas y tecnológicas.

Ahora bien, tomaremos la ilustración que realiza Laclau sobre el zarismo en su afán de hacer ilustrativa “la construcción discursiva de los antagonismos sociales”, para graficar la constitución hegemónica de estos significantes.

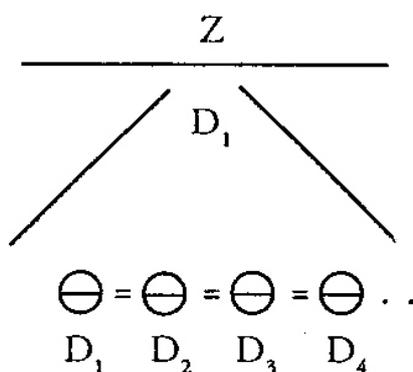


Ilustración 1: El signifiante vacío

(Tomado de Laclau 2005:164)³⁴

³³ Rodríguez, Pablo Gustavo, “El desarrollo como plenitud ausente del Tercer Mundo”, V Jornadas de Sociología de la UNLP. “Cambios y continuidades sociales y políticas en Argentina y la región en las últimas décadas. Desafíos para el conocimiento social”. Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación de la UNLP), La Plata, 2008.

³⁴ Rodríguez, Pablo Gustavo, “El desarrollo como plenitud ausente del Tercer Mundo”, V Jornadas de Sociología de la UNLP. “Cambios y continuidades sociales y políticas en Argentina y la región en las

En lo expuesto aquí, Z representa el régimen demandado al que se opone una gran masa de nuevas concepciones (en lo que nos compete, “un Estado de Bienestar que ha coartado la libertad de los individuos y su posibilidad de elegir, reduciendo la calidad y variedad de la instrucción; y una institución escolar, incapaz de dar respuesta a las profundas transformaciones científicas y tecnológicas”), D1 a D4 representan la cadena de demandas equivalentes (“Calidad, “eficiencia, “equidad”, “oportunidad”). El D1 que se encuentra fuera de la cadena, es la demanda hegemónica que, como significante vacío, asume la representación de la cadena completa ("Libertad y Democracia"), y la línea horizontal que separa a Z de todo el resto del gráfico, representa el límite que separa a la comunidad, representada por estas nuevas ideas, del régimen “coercitivo” que la niega. Z es, por lo tanto, la plenitud ausente de esta comunidad, su "más allá"³⁵.

Ahora bien, se puede apreciar como todo el modelo depende de la presencia de la "frontera dicotómica", ya que la equivalencia entre las demandas se basa en su común oposición a Z. No obstante, esta frontera puede desdibujarse sin desaparecer. Ocurre así cuando Z se apropia de algunas de las demandas y las re-significa, insertándolas en una cadena diferente, alternativa³⁶. Este es el caso que se quiere plantear. Después de más de 40 años de políticas educativas neoliberales, en donde, progresivamente, se logró transferir la educación de la esfera de la política a la esfera del mercado, negando su condición de derecho social, tal como suscribe la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), transformándola en una posibilidad de consumo individual

últimas décadas. Desafíos para el conocimiento social”. Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación de la UNLP), La Plata, 2008.

³⁵ Rodríguez, Pablo Gustavo, “El desarrollo como plenitud ausente del Tercer Mundo”, V Jornadas de Sociología de la UNLP. “Cambios y continuidades sociales y políticas en Argentina y la región en las últimas décadas. Desafíos para el conocimiento social”. Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación de la UNLP), La Plata, 2008.

³⁶ Rodríguez, Pablo Gustavo, “El desarrollo como plenitud ausente del Tercer Mundo”, V Jornadas de Sociología de la UNLP. “Cambios y continuidades sociales y políticas en Argentina y la región en las últimas décadas. Desafíos para el conocimiento social”. Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación de la UNLP), La Plata, 2008.

(educación como derecho individual), variable según el mérito y la capacidad de los consumidores, los proyectos alternativos y las llamadas “nuevas políticas educativas”, sobre todo las que se han podido observar a partir de 2003 (hasta 2015), no han logrado articular sus demandas sin prescindir de esos significantes, a los que sólo atinan a reformular mediante diversas modelizaciones, convirtiéndolos en significantes flotantes, cuyo sentido depende del discurso que lo contenga.

3. CLARÍN Y LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL COMO PRINCIPALES ACTORES

Mencionábamos que las representaciones e imaginarios surgidos desde estos dos actores, sin duda los de mayor peso, serán nuestro objeto de estudio, debido a que las coyunturas político-sociales suelen caracterizarse por la circulación de ciertas creencias que manifiestan la conflictividad social que se despliega en el marco de esta circulación, además de dar cuenta de la inscripción y el papel en la historia concreta.

Ahora bien, en claro por qué se trabajará con el discurso, no se ha hecho mención alguna acerca de los argumentos que sostienen, específicamente, por qué será importante atender aquellos discursos que se condensaron y construyeron en uno de los actores involucrados: *Clarín Educación*.

Lorena Marisol Retegui, licenciada en Comunicación Social, en su afán de responder cuáles fueron los factores que confluieron en el marcado descenso en las ventas que el diario Clarín sufrió en los períodos 1995 - 2002 y 2008 - 2012, nos ayudará a entender por qué, pese a una contracción en la circulación del 56%, Clarín continuó sosteniendo una presencia predominante en el mercado en términos de concentración de la propiedad y capacidad de agenda³⁷, y se constituyó como el principal discurso opositor a las políticas impulsadas por el oficialismo, sobre todo, luego de 2008. Este año marcó un punto de inflexión en la relación entre el medio y el Gobierno, precisamente a partir del conflicto entre el Poder Ejecutivo y sectores agrícolas por la propuesta oficial de modificar los impuestos y, al año siguiente, por la aprobación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (Ley 26.522) que se propuso modificar al menos tres aristas: los niveles elevados de concentración de la propiedad en la industria televisiva,

³⁷ Lorena Marisol Retegui, “La caída constante en las ventas del diario Clarín (1995-2012). Un análisis desde la economía política de la comunicación”, RAZÓN Y PALABRA: Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación. Número 84 Septiembre - noviembre 2013, pp. 1.

la ubicua centralización de la producción en el área metropolitana y la ausencia de medios públicos no-gubernamentales. Así, el Grupo Clarín enarboló la bandera de la oposición ante ambos escenarios.

Con tan solo 15 años de vida, Clarín se transformó en el diario líder en ventas del país. No obstante, fue durante la última dictadura militar que pegó el gran salto. En 1978, la Junta comandada por Jorge Rafael Videla le cedió (junto a La Nación y a La Razón), en una irregular maniobra, el mayor insumo de materia prima: la empresa Papel Prensa pasó a ser propiedad de esos medios y del Estado. Durante los años noventa, Clarín se consolidó como el principal grupo mediático de la Argentina. Es decir, dejó de ser monomedia para ser un grupo que combinó las estrategias de crecimiento vertical y conglomeral. Por un lado, la empresa se expandió con el objetivo de abarcar las distintas fases de la producción, desde las materias primas al producto acabado para obtener reducción de costos y mejor aprovisionamiento, como fue el caso con Papel Prensa. Por otro lado, ya para el año 2000, el Grupo Clarín tenía presencia en todos los mercados info-comunicacionales, con excepción de la telefonía básica. En la mayoría de los mismos, alcanzaba posiciones dominantes, y la interacción entre las empresas de prensa escrita, radio, televisión abierta y televisión de pago le otorgaba una inigualable capacidad para generar agenda³⁸. También se expandió a Internet (con Fibertel) y a la industria editorial, al comprar la cadena de librerías Cúspide. Aunque no hay datos fidedignos, es posible indicar que la concentración es mayor si se considera la facturación, debido al dominio concentrado del mercado publicitario y especialmente de

³⁸ Becerra, M. y Mastrini, G., *Periodistas y magnates: estructura y concentración de las industrias culturales en América Latina*, Buenos Aires: Prometeo, 2006.

los avisos clasificados, escenario que aún hoy sigue marcando distancia con otros grupos mediáticos³⁹.

Ahora bien, es válido mencionar que la merma en las ventas de la que habla Retegui no coincidió con un retroceso en su capacidad económica y de imposición de agenda, tal vez, este último punto, sea el que mayor incomodidad generó en el oficialismo. Tal vez, porque, como sostiene Laclau, una clase o grupo es considerado como hegemónico cuando no se cierra en una estrecha perspectiva corporativista sino que se presenta a amplios sectores de la población como el agente realizador de los objetivos más amplios tales como la emancipación o la restauración del orden social⁴⁰.

No obstante, a pesar de que la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual fue sancionada en 2009, el nivel de concentración de la propiedad no ha sufrido variaciones en el sistema mediático argentino en general, desde la aplicación de la norma. A su vez, y más allá de la reconfiguración de los últimos gobiernos en términos de políticas de comunicación, nunca asomó un escenario de desconcentración mediática⁴¹.

Ahora bien, en lo que respecta a la LEN, se sostiene que ella representa la condensación de todas aquellas creencias e imaginarios que asocian a este actor como desea mostrarse: capaz de llenar la plenitud ausente que es denominada en este contexto como *crisis educativa*, en este caso capaz de corregir las diferencias del texto legal que lo precedió; la Ley Federal de Educación, “responsable directa” del panorama educativo decadente.

³⁹ Lorena Marisol Retegui, “*La caída constante en las ventas del diario Clarín (1995-2012). Un análisis desde la economía política de la comunicación*”, RAZÓN Y PALABRA: Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación. Número 84 Septiembre - noviembre 2013, pp. 5.

⁴⁰ Laclau, E., *Emancipación y diferencia*, Ariel, Barcelona, 1995.

⁴¹ Lorena Marisol Retegui, “*La caída constante en las ventas del diario Clarín (1995-2012). Un análisis desde la economía política de la comunicación*”, RAZÓN Y PALABRA: Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación. Número 84 Septiembre - noviembre 2013, pp. 13.

En este sentido, la elaboración de una norma nunca se da en un vacío simbólico, tampoco en un vacío vivencial, sino por la sumatoria de experiencias históricas y contemporáneas. En este caso, la Ley, se dio en el marco de lo dibujado y lo desdibujado, de lo estructurado y lo desestructurado, por normas anteriores que marcaron hitos en la política de los años noventa, pero sobretudo, inmersa en un nuevo orden de sentido, en un nuevo sistema de valores. Al igual que las construcciones sobre la realidad a las que se accede para informarse en los medios de comunicación (principal fuente de información en la actualidad) y sobre las cuales entendemos nuestro entorno, los textos de ley son discursos que conforman nuestras prácticas y que permiten darle un marco a un quehacer, pero también, al igual que lo que sucede con otras representaciones, ofrecen resistencia y omisión. Así, y este es el punto, entran en juego el poder de los actores y sus estrategias para cambiar o conservar, dominar o ser dominados, gritar o susurrar, ya que ciertas voces logran oírse como importantes y con autoridad⁴².

En fin. Tal como afirmaron Oszlak y O'Donnell, si entendemos a la política estatal como un conjunto de tomas de posición del Estado respecto de cierta cuestión, y si este conjunto tiende a variar tanto a través de diversos organismos estatales como a lo largo del tiempo, es evidente que tal política no puede ser entendida ni explicada prescindiendo de las políticas de otros actores. Aun en el caso en que el Estado inicia con gran autonomía una cuestión, las decisiones posteriores vinculadas a la misma no dejarán de estar influidas por las posiciones adoptadas por otros actores. Es de presumir, además, que aun en este supuesto la política estatal también estará desde un comienzo influida por un cálculo de la reacción probable de actores a los que se percibe como poderosos. Más genéricamente, el proceso social tejido alrededor de una cuestión no es

⁴² Perazza, Roxana (comp.), *“Pensar en lo público. Notas sobre la Educación y el Estado”*, Buenos Aires, Aique Educación, 2008, (Pág., 92).

excepción a lo que ocurre en toda situación interactiva: la acción e inacción de cada uno es en parte función de la acción e inacción de otros y de la predicción que cada uno realiza acerca de las respuestas probables de los actores ante diferentes decisiones. En este sentido la toma de posición del Estado no son sustancialmente diferentes de las de otros actores. (...) las tomas de posición del Estado suelen ser particularmente importantes no solo por su posibilidad objetiva de producir importantes consecuencias, sino también porque suelen considerarlo otros actores sociales. Esa toma de posición representa un importante factor en la definición del contenido y en la explicación de la existencia misma de posición de otros actores, y en ese sentido estas constituyen puntos o “nudos” particularmente relevantes en una secuencia de interacciones. Esos nudos pueden resultar privilegiados puntos de observación de ciertos tramos del proceso social: “hacia atrás”, en la confluencia de políticas estatales y privadas que influyen en la aparición de cada nudo, y “hacia adelante”, en las nuevas tomas de posición que a su vez contribuyen a generar y que significan desplazamientos hacia un próximo “nudo”⁴³.

⁴³ Oscar Oszlak, Guillermo O'Donnell, “Las políticas estatales como “nudos” del proceso social”, en Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación, CEDES, Buenos Aires, 1981.

3.1. Una aproximación.

El siguiente apartado pretende dejar en claro la manera como se trabajará el material de análisis. Tal como se planteó en un principio, se intentará realizar un análisis de contenido desde una perspectiva postestructuralista⁴⁴ donde se buscará conocer los sentidos que subyacen en determinadas representaciones o imaginarios, reconocer qué tipo de creencias se condensan en una coyuntura político-social precisa, y qué otras connotaciones intentan fijar sentido último en la conflictividad social planteada, reconociendo al campo educativo (práctica discursiva - hegemónica) como arena de una disputa por ver quién es capaz de clausurar parcialmente sentido a fin de organizar y determinar las relaciones sociales.

Se mencionó con anterioridad que las herramientas con las que contaremos para dar con los objetivos mencionados devienen de la lingüística, la semiótica, pero principalmente del psicoanálisis, y pretende tender lazos a fin de encontrar relaciones entre significantes; precisamente marcar la imposibilidad de articular demandas sin prescindir de ciertos significantes que adquieren sentido a partir de un discurso que los contiene, permitiendo observar que la oposición percibida en la superficie del discurso no es más que una disputa mucho más profunda donde lo que se destaca es ver quien ocupa el rol de “amo”, por un lado generando espacios y orientaciones para estimular la capacidad de intervención estatal, y por el otro, sentando capacidades que permitan marcar agenda, condicionar prácticas e inscribir las bases para pensar la educación.

⁴⁴ Los posestructuralistas desarrollan un análisis de la sociedad y de la cultura en términos de sistemas de signos, códigos y discursos. La teoría del discurso ve todos los fenómenos sociales como estructurados semióticamente por códigos y reglas, y sujetos por tanto al análisis lingüístico según el modelo de la significación y según prácticas significantes. El sentido no está dado, sino que es socialmente construido a través de ámbitos y prácticas institucionales. El discurso es objeto y campo de batalla donde diversos grupos luchan por la hegemonía y la producción de sentido. (Quevedo, 2001. Muñoz, 1999).

En este sentido, el análisis girará en torno a dos aristas: la disputa por ver quien ocupa el rol de “amo” en su lucha por el designante rígido (se volverá sobre este punto), y la identidad de los actores involucrados. Esto es, intentaremos localizar los vínculos entre las relaciones de fuerza y las relaciones de sentido que se manifiestan en el discurso poniendo en evidencia las variaciones de sentido.

En primer término, se dará cuenta de las tensiones que presenta la *LEN* como representante máximo de las demandas equivalentes, que no logra hacer desaparecer (sino más bien desdibujar, y este es el quid de la cuestión) la “frontera dicotómica” que la separa del régimen demandado (el principal responsable de la *crisis educativa*), apropiándose de algunas de las nuevas demandas, re-significándolas e insertándolas en una cadena diferente, alternativa, en *Necesidades postergadas y nuevas demandas*.

En segunda instancia, “*Significantes amos*” e *identidades de los actores involucrados* pretende mostrar como las identidades de *Clarín Educación* y la *LEN*, que se modifican producto de la práctica hegemónica, se construyen retrospectivamente a través de una particular serie de cadenas de significantes, constituyéndose como los portavoces de determinados intereses, destacando lo planteado de antemano: una disputa mucho más profunda donde lo que se destaca es ver quién ocupa el rol de “amo”.

Posteriormente, se observará a modo de ejemplo, cómo la *evaluación*, elemento de control propio de los 90’, en el marco de PISA, caso paradigmático en lo que respecta a la evaluación de la enseñanza como un camino imprescindible para alcanzar aquella plenitud ausente, es re-significada y re-insertada en una cadena original, logrando absorber demandas específicas, estableciendo así un elemento de continuidad respecto de las políticas “responsables” de la situación actual de la educación, en *PISA, calidad, democracia y utopía: un caso paradigmático*.

Luego, *¿Políticas educativas universitarias?*, tendrá como objetivo continuar percibiendo la construcción discursiva de los antagonismos sociales y graficar la constitución hegemónica de aquel significante *evaluación*, a partir de su relación con otros significantes, como *calidad e inclusión*, entendiendo que la Universidad ha sido el sector más relegado en materia de políticas públicas durante 2003 y 2011 y representa un ícono que refleja continuidades y la clara imposibilidad de enunciar reclamos sin contar con significantes que alcanzan sentido gracias a un discurso que los contiene.

Finalmente, se intentará poner en relieve lo articulador del significante *Inclusión*, y volver visible aspectos que no aparecen en la superficie del discurso en un momento de estabilización. Al no tener un fundamento lógico o referencial, sino que descansa en un proceso discursivo, que es a la vez afectivo y performativo, *Inclusión o Universalización (sin derechos)* pretende percibir a la *exclusión (o inclusión como su equivalente)* como una relación social y no un estado o posición ocupada en la estructura institucional de una determinada sociedad⁴⁵; esto es, los que están excluidos del derecho a la educación, no lo están solo por permanecer fuera de la escuela, sino también por ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que lo alejan de este derecho.

⁴⁵ Gentili, Pablo: Marchas y contramarchas. El Derecho a la Educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación N° 49, 2009, p.34.

4. PENSAR EN LO IMPOSIBLE: ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS

4.1. Necesidades postergadas y nuevas demandas.

El comienzo del nuevo milenio, a diferencia de lo ocurrido en la década de 1990, asistió a una repolitización de las políticas públicas. Esto se verifica en los discursos públicos educativos que retomaron el lugar que había quedado vacante en los años noventa. Comenzó a pensarse acerca del sentido del sistema educativo, pero no desde lo técnico, sino desde el reconocimiento de su naturaleza política. Se desplazó así la impronta técnica como garantía de eficacia y la despolitización como garante de la eficiencia, que sustentaba las políticas anteriormente. Se asistió entonces, a una reasunción de las obligaciones del Estado, consagrando un gran número de leyes, pero, sobre todo, a un nuevo discurso que recuperó la iniciativa y la intervención. Ahora bien, creemos, al igual que Silvia Senén González, que la recuperación del sentido político del discurso educativo respondió a las urgencias para abordar la complejidad del contexto sociopolítico, en términos de necesidades postergadas y de satisfacción de demandas de actores sociales⁴⁶, en otros términos, urgencia por absorber, re-significar y reinsertar aquella “plenitud ausente” en una cadena diferente, alternativa.

El conjunto de leyes impulsadas desde 2003 en materia educativa permitió observar que cada una de ellas tuvo como destinatario algún sector postergado; de hecho, según Senén González, la *LEN* pretendió reunir la mayor parte de las demandas sociales emergentes, postergando, agregamos, la *unidad y federalismo*⁴⁷, expresiones nodales en la recuperación del sentido político del discurso educativo. Un ejemplo claro de dicha

⁴⁶ Perazza, Roxana (comp.), *“Pensar en lo público. Notas sobre la Educación y el Estado”*, Buenos Aires, Aique Educación, 2008, (Pág., 92).

⁴⁷ *“Debemos garantizar que un chico del Norte argentino tenga la misma calidad educativa que un alumno de la Capital Federal”*, primer discurso presidencial de Néstor Kirchner como jefe de Estado, domingo 25 de mayo de 2003. Kirchner, Néstor, *“El texto completo del discurso presidencial”*, Diario La Nación, 25 de mayo de 2003. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/498849-el-texto-completo-del-discurso-presidencial>

tensión, resulta de la puja histórica por los recursos financieros, un elemento fundamental para el disciplinamiento de las provincias. A partir de 2003 el Estado Nacional incrementó considerablemente la recaudación de impuestos a partir de aquellos no coparticipables, fortaleciendo la capacidad nacional para regular y recentralizar la dirección de las políticas públicas, tendiendo el escenario, según Senén González, hacia una *imposición de formas federales con contenidos unitarios*⁴⁸. Lejos de modificar la coyuntura financiera, es el texto de ley, en sus artículos 12 y 121, que ratifica la responsabilidad del financiamiento de las provincias en cada una de sus jurisdicciones, profundizando un escenario de profunda desigualdad, discriminación y de refuerzo de las diferencias:

ARTÍCULO 12.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada y concurrente, son los responsables de la planificación, organización, supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional. Garantizan el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, mediante la creación y administración de los establecimientos educativos de gestión estatal. El Estado Nacional crea y financia las Universidades Nacionales.

ARTÍCULO 121.- Los gobiernos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en cumplimiento del mandato constitucional, deben:

b) Ser responsables de planificar, organizar, administrar y financiar el sistema educativo en su jurisdicción, según sus particularidades sociales, económicas y culturales.

⁴⁸ Perazza, Roxana (comp.), *“Pensar en lo público. Notas sobre la Educación y el Estado”*, Buenos Aires, Aique Educación, 2008, (Pág., 92).

Tal como se viene sosteniendo, las llamadas “nuevas políticas educativas”, no han logrado articular sus demandas sin prescindir de significantes que sólo atinan a reformular mediante diversas modelizaciones, convirtiéndolos en significantes flotantes, cuyo sentido depende del discurso que lo contenga, así como tampoco han podido alcanzar, como sostiene la autora, una revisión drástica de las políticas públicas, sino, por el contrario, generaron espacios y orientaciones para estimular la recreación de la capacidad de intervención estatal y para el restablecimiento de la legitimidad de la función pública⁴⁹.

Ante este escenario, como advierte Fernanda Saforcada, será preciso pensar la trama abierta entre el neoliberalismo y las “políticas de nuevo signo” como un lugar de disputa por los sentidos de la educación, de negociaciones de significado y de lucha cultural por definir las orientaciones político-educativas, las nociones de igualdad que las sustentan, la concepción de derecho a la educación en que deben fundarse y el rol que los Estados deben asumir en este proceso. Esta lucha, que es disputa por la hegemonía, se mantiene vigente, y nos advierte también respecto del peso que aún tiene el neoliberalismo en el modo en que se construyen los discursos políticos-pedagógicos y en los límites que todavía traza respecto de lo que es posible de ser dicho y pensado en torno a la educación⁵⁰.

⁴⁹ Perazza, Roxana (comp.), *“Pensar en lo público. Notas sobre la Educación y el Estado”*, Buenos Aires, Aique Educación, 2008, (Pág., 92).

⁵⁰ Saforcada, Fernanda y Vassiliades, Alejandro, *“Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al post-consenso de Washington en América del Sur”*, Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 287 - 304, abr.-jun. 2011, p. 302. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a03.pdf>

4.2. “Significantes amos” e identidades de los actores involucrados.

Las identidades de los actores sociales (que se modificará como resultado de la práctica hegemónica) se constituyen a través de una particular serie de cadenas de significantes, y nunca de antemano, como si cada uno existiese “antes de la lucha de clase” en su propio campo con sus propias condiciones de existencia y sus instituciones específicas, como si la lucha ideológica de clase fuera el punto de encuentro de dos mundos distintos y preexistente, cada uno con sus propias prácticas y “su visión del mundo”, y este encuentro fuera seguido por la victoria de la clase más fuerte, que entonces impondría ideología a la otra. Se sostiene que el sujeto no es fuente de sentido; esto es, la *LEN*, o sus máximos representantes, o, en oposición, secciones o editoriales de *Clarín Educación*, son el portavoz de determinados intereses que lindan con la capacidad de marcar agenda, condicionar prácticas y sentar las bases para pensar la educación.

Pensar el sentido del sistema educativo, no más desde aspectos técnicos, sino desde su naturaleza política, y entender que aquella recuperación respondió a urgencias para abordar la complejidad del contexto sociopolítico, en términos de necesidades postergadas y de satisfacción de demandas de actores sociales; y enarbolar las banderas de la unidad y el federalismo, y no contemplar una reestructuración en la redistribución de los recursos financieros entre las provincias, incluso ratificando, en sus artículos 12 y 121, el financiamiento de ellas en cada una de sus jurisdicciones, profundizando la desigualdad, entre otras tensiones, nos lleva a percibir la oposición, el antagonismo, las discrepancias o las contrariedades en la superficialidad del discurso, como una disputa mucho más profunda donde lo que se destaca es ver quien ocupa el rol de “amo”, por un lado generando espacios y orientaciones para estimular la capacidad de intervención estatal, y por el otro, sentando capacidades que permitan marcar agenda, condicionar prácticas e inscribir las bases para pensar la educación.

La noción de “amo” nos enfrenta de lleno con el problema del Poder. Según Foucault, la noción de amor al amo es una manera de no plantearse el problema del poder, o mejor, de plantearlo de manera que no pueda ser analizado. Ahora bien, a esta reducción de la instancia del poder en la figura del amo, se liga otra: la reducción de los procedimientos de poder en la ley de prohibición. Esta reducción a la ley permite, en principio, que se valore un esquema de poder homogéneo y aplicable a cualquier nivel, por ejemplo, la familia, el Estado, relaciones educativas o de producción, pensar en un poder solamente negativo, es decir, el poder es aquello que dice no y, por último, pensar la actividad del poder como un acto de palabras. Estos conceptos, según el autor, responden a un poder “esencialmente negativo” en el que alguien manda y alguien debe obedecer: quien tiene el Poder siempre lo ejerce, desde arriba hacia abajo, en un sentido vertical, unilateral, de una manera directa o indirecta. Pero el Poder no sólo se relaciona con la prohibición, con la represión; lo que hace que el poder sea efectivo, se acepte, es su capacidad de no ser una fuerza que dice no únicamente, sino, de hecho, va más allá, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos, etc. Será preciso considerarlo como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social más que una instancia negativa que tiene como función reprimir⁵¹.

Así todo, sería errado pensar exclusivamente en acciones premeditadas. Los vaivenes percibidos en la superficie del discurso son producto de la tensa negociación que se da en un proceso hegemónico. En relación, es Laclau quien afirma que la práctica hegemónica, entendida como práctica articuladora, consiste en la construcción de puntos nodales (“Designante rígido”) que fijan parcialmente el sentido, y el carácter parcial de esta fijación procede de la apertura de lo social, resultante a su vez del constante desbordamiento de todo discurso por la infinitud de la discursividad (exceso

⁵¹ Foucault, M., *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid, 1979.

del sentido de lo social)⁵². Esto lleva a que la fijación de sentido parcial sea necesaria para el sujeto, ya que lo real deviene traumático. Así, Laclau sostiene pensar al “significante vacío” como fundamental para la política: el límite y la exclusión fundan al sistema como tal, ya que de estos se sigue que el sistema no puede tener un fundamento positivo⁵³. Pese a esta soberanía por parte del significante, no existe ninguna propiedad del objeto que lo constituya como un “designante rígido”. Para que tal cosa se construya es necesario un nudo entre significados y significantes en la cadena de significantes. Dirá Laclau que el sentido (significado) de toda lucha aparece, desde el mismo comienzo, dividido: el objetivo concreto de la lucha no es solo este objetivo en su concreción, él significa también oposición al sistema. El primer significado establece el carácter diferencial de esa reivindicación o movilización frente a todas las otras demandas o movilizaciones. El segundo, establece la equivalencia de todas esas reivindicaciones en su común oposición al sistema (*crisis educativa*). Toda lucha concreta está dominada por este doble movimiento contradictorio⁵⁴, constitutivo de todo proceso hegemónico, tal como se lo entiende aquí.

Vale aclarar que estos significantes solo pueden aparecer gracias a una coyuntura que lo sostengan. Más allá que se muestren como necesarios (porque la demanda particular se transforma en universal), estos escenarios se conforman solo en un contexto único y particular. Esto es, que *calidad* se repita 26 veces en la *LEN*, y en solo una oportunidad esté ligada a *oportunidades* y *posibilidades*, o *equidad* insista en aparecer junto a *gratuidad*, desconociendo a la Educación como un bien público que debe garantizar el Estado (incluso económicamente), reconociendo simplemente gestiones distintas y profundizando las diferencias estructurales entre estatales y privados, y que *Clarín*

⁵² Laclau, E., y Mouffe, C. (1987) *Hegemonía y estrategia socialista*, Siglo XXI, Madrid, 1987.

⁵³ Laclau, E., *Emancipación y diferencia*, Ariel, Barcelona, 1995.

⁵⁴ Laclau, E., *Emancipación y diferencia*, Ariel, Barcelona, 1995.

Educación considere con sumo hincapié que, para alcanzar aquellas reivindicaciones, la evaluación de la enseñanza y la imperiosa participación en sistemas internacionales de evaluación de competencias educativas se tornen fundamentales⁵⁵, desconsiderando contextos y coyunturas, denuncia la imposibilidad de articular demandas sin prescindir de significantes que adquieren sentido a partir de un discurso que concibe a la educación como derecho individual, variable según el mérito y la capacidad.

Ahora bien, resulta necesario tener en cuenta que la multipolaridad de agentes y los actores sociales y sus demandas, no son más que un efecto de discurso y no un todo empírico. Esto es, y aquí el segundo significado, esos “designantes rígidos” que interpelan a todos los sujetos por la lógica de la diferencia, muestra que las identidades diferenciales puestas en relación son tan solo cuerpos que encarnan sin distinción algo igualmente presentes en todos ellos, y, mientras más extensa sea la cadena de equivalencias, menos concreto este “algo igualmente presente” será. Esto es, en consecuencia, durante el proceso, se disuelve el “sentido madre”: la lucha hegemónica.

Inevitable, esto nos hace volver a pensar en la noción de “amo” en relación al Poder y a la manera de no plantearse el poder, o plantearlo de forma que no pueda ser analizado.

Ese “amo” también es un “designante rígido” que responde a una determinada articulación previa, que solo puede ser leída retrospectivamente. La imagen de Sarmiento, de la Ley 1420, pero sobre todo de una escuela pública, general, igualadora, con las mismas oportunidades para todos, patriótica y servidora de la unidad social y nacional, que brinda la posibilidad del acceso a sectores relegados, está “acolchando” una serie de significantes que estructuran la práctica discursiva. En su discurso de asunción del cargo, el 25 de mayo de 2003, el entonces presidente de la Nación, Néstor Kirchner, expresó:

⁵⁵ Se retomará este punto.

La igualdad educativa es, para nosotros, un principio irrenunciable, no sólo como actitud ética sino esencialmente como responsabilidad institucional. [...] El Estado nacional debe recuperar su rol en materia de planificación y contenidos de la educación y sistemas de formación y evaluación docente. Garantizar la igualdad educativa de Norte a Sur es aportar a la formación de una verdadera conciencia e identidad nacional.⁵⁶

Estas representaciones constituyen también una serie de significantes que posibilita interpretar o leer, por ejemplo, que la “LEN” representa, efectivamente la “K”: “gobierno democrático, pluralista, redistribucionista”.

Estos discursos se encuentran situados en el interior de una relación de fuerzas que existe entre los elementos antagónicos en un campo político dado. Dirá Pecheux al respecto en *Hacia un análisis automático del discurso*⁵⁷, que tales discursos nos remiten a tal otros, respecto de los cuales son una respuesta directa o indirecta, o cuyos términos principales corea, o aniquila sus argumentos. En otras palabras, el proceso discursivo no tiene principio. O sea, no importa quién dijo tal o cual cosa, porque finalmente ese sujeto “no lo dijo”; el asunto es que o a quien representa lo dicho. El efecto de sujeto es una ilusión, un efecto de sentido, y las distintas formaciones discursivas resultan de procesos discursivos anteriores, que inevitablemente se realizan en el sujeto. En el dicho proceso funciona una serie de formaciones imaginarias que designan el lugar que los sujetos atribuyen a cada uno, al otro y a la situación en particular. La tarea será entonces, localizar los vínculos entre las relaciones de fuerza y las relaciones de sentido que se manifiestan en el discurso poniendo en evidencia las variaciones de sentido.

⁵⁶ Kirchner, Néstor, “*El texto completo del discurso presidencial*”, Diario La Nación, 25 de mayo de 2003. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/498849-el-texto-completo-del-discurso-presidencial>

⁵⁷ Pécheux, Michel, “*Hacia el análisis automático del discurso*”, Editorial Gredos, S. A., Madrid, 1978,

Es interesante notar como aquellos significantes vacíos, planteados en la hipótesis, que designan los actores involucrados (*calidad, evaluación e inclusión*) son parte de un campo -ideológico-, de una unidad, que, a su vez, forman parte de una serie de equivalencias. Dirá Žižek en *El sublime objeto de la ideología* que su plus metafórico, mediante el cual se conecta con todos los demás elementos, determina retroactivamente su identidad. (...) Pero este encadenamiento es posible solo a condición de que un cierto significante “acolche” todo el campo y, al englobarlo, efectúe la identidad de este⁵⁸.

Es llamativo observar como ese sujeto, en *Clarín Educación*, se oculta bajo la gramática o estructura propia del género, logrando generar, por medio de una serie de recursos, la ilusión o el efecto de objetividad y verdad a la que dicen adherir la mayoría de los medios de comunicación. Estos, inevitablemente, ofrecen solo una visión -parcial- del mundo, seleccionando, jerarquizando, reordenando y recortando la realidad de acuerdo a intereses precisos, constituyendo retrospectivamente una imagen y una identidad (siempre precaria y coyuntural) reconocible.

⁵⁸ Žižek, S. *El sublime objeto de la ideología*, Siglo XXI, México, 1992.

4.3. PISA, calidad, democracia y utopía: un caso paradigmático.

Uno de los temas que aparece en el suplemento con mayor frecuencia es el de la *evaluación de la enseñanza* como un camino imprescindible para alcanzar aquella plenitud ausente. Tal como sostiene Pablo Gentili, la evaluación debe ser un componente fundamental de toda política pública democrática. Las sociedades tienen derecho a conocer cómo funcionan y cuáles son los resultados de las acciones que desarrollan sus gobiernos. También, a que la evaluación sea realizada de forma persistente y confiable, llevada a cabo con transparencia y autonomía, haciendo que sus resultados contribuyan a diseñar estrategias orientadas a mejorar las políticas gubernamentales en todos los campos de actuación. Un gobierno que no pone a disposición de la sociedad una evaluación sistemática de sus programas y acciones, evidencia un déficit democrático cuyas consecuencias pueden ser irreversibles. La democracia no debe ser entendida sólo como un procedimiento de gestión institucional cuyo parámetro se mide apenas por la existencia de elecciones periódicas. Democrático es un sistema cuyos resultados aspiran a construir más y mejores condiciones de justicia social, de igualdad y libertad. De tal forma, la soberanía popular puede ser ejercida de manera más consciente cuando las sociedades conocen el alcance, impacto y resultados de las políticas públicas llevadas a cabo por sus gobiernos. La democracia se amplía y consolida cuando se democratiza el conocimiento y el acceso a la información. La evaluación periódica de las políticas públicas es una de las formas imprescindibles de hacerlo. En este sentido, no cabe duda que los dispositivos de evaluación de los sistemas escolares pueden constituir un valioso aporte para comprender su

funcionamiento y, gracias a éstos, ampliar el derecho a la educación, promoviendo una mejor calidad del trabajo pedagógico⁵⁹.

Ahora bien, omitir contemplar la evaluación en estos términos, seleccionando, jerarquizando, reordenando y recortando la realidad de acuerdo a intereses precisos, tal como se manifestó, denuncia la disputa mucho más profunda donde lo que se destaca es ver quien ocupa el rol de “amo”, negando la posibilidad de pensar a la educación sin prescindir de significantes que adquieren sentido a partir de un discurso que la concibe como derecho individual, variable según el mérito y la capacidad, asentando representaciones que permitan marcar agenda, condicionar prácticas y sentar las bases para pensar la educación.

Durante el suplemento del 17 de agosto de 2011 fue que *Clarín* adjudicó gran parte de su atención a *La Evaluación* y dejó de manifiesto desde su editorial su perspectiva aparentemente contemplativa de los procesos:

La evaluación requiere una especial atención de los docentes sobre el desarrollo de cada alumno, así como de un dialogo mucho más fluido entre docentes, alumnos, y también padres, para clarificar los procesos y así evitar tensiones innecesarias.⁶⁰

Así mismo, tampoco ocultó su posición cuando entrevistó al reconocido asesor del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, Gilbert Valverde, sobre las Evaluaciones Internacionales, particularmente sobre las PISA. Ante la inquietud respecto si la *calidad* “evaluada” en cada país tiene un impacto crucial en la distribución de los recursos económico, el profesor estadounidense afirmó lo siguiente:

⁵⁹ Gentili, Pablo, “*Salir de PISA*”, Contrapuntos, 11/11/2014. Consultado en abril de 2017. Disponible en: <http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2014/11/salir-de-pisa.html>

⁶⁰ La Evaluación, Suplemento Clarín Educación, 17/08/2011.

Existen compañías globales que escogen dónde hacer inversiones según su percepción de la calidad de la fuerza de trabajo, que para ellos está vinculada con la calidad de la educación⁶¹.

El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), desarrollado y promovido por la OCDE (Organización para la cooperación y desarrollo económico), es un sistema internacional de evaluación de competencias educativas. Comenzó a ser implementado en el año 2000 y aplicado a la población estudiantil de 15 años en más de 70 países. Se trata, sin lugar a dudas, del más influyente y extendido sistema de evaluación internacional de la educación. Sin embargo, tal como repone Gentili, un grupo de intelectuales, vinculados al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), expresaron su oposición al programa, destacando aspectos que evidencian el carácter reduccionista, tecnocrático, economicista y privatizador de una prueba que contribuye con la precarización del trabajo docente y la despolitización de las prácticas educativas. Estos oponen los objetivos de PISA al desarrollo de sistemas educativos autónomos, donde la educación cumpla un papel emancipador y democrático, y sostienen que PISA es un inmenso dispositivo de control que aspira a imponer una perspectiva educativa que nos aleja del reconocimiento de la educación como un derecho y nos aproxima a su interpretación como un bien de consumo: una perspectiva que multiplica las desigualdades existentes, las cristaliza y pretende explicarlas desde un marco aparentemente neutral y científico⁶².

A su vez, casi en la misma línea, aunque con diferentes responsabilidades, las políticas socio-educativas observadas desde 2003, sobre todo aquellas hacia los sectores más vulnerables, expresaron cambios en el *discurso*. Sin embargo, pese a la retórica oficial

⁶¹ La Evaluación, “Cómo sacarle el jugo a PISA”, Suplemento Clarín Educación, 17/08/2011.

⁶² Gentili, Pablo, “Salir de PISA”, Contrapuntos, 11/11/2014. Consultado en abril de 2017. Disponible en: <http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2014/11/salir-de-pisa.html>

autoproclamada posneoliberalista, se mantuvieron mecanismos de intervención identificados con los llevado a cabo durante los 90, como la modalidad de organización por programa, con un equipo específico, con rituales y prácticas propias, que establecieron una identidad diferente a la de las escuelas comunes, así como también becas de carácter focalizado y meritocráticas.

En este aspecto, el siguiente apartado intentará observar en el ámbito universitario, como la *evaluación*, dispositivo de control propio de los 90', entre otros, ha logrado absorber demandas específicas constituyendo un elemento de continuidad en las llamadas "nuevas políticas educativas", consagrando espacios y orientaciones para estimular la capacidad de intervención estatal, provocando la pérdida total de su autonomía, prioridad esbozada en varias oportunidades por los gobiernos kirchneristas.

4.4. ¿Políticas educativas universitarias?

Los signos de interrogación hacen alusión a que muchos críticos acuerdan, pese al discurso oficial, que la Universidad ha sido el sector más relegado en materia de políticas públicas durante 2003 y 2011. La Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES) dictada durante el menemismo en 1995, que afectó notoriamente la autonomía de las Universidades al consagrar al Estado, y organismos creados por éste, en el rol de evaluador, aún continúa vigente, y los intentos que (no) se dieron por su reemplazo hace más de 15 años parecieron fruto de escasos acuerdos logrados entre las partes.

Tal como venimos sosteniendo, la evaluación es un procedimiento investigativo que busca medir o estimar parámetros de una determinada realidad; no obstante, a partir de la LES, la evaluación se tornó un fin en sí mismo para la política y constituyó la herramienta discursiva que posibilitó y justificó la intervención del Ministerio en las Universidades, en muchos casos, para limitar la entrega de recursos.

Tal como sostiene Carlos Mazzola, las Universidades, y en particular las públicas, al ser financieramente dependientes del Estado tuvieron que resignar parte de su autonomía en el marco de los nuevos lineamientos políticos, en tanto que estos impulsaron la construcción de un mercado educativo, en el cual las Universidades debían participar para conseguir sus propios recursos económicos: el instrumento técnico que legitimó la racionalización de los recursos y la descapitalización de la Universidad pública fue la *evaluación*. Gracias al potencial crítico que reúne el ente, entre otros, a aquellas razones económicas, se agregan otras políticas por las cuales el Estado desea limitar el poder autónomo de las Universidades⁶³.

⁶³ Mazzola, Carlos, “*La Evaluación y la autonomía universitaria*”, Libro LES, 2007.

En estos últimos años, no se han logrado ver políticas activas en el ámbito universitario que permitiera revertir las desarrolladas en los 90', estrechamente alineadas con las recomendaciones de los organismos multilaterales de crédito. Esto supone un cierto (des) interés por parte de los gobiernos kirchneristas, que trae aparejada la continuidad de los programas de aquellos años. El Ministerio, a través de la Secretaria de Políticas Universitarias ha elaborado durante esa etapa lineamientos y ejes de acción que no alcanzan a configurar una política activa explícita sobre un área que (se insiste sobre este punto), en la retórica oficial, es presentada sin embargo como prioritaria. Sobre este último punto, así lo manifestaba el entonces Ministro de Educación Daniel Filmus en una entrevista concedida al diario Clarín en 2007:

A través del diálogo buscamos generar el mismo consenso que tuvimos con la Ley de Educación Nacional. Lo ideal sería sancionarla antes de fin de año, pero si logramos ese consenso, no hay necesidad de apurarla. Las seis leyes impulsadas por este ministerio siempre fueron consensuadas. Y ésta no será la excepción.⁶⁴

La nueva ley debe asegurar una universidad pública y gratuita, algo que la vigente normativa no asegura. Además, profundizar la autonomía y el cogobierno, ampliar la ciudadanía universitaria, reformar las políticas evaluativas de la CONEAU y reformular la vinculación de la universidad con las áreas de educación primaria y secundaria, la ciencia y tecnología y el mundo de la producción.⁶⁵

⁶⁴ Filmus, Daniel, "El Gobierno impulsa una nueva Ley de Educación Superior", Clarín, 08/07/2007. Disponible en: <http://edant.clarin.com/diario/2007/07/08/sociedad/s-01453313.htm>

⁶⁵ Filmus, Daniel, "El Gobierno impulsa una nueva Ley de Educación Superior", Clarín, 08/07/2007. Disponible en: <http://edant.clarin.com/diario/2007/07/08/sociedad/s-01453313.htm>

Este no ha sido el único actor que ha intentado absorber algunas necesidades postergadas y demandas históricas, y ha manifestado el interés por sancionar una nueva Ley de Educación Superior. Fue la entonces Presidenta quien en la inauguración de las Sesiones Ordinarias del Congreso de la Nación en 2008 adelantara que se sancionaría una nueva Ley que supondría una reformulación del concepto de autonomía universitaria:

Tenemos que articular lo académico con lo económico, porque si ponemos conocimiento a este proceso productivo, lo vamos a multiplicar⁶⁶.

Pero, tal como sostiene Adriana Chiroleu, la falta de jerarquización del sector se refleja sobre todo en los recursos económicos que se le ha asignado: si se toma como indicador el volumen del presupuesto, resulta innegable que el mismo ha crecido durante el período 2003 - 2011, pero sí en cambio se toma como indicador la participación porcentual del presupuesto transferido a las Universidades Nacionales en el PBI, puede apreciarse que éste pasó de representar un 0,52% en un año crítico como fue 2002, a un 0,54% en un año “prospero”, caracterizado por el superávit fiscal, como fue 2005⁶⁷.

Consideramos importante llamar la atención acerca de las connotaciones que esta ausencia de políticas y no toma de decisiones ha tenido. Por omisión esto ha favorecido la continuidad de los grandes lineamientos alentados por los organismos multilaterales de crédito y plasmado en políticas públicas durante los años 90'. Sin embargo, estos acontecimientos no son azarosos, sino que responden, en parte, a la ambigüedad que han manifestado en estos años los principales actores universitarios en sus demandas. Tal como se quiere plantear, aquellas no han logrado imponer significados sin prescindir de

⁶⁶ Chiroleu, Adriana y Iazzetta, “La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos kirchneristas”, 2012.

⁶⁷ Chiroleu, Adriana, “*Los contextos que enmarcan la reforma de la Ley de Educación Superior*”, Libro LES, 2007.

significantes que adquieren sentido a partir de un discurso que los contiene, en este caso de un discurso neoliberal que entiende a la Universidad como un gasto, a la que se tiene acceso por orden de mérito, y no como un derecho universal inalienable. Ha existido una escasa presencia de intelectuales en condiciones de desarrollar y sostener un discurso autónomo, factor que afecta las posibilidades de incidir en la generación de cambios sustantivos para avanzar hacia una matriz alternativa a la generada en los 90´.

Incluso, tal como manifiestan Iazzetta y Chiroleu, *calidad*, que fue y continua representando un significativo vacío que funciona para nombrar la plenitud ausente que fue y es denominada como crisis educativa, ha querido ser alejado por parte del oficialismo de una concepción ligada a la *eficiencia*, para relacionarla con la idea de mejoramiento. Esto aparece a partir de 2005, en el plano discursivo, en algunos documentos elaborados por el entonces Secretario de Políticas Universitarias Juan Carlos Pugliese. Sin embargo, el encuadre legal, los documentos y las pautas técnicas que han permitido su aplicación siguen siendo las mismas que se gestaron promediando aquella década.

Ahora bien, en este afán de tender lazos entre los actores involucrados a fin de encontrar relaciones entre significantes y localizar los vínculos entre las relaciones de fuerza y las relaciones de sentido que se manifiestan en el discurso poniendo en evidencia las variaciones de sentido, notamos que, al igual que *calidad* para el discurso oficial, *equidad*, a partir de su relación con otros significantes (*inclusión*, en este caso), funciona como significativo vacío en el discurso planteado en *Clarín Educación*:

Equidad e inclusión son dos aspiraciones sociales que nadie vacilaría en asociar con la escuela pública, pero que se discuten con menor frecuencia en relación con el sistema universitario⁶⁸.

Planteado el inconveniente, la plenitud ausente, el más allá, Clarín seleccionó algunas de las declaraciones que numerosos intelectuales esbozaron en el encuentro que un grupo de universidades iberoamericanas organizó en la sede de la Universidad Católica Argentina (UCA), con el objetivo de debatir sobre “La educación superior en tiempos de cambio”, asentando su posición, su identidad. Vale aclarar que el debate se dio en el marco del Proyecto ACCEDES, que nuclea a universidades de 18 países y forma parte de la *cooperación europea con América Latina*.

Será inevitable volver sobre algunas menciones hechas durante la introducción, más, luego de leer el interés de Clarín por destacar las declaraciones de la coordinadora, María Teresa Lugo, al sintetizar el eje del encuentro:

El reto es cómo generar un sistema de educación superior de calidad que sea más igualitario, pensando políticas de inclusión a la medida de América Latina.⁶⁹

Al margen de no quedar en claro a qué habrá aludido con “*a la medida de América Latina*”, insistimos con la observación citada de Adriana Puiggrós sobre el ambiguo uso de nociones como el de “equidad”, a las que la retórica neoliberal le ha interesado colocar junto al de “igualdad” o “gratuidad” y establecer así que “la gratuidad será equitativamente distribuida”⁷⁰.

⁶⁸ El desafío de integrar la diversidad, “*Equidad en la Universidad*”, Suplemento Clarín Educación, 28/11/2012.

⁶⁹ El desafío de integrar la diversidad, “*Equidad en la Universidad*”, Suplemento Clarín Educación, 28/11/2012.

⁷⁰ Olmos, Liliana, “*Educación y política en contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina*”, Revista Ibero Americana, N° 48, OEI, Argentina, 2008.

Hilemos (no tan) fino. *Equidad*, según el Diccionario de la Real Academia Española, es una cualidad “que consiste en dar a cada uno lo que se merece en función de sus méritos o condiciones”. Así, desde el momento en que el mérito regula la práctica, el significativo *calidad* (asociado a la idea de mejoramiento y no a la de *eficiencia*) puede ser incompatible con el de “*equidad*” si no se la considera en forma conjunta con la extensión del derecho a la educación, ya que, cae de maduro, aquellos desposeídos, con menores recursos, no contarán con las mismas posibilidades para competir.

No obstante, bajo la misma lógica pro mercado, insiste Clarín en dejar bien claro cuál es la idea que tiene respecto de la Educación:

Por su parte, Marcia Reis (oradora representante de la Universidad Paulista-Brasil-) explicó que, “en los últimos diez años, Brasil atravesó un proceso de fuerte expansión de su sistema universitario, con el mercado como aliado pero con una merma en la calidad”. Según los datos que presentó, el 90% de las universidades brasileñas para el 2012 son privadas, y representan el 73% de la matrícula total. Allí, la universidad pública es gratuita, pero con vacantes limitadas: el filtro es el examen vestibular, que los jóvenes rinden cuando terminan la secundaria. De acuerdo con Reis, “hay una tendencia marcada a la estratificación del sistema, y en muchas instituciones se disocia la enseñanza de la extensión y la investigación”.⁷¹

En fin. Mientras que lo que se percibe es que la polaridad es un efecto discursivo y no un todo empírico, y se nota que la disputa es por ver quién marca agenda, condiciona prácticas y sienta las bases para pensar la educación, los grandes núcleos problemáticos del sector aguardan su articulación en una política global. Así, tal como sostienen

⁷¹ El desafío de integrar la diversidad, “*Equidad en la Universidad*”, Suplemento Clarín Educación, 28/11/2012.

Iazzetta y Chiroleu, la conformación de un sistema de educación superior, la creación de instituciones con criterios de pertinencia, la ampliación de las bases sociales de la universidad privilegiando no solo el acceso sino la generación de condiciones de permanencia y egreso para sectores sociales desfavorecidos, en fin, un mejoramiento de la calidad que trascienda las evaluaciones estandarizadas y se refleje en una elevación del nivel académico de los egresados, continúan siendo asignaturas pendientes que reclaman la conversión de la Universidad en objeto de política pública⁷², agregamos, lejos de la necesidad de absorber necesidades postergadas y nuevas demandas.

⁷² Chiroleu, Adriana y Iazzetta, “La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos kirchneristas”, 2012.

4.5. Inclusión o Universalización (sin derechos)

Las políticas de inclusión, sobre todo las que se han podido observar en el plano educativo, han sido el eje que marcó la gestión durante los 12 años del kirchnerismo, sobre las que se han hecho eco diferentes actores. Actores que han logrado construir su identidad sobre la base de este significante que parece ser imprescindible tener presente si se tiene intenciones de mostrarse democrático o con propósitos de mejorar la *calidad* educativa. Este designante rígido, *inclusión*, responde a una determinada articulación previa que solo puede ser leída retrospectivamente y actúa como significante vacío a partir de su relación con los significantes mencionados, *calidad* y *evaluación*, para nombrar la plenitud ausente que sigue siendo designada como *crisis educativa*.

Será importante hacer hincapié en este significante, ya que al parecer, resulta ser el que mayor resistencia a otros significados ofrece; en palabras de Laclau, representa un término privilegiado que refiere a la cadena equivalencial como un todo, que, al ser inconmensurable, tiende a vaciarse de sus propios contenidos particulares. Al mismo tiempo, al no aludir o expresar un contenido conceptual o literal, su rol semántico será nombrar o representar una plenitud ausente. Porque alude a un momento de estabilización (como siempre, precaria, pero estabilización al fin), es que se pretende hacer visible aspectos que no aparecen en la superficie del discurso.

Tal como sostienen Myriam Feldfeber y Nora Gluz, las políticas hacia los sectores más vulnerables en el campo escolar expresaron cambios fundamentalmente en los discursos acerca de la relación entre pobreza y educación. El primero de ellos es el desplazamiento de la preocupación por la *equidad* a una mayor preocupación por la *inclusión*, la “*igualdad*” y la necesidad de reinstalar políticas de inspiración universal. De hecho, es en la LEN que cristalizan esa intención, quintuplicando la cantidad de artículos que hacen hincapié en la *inclusión* y la *igualdad* por sobre la *equidad*. Será

importante entonces poner en cuestión aquí si *incluir* implica un mayor grado de *igualdad* social.

Se establecieron para tal fin becas estudiantiles destinadas a la población no escolarizada para que reingrese al sistema junto con propuestas institucionales de acompañamiento a través del Programa Nacional de Inclusión Escolar y sus componentes “Volver a estudiar” y “Todos a la escuela”. No obstante, junto con estas nuevas becas se mantuvieron las becas del PSE de carácter *focalizado* y *meritocrático*, destinadas a un cupo de estudiantes en condición de vulnerabilidad⁷³, quebrantando así la posibilidad efectiva de una mayor justicia social.

La misma ambigüedad caracterizó al Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), que reemplazó al PSE como intervención hacia las escuelas que atendían a la población con menores recursos y que confrontó con el discurso de la carencia de los estudiantes enfatizando las condiciones de enseñanza y partiendo de la idea de que “todos pueden aprender”. Una vez más, será necesario preguntarnos ¿De qué manera? ¿Con las mismas posibilidades?

Se definió entonces una propuesta transversal que buscaba sostener políticas comunes para todo el nivel. Sin embargo, junto a estos cambios, se mantuvieron mecanismos de intervención propio de los ´90, como la modalidad de organización por programa, con un equipo específico, con rituales y prácticas propias, que establecieron una identidad diferente a la de las escuelas comunes: el ser “escuelas PIIE”⁷⁴.

Ahora bien, aquí es donde se pretende hacer hincapié. Tal como señala Pablo Gentili, no solo Argentina, sino la mayoría de los países de América Latina, ocupan un lugar de

⁷³ Feldfeber, Myriam y Gluz, Nora, “*Las políticas educativas en Argentina: herencias de los 90’, contradicciones y tendencias de nuevo signo*”, UBACYT, UBA, Argentina, 2011.

⁷⁴ Feldfeber, Myriam y Gluz, Nora, “*Las políticas educativas en Argentina: herencias de los 90’, contradicciones y tendencias de nuevo signo*”, UBA, 2011.

avanzada en materia de educación inclusiva, pero se percibe una gran dificultad para traducir la legislación en prácticas pedagógicas que conduzcan al cumplimiento efectivo de los derechos educativos consagrados en las leyes. Puede observarse que la retórica jurídica no ha conseguido eliminar de los discursos pedagógicos ni de las prácticas educativas conceptos como el de exclusión, desigualdad, fracaso escolar. Por ello, los avances en materia jurídica contrastan fuertemente con su insuficiente concreción en la práctica, lo cual habilita la reflexión acerca de la distancia existente entre lo que se consagra en nuestras leyes y los logros que efectivamente se alcanzan desde las instituciones educativas.

En este sentido, resulta fundamental reconocer y visibilizar que “la exclusión es una relación social y no un estado o posición ocupada en la estructura institucional de una determinada sociedad”⁷⁵; los que están excluidos del derecho a la educación, no lo están solo por permanecer fuera de la escuela, sino también por ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que lo alejan de este derecho.

Históricamente, a los pobres se les ha negado el derecho a la educación impidiéndoles el acceso a la escuela. Hoy, como señala Gentili, se les niega este derecho al no ofrecerles otra alternativa sino la de permanecer en un sistema educativo que no garantiza ni crea condiciones para el acceso a una educación de calidad, ya que persisten condiciones de exclusión y desigualdad que se han transferido hacia el interior del mismo sistema escolar. Lo que ha ocurrido durante estas últimas décadas corresponde a un importante proceso de universalización del acceso a la escuela, vinculado a una ampliación progresiva del reconocimiento legal de la obligatoriedad escolar.

⁷⁵ Gentili, Pablo, *Marchas y contramarchas. El Derecho a la Educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación N° 49, 2009, p.34.

Ahora bien, ha habido una expansión de la escolaridad pero el derecho a la educación continua siendo negado, ante la persistencia de factores que impiden el desarrollo de sus condiciones plenas de realización. La concreción del reconocimiento jurídico del derecho a la educación tropieza con un aparato institucional que, aunque esté “abierto” a todos, acoge de forma desigual a los sujetos en función de posibilidades, oportunidades y recursos dispares: se ha producido, en palabras del autor, una “universalización sin derechos”⁷⁶. Por lo tanto, si bien es cierto que las políticas sociales en general, y educativas en particular han favorecido al acceso a la escuela, también es cierto que se han hecho más complejas y difusas las formas de exclusión educativa y la negación de las oportunidades escolares de aquellos que, estando dentro del sistema, continúan con su derecho a la educación negado⁷⁷.

Es importante insistir que, tal como se viene manifestando, aquel significante no tiene un fundamento lógico o referencial sino que descansa en un proceso discursivo, que es a la vez afectivo y performativo, y su efectividad resulta de su rol condensador, de un campo antagónico, y articulador, esto es, su emergencia en la superficie discursiva es contingente, en la medida en que depende de la historia y el contexto.

Por todo, no sorprende que, actores que se muestran opuestos utilicen estrategias discursivas similares. No sorprende entonces que *Clarín Educación* haya contemplado entre sus editoriales y sus notas de tapa la *inclusión* como tema central para nombrar o

⁷⁶ “Universalización sin derechos” es un término empleado por Gentili, el cual se refiere al proceso de acceso a la escuela producido en un contexto de empeoramiento de las condiciones necesarias para que la permanencia en dicha institución permita hacer efectivas las dimensiones atribuidas y reconocidas al derecho a la educación desde 1948. Panizza, Gianina, “Las Políticas educativas inclusivas y el derecho a la educación”, 2012. Consultado en marzo de 2017. Disponible en: http://www.dfpd.edu.uy/departamentos/cs_educacion_phf/documentos/2012/ForoCD/Textos/Gianina_Panizza.pdf

⁷⁷ Panizza, Gianina, “Las Políticas educativas inclusivas y el derecho a la educación”, 2012. Consultado en marzo de 2017. Disponible en: http://www.dfpd.edu.uy/departamentos/cs_educacion_phf/documentos/2012/ForoCD/Textos/Gianina_Panizza.pdf

representar una plenitud ausente. No obstante, la *inclusión*, la *diversidad*, la *igualdad* que aparece en Clarín hacen referencia exclusiva a la *inclusión* “de estudiantes con capacidades especiales (síndrome de Down, ceguera, trastornos de desarrollo y atención, entre otras)”⁷⁸, desconociendo o invisibilizando que la exclusión (la contrapartida de la inclusión), tal como se planteó, es una relación social y no un estado o posición ocupada en la estructura institucional de una determinada sociedad; y que no solo contempla a aquellos que describe el diario, sino también a los pobres, a los precarizados, a los desposeídos estructurales.

No contemplar lo dicho implica seguir sosteniendo un discurso que, lejos de ser justo y democrático, profundiza las diferencias entre aquellos con más posibilidades u oportunidades y aquellos que no. No tener en cuenta estas particularidades implica seguir pensando en políticas de carácter focalizadas y meritocráticas, que tienden a una universalización sin derechos.

⁷⁸ La escuela inclusiva, Suplemento Clarín Educación, 02/11/2011.

5. CONCLUSIONES: para seguir pensando.

Este último apartado pretende ofrecer una lectura holística del camino transitado durante el desarrollo, no a cuenta de repetir lo manifestado, si no de plantear preguntas o inquietudes que permitan seguir cuestionando el presente escenario educativo.

Luego de un largo recorrido, se han podido observar distintas maneras de pensar la educación que buscan insertarse en un proceso de liberación respecto del sistema monopólico, que distan de la lógica propuesta por los grandes actores dominantes e intentan enmarcar las demandas en una cadena diferente, original.

Respecto de aquel recorrido, fueron tres los ejes alrededor de los cuales giró el análisis: *calidad, evaluación e inclusión*, y la disputa por estabilizar los sentidos que giran en torno a estos significantes en el marco de una lucha hegemónica. En esta línea, se identificaron los sentidos en las representaciones que surgieron en los suplementos semanales “Educación”, del diario Clarín, y los que se materializaron en la Ley de Educación Nacional, principales actores de aquella lucha. Al mismo tiempo, se reconocieron otras connotaciones intentando fijar sentido, dando la posibilidad de poner en cuestión algunas concepciones básicas sobre la educación argentina contemporánea.

Se sostuvo que aquellos significantes sobre los cuales se articula la lucha hegemónica, operan como significantes vacíos para nombrar la plenitud ausente que fue y es denominada como crisis educativa.

Se expuso que aquella lucha hegemónica (lucha por ver quien ocupa el rol de “amo”) se sostuvo, por un lado, en la capacidad para generar espacios y orientaciones para estimular las competencias de intervención estatal, y por el otro, en sentar las bases que permitan marcar agenda, condicionar prácticas y pensar la educación. Se entendió que aquella disputa se da en el orden del discurso, y es allí donde se dirimen intereses más

profundos que los que se pueden apreciar en su superficie, y que casi nunca, con casi 50 años de políticas educativas neoliberales, se ha logrado articular demandas sin prescindir de ciertos significantes cuyo sentido depende del discurso que lo contiene, que niega a la educación como un derecho social y la entiende como un derecho individual, variable según el mérito y la capacidad de los “consumidores”.

En este sentido, ceñimos los vínculos entre las relaciones de fuerza y las relaciones de sentido que se manifiestan en los discurso. Pusimos de manifiesto las variaciones de sentido que se dan en ellos, dando cuenta, en primer término, las tensiones que presenta la LEN como representante máximo de las demandas equivalentes, que solo aspira a absorber algunos de los nuevos reclamos, re-significándolos e insertándolos en una cadena diferente, poniendo de manifiesto que los actores en cuestión son los portavoces de una disputa mucho más profunda donde lo que se destaca es ver quién ocupa el rol de “amo”.

Luego, a fin de echar luz sobre la construcción discursiva de los antagonismos sociales, centrando la atención sobre las PISA, se señalaron continuidades respecto de las políticas “responsables” de la crisis educativa, y la clara imposibilidad de enunciar reclamos sin contar con significantes que logren romper con la lógica dominante.

Finalmente, las observaciones giraron en torno del significante *Inclusión*. Se planteó que, al representar un término privilegiado, refiere a la cadena equivalencial como un todo que tiende a vaciarse de sus propios contenidos particulares. Al exponer su particularidad, se volvieron visibles aspectos que no aparecen en la superficie del discurso en un momento de estabilización, entendiendo al término como una relación social y no un estado o posición ocupada en la estructura institucional de una determinada sociedad. De esta manera, se puso de manifiesto con mucha más fuerza su rol semántico de nombrar o representar una plenitud ausente.

No obstante, todo camino presenta pendientes, inquietudes e incertidumbres en terrenos poco ahondados. Apoyaremos el siguiente recorrido en una breve entrevista que brindó Pablo Gentili a “Dialogos del SITEAL” en noviembre de 2014⁷⁹ para echar luz sobre algunos claroscuros y seguir cuestionando el presente escenario educativo.

Vale recordar que aquellos significantes sobre los cuales giró el análisis, conforman lo que conocimos como "cadena de equivalencias", asumiendo la función de encarnar la plenitud ausente. Ahora bien, mientras más extensa sea la cadena de significantes que articula las distintas demandas, más desligados de sus particularidades estarán los significantes que la integran y aquel que encarna el nombre de la cadena misma tenderá a estar más vacío. Profundizar en esas particularidades nos permitió observar cuestiones que, por ser absorbidas en una cadena alternativa, no aparecen en la superficie del discurso.

Al respecto, la calidad de la educación es una demanda expresada desde los medios de comunicación, organismos internacionales, organizaciones sociales, etc. El desafío será no encandilarse y ver en esta demanda si la concepción de calidad remite a una capacidad productiva del sistema educativo que se puede revelar por la aplicación de pruebas estandarizadas o de sistemas de medición de indicadores determinados en función de variables de rendimiento escolar. Tal como afirma Gentili, la calidad es un atributo del derecho a la educación y refiere a la eficacia que tiene éste de tornarse una realidad efectiva para todos los ciudadanos y ciudadanas, revelando las condiciones de igualdad de un sistema educativo⁸⁰. PISA es la expresión más compleja de esta gran

⁷⁹ “DIALOGOS DEL SITEAL Conversación con Pablo Gentili”, *La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción*, noviembre 2014 (http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_dialogo_gentili.pdf).

⁸⁰ “DIALOGOS DEL SITEAL Conversación con Pablo Gentili”, *La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción*, noviembre 2014 (http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_dialogo_gentili.pdf).

arquitectura de medición de la calidad de la educación, de la cual se emanan una serie de conclusiones, se elaboran rankings e informes basados en estas presunciones, de gran poder normativo, que indican el camino que los sistemas educativos deben seguir para mejorar su calidad. Este debate ha empobrecido y despolitizado el problema de la calidad de la educación. En otros términos, ha absorbido aquellas demandas, ahora legítimas, en una cadena diferente que sostiene una mirada sobre la educación como una empresa, ocultando las particularidades de las demandas específicas e invisibilizando alternativas para pensar la Educación, para concebir caminos que no encierren y entender un “más allá” que no conduzca a concluir que el derecho es una capacidad de consumo.

En palabras del autor...

Considerar la calidad de la educación como un conjunto de componentes que cualifica el derecho a la educación significa poner en el centro del debate a la política educativa y a la pregunta sobre el sentido de la educación⁸¹.

En este contexto, el dispositivo de evaluación se vuelve un fetiche, que parece resumir en sí mismo los fines y metas de cualquier sistema escolar que aspira a formar sujetos competitivos. Tal como se sostuvo, PISA no es otra cosa que un nuevo invento para un viejo argumento tecnocrático y conservador: subordinar la educación a los intereses del mercado⁸².

Se instaló la creencia de que una prueba puede decir cuál es la calidad de un sistema nacional de educación. Según Gentili, este modo tecnocrático de entender la calidad de

⁸¹ “DIALOGOS DEL SITEAL Conversación con Pablo Gentili”, *La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción*, noviembre 2014 (http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_dialogo_gentili.pdf).

⁸² “DIALOGOS DEL SITEAL Conversación con Pablo Gentili”, *La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción*, noviembre 2014 (http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_dialogo_gentili.pdf).

la educación es heredera de la visión que tenía el Banco Mundial en los años 80 y 90 y que se extendió a muchas otras agencias⁸³.

El debate acerca de la calidad de la educación está directamente asociado al debate acerca del futuro de la educación. Sostiene el autor que la posibilidad de inserción laboral de los jóvenes no depende exclusivamente de los conocimientos curriculares aprendidos en la escuela. Sin embargo, esto se convierte en una forma de medir la productividad de nuestro sistema escolar para garantizar la felicidad de las personas en un mercado de trabajo que sigue siendo racista, excluyente en términos de género, un mercado segmentado sobre el cual se imprime un sistema educativo que parece tener la posición mágica capaz de limitar todos los efectos discriminadores del mercado para transformar a las personas en sujetos empleables⁸⁴.

A su vez, el debate acerca de la calidad de la educación también se asocia, como se planteó durante el desarrollo, con la ampliación de las oportunidades de acceso a los aprendizajes y al papel que cumple la escuela como agencia de producción de saberes. Insiste Gentili en esta senda; dejar afuera la cuestión de los aprendizajes sería cambiar un modelo de calidad de la educación lineal y tecnocrático -como el que propone PISA- por otro progresista y politizado, pero no menos reduccionista. El acceso no alcanza para evaluar la calidad de un sistema; las oportunidades de aprendizaje son parte constitutiva del derecho a la educación⁸⁵.

⁸³ “DIALOGOS DEL SITEAL Conversación con Pablo Gentili”, *La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción*, noviembre 2014 (http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_dialogo_gentili.pdf).

⁸⁴ “DIALOGOS DEL SITEAL Conversación con Pablo Gentili”, *La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción*, noviembre 2014 (http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_dialogo_gentili.pdf).

⁸⁵ “DIALOGOS DEL SITEAL Conversación con Pablo Gentili”, *La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción*, noviembre 2014 (http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_dialogo_gentili.pdf).

Incluso, la discusión respecto de la calidad nos lleva a plantearnos el asunto de la evaluación e inclusión, y cómo estos significantes construyen subjetividades. Para pensar en cómo estas subjetividades son interpeladas y constituidas por un marco atravesado por la lógica mercantil, es Marcela Martínez, socióloga y especialista en Educación, quién brinda un halo de luz a este desenlace.

Es en “Cómo vivir juntos”, que ofrece una perspectiva sobre los efectos del mercado sobre estas subjetividades...

Libertad individual y mercado se reúnen como una forma de construcción de la subjetividad personal a la vez que como un regulativo moral: lo privado se legitima por encima de lo colectivo en tanto supone libertad de elección y eficacia. Esto es, una supuesta autonomía en las decisiones y una probable certeza en los resultados. (...) Si en la sociedad disciplinaria las instituciones operaban como una experiencia política con efectos sobre los cuerpos, en las sociedades de control es la economía la que traza el sentido de las prácticas, siendo la política apenas un adjetivo de aquella (...). Ya no será la coacción de la disciplina sino la fluidez del deseo el objeto de intervención en las prácticas de poder. Ya no es la pregunta “qué debo obedecer” sino “qué se debe desear”; porque ya no es posible imponer cánones o procedimientos de docilización de los cuerpos, sino conducir los deseos de manera sutil y casi imperceptible. El poder interviene sobre el motor de las prácticas de la población y ese motor es el deseo. No dice “no” sino que “el problema es saber cómo decir sí, cómo decir sí a ese deseo”⁸⁶.

⁸⁶ Martínez, Marcela, Efecto de mercado, en “*Cómo vivir juntos, la pregunta de la escuela contemporánea*”, Editorial Universitaria Villa María, Córdoba, Argentina, 2014, pág. 67.

Tal vez este sea el punto donde el camino encuentre un límite. Lejos concebir esta dificultad como un callejón sin salida, es saludable reconocerlo para invitar a nuevas sendas, nuevos recorridos, que permitan seguir cuestionando aquello que viene dado, que nos aparece como única oportunidad y pretenda ser la única opción. Resulta necesario este ejercicio; sobre todo para poder pensar la educación hoy, donde una nueva ofensiva sobre la educación pública y el derecho social se ve asomar. Se hace referencia a la llamada Secundaria del Futuro, que pretende ser una profundización de la Nueva Escuela Secundaria (NES) que contempla la Ley de Educación Nacional.

Como se advirtió durante el recorrido, hace más 40 años la educación viene sufriendo los embates de políticas neoliberales, en donde se logró transferirla de la esfera política a la esfera del mercado, negando su condición de derecho social y transformándola en una posibilidad de consumo individual (educación como derecho individual), variable según el mérito y la capacidad de los consumidores. Tal como describen Carlos Andújar y Miguel Andrés Brenner, docentes e investigadores argentinos, desde los primeros préstamos al sector en la década del sesenta, y fundamentalmente durante la década del noventa, el Banco Mundial instó a los gobiernos a adoptar una lógica economicista de la educación en la que los criterios de eficiencia, productividad y costos debían regir la estructura de los sistemas educativos. Esta lógica debía ser llevada a cabo a través de procesos crecientes de descentralización, mayor participación de las familias, las ONG y el sector privado, y la progresiva responsabilidad de las instituciones educativas por los “resultados” en función a estándares de calidad educativa bajo el supuesto que la mayor competencia (privada y pública) genera un aumento de la calidad de los servicios. La Ley de transferencia de los servicios educativos (1992) y la Ley Federal de

Educación (1993) dan cuenta de dicha avanzada y de la utopía neoliberal por mercantilizar y privatizar todos los espacios⁸⁷.

Ahora bien, esta nueva modificación en la estructura y curricula de la escuela secundaria se encarrila en esta dirección. Con un aparente centro en lo pedagógico, las reformas que intenta forjar la Secundaria del Futuro son del tipo administrativa, burocrática y laboral, precarizando y flexibilizando todo tipo de empleo.

Y se va preparando el terreno. Si bien la reforma ya se encuentra prefigurada en los acuerdos del Consejo Federal de Educación, específicamente en el Anexo de la Resolución 276/16 llamada “Declaración de Purmamarca” y el Anexo de la Resolución 285/16 llamada “Argentina Enseña y Aprende. Plan Estratégico Nacional 2016-2026”, el lanzamiento mediático se configuró en torno al anuncio del actual Presidente Mauricio Macri sobre los “magros” resultados del “Operativo Aprender 2016”. Sectores dominantes refuerzan el discurso de la “crisis educativa” e instalan nuevas demandas que empiezan a gozar de estabilidad. Desde los medios ya se foguea:

En caída libre y sumando fracasos, la escuela secundaria argentina muestra indicadores que hablan de una crisis terminal. Casi cinco de cada diez alumnos que la empiezan, no logran terminarla en tiempo y forma; unos 390.000 pibes -el 10%- en algún momento del año deciden cambiar el aula por la calle. Por la alta repitencia, casi cuatro de cada diez alumnos hoy tienen “sobreedad”. Y para los que sí terminan, tampoco hay buenas noticias: en las pruebas Aprender, el 40% no alcanzó el nivel básico de Matemática y también tuvieron bajo desempeño en Lengua. Se estima que en los próximos años, más de la mitad de los trabajos

⁸⁷ Andújar, Carlos y Brenner, Miguel Andrés, “La reforma educativa oficial para flexibilizar el trabajo docente”, Página 12, 11 de junio de 2017. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/43301-el-plan-maestro>

actuales desaparecerán y se crearán nuevos, que exigirán nuevas combinaciones de saberes y capacidades. ¿Se les brinda esa secundaria a la mitad de chicos que hoy la completan? ¿Por qué son tantos los chicos que “se escapan” de la escuela media?⁸⁸

Se pregunta Clarín dejando entrever que la única salida posible es “una reforma drástica” de la secundaria, desconociendo responsabilidades que van más allá de las individuales, tal como lo plantea en el párrafo citado.

Nuevas demandas y nuevos significantes en la cadena equivalente ponen un límite a este camino; pero con fuerza se ahínca el mismo horizonte, el mismo “más allá” que continúa configurando a “la crisis educativa” como la plenitud ausente.

⁸⁸ “Nueva secundaria: habrá menos materias tradicionales y más contenidos aplicados”, Clarín, 19/06/2017. Disponible en: https://www.clarin.com/sociedad/nueva-secundaria-materias-tradicionales-contenidos-aplicados_0_SJxc6eLQb.html

6. BIBLIOGRAFÍA

- Chiroleu, Adriana y Iazzetta, “La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos kirchneristas”, 2012.
- Chiroleu, Adriana, “*Los contextos que enmarcan la reforma de la Ley de Educación Superior*”, Libro LES, 2007.
- Feldfeber, Myriam y Gluz, Nora, “*Las políticas educativas en Argentina: herencias de los 90’, contradicciones y tendencias de nuevo signo*”, UBA, 2011.
- Foucault M., “*El orden del discurso*”, Fabula TusQuets Editores, 1970.
- Foucault, M., *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid, 1979.
- Gentili, Pablo, “*Salir de PISA*”, Contrapuntos, 11/11/2014. Consultado en abril de 2017. Disponible en <http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2014/11/salir-de-pisa.html>
- Gentili, Pablo: Marchas y contramarchas. El Derecho a la Educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación N° 49, 2009, p.34.
- Laclau, E., *Emancipación y diferencia*, Ariel, Barcelona, 1995.
- Laclau, E., y Mouffe, C. (1987) *Hegemonía y estrategia socialista*, Siglo XXI, Madrid, 1987.
- Lorena Marisol Retegui, “*La caída constante en las ventas del diario Clarín (1995-2012). Un análisis desde la economía política de la comunicación*”, RAZÓN Y PALABRA: Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación. Número 84 Septiembre - noviembre 2013.
- Martínez, Marcela, Efecto de mercado, en “*Cómo vivir juntos, la pregunta de la escuela contemporánea*”, Editorial Universitaria Villa María, Córdoba, Argentina, 2014.

- Mazzola, Carlos, “*La Evaluación y la autonomía universitaria*”, Libro LES, 2007.
- Montero, Ana Soledad, “*Significantes vacíos y disputas por el sentido en el discurso político: un enfoque argumentativo*”, UBA, 2012.
- Olmos, Liliana, “*Educación y política en contexto. Veinticinco años de reformas educativas en Argentina*”, Revista Ibero Americana, N° 48, OEI, Argentina, 2008.
- Oscar Oszlak, Guillermo O'Donnell, “Las políticas estatales como "nudos" del proceso social”, en Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación, CEDES, Buenos Aires, 1981.
- Panizza, Gianina, “Las Políticas educativas inclusivas y el derecho a la educación”, 2012. Consultado en marzo de 2017. Disponible en: http://www.dfpd.edu.uy/departamentos/cs_educacion_phf/documentos/2012/ForoCD/Textos/Gianina_Panizza.pdf
- Pecheux, M., “El mecanismo del reconocimiento ideológico”, en Zizek, S. (COMP.), *Ideología. Un mapa de la cuestión*, FCE, Buenos Aires, 2003, Pág. 158.
- Perazza, Roxana (comp.), “*Pensar en lo público. Notas sobre la Educación y el Estado*”, Buenos Aires, Aique Educación, 2008, (Pág., 92).
- Rodríguez, Pablo Gustavo, “El desarrollo como plenitud ausente del Tercer Mundo”, V Jornadas de Sociología de la UNLP. "Cambios y continuidades sociales y políticas en Argentina y la región en las últimas décadas. Desafíos para el conocimiento social". Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación de la UNLP), La Plata, 2008.

- Saforcada, Fernanda y Vassiliades, Alejandro, “*Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al post-consenso de Washington en América del Sur*”, *Educ. Soc., Campinas*, v. 32, n. 115, p. 287 - 304, abr.-jun. 2011, p. 302. Disponible en:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a03.pdf>
- Voloshinov, V., “*El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*”, Nueva Visión, Bs. As., 1976.
- Zizek, S. *El sublime objeto de la ideología*, Siglo XXI, Méjico, 1992.

OTRAS FUENTES

- Diario Clarín.
- Diario Clarín. Suplemento Educación.
- Diario La Nación.
- Diario Página 12.
- Ley de Educación Nacional.

ANEXO

LEY DE EDUCACION NACIONAL

Ley 26.206

Disposiciones Generales. Sistema Educativo Nacional. Educación de Gestión Privada. Docentes y su Formación. Políticas de Promoción de la Igualdad Educativa. Calidad de la Educación. Educación, Nuevas Tecnologías y Medios de Educación. Educación a Distancia y no Formal. Gobierno y Administración. Cumplimiento de los Objetivos de la Ley. Disposiciones Transitorias y Complementarias.

Sancionada: Diciembre 14 de 2006

Promulgada: Diciembre 27 de 2006

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc. sancionan con fuerza de Ley:

LEY DE EDUCACION NACIONAL

TITULO I

DISPOSICIONES GENERALES

CAPITULO I

PRINCIPIOS, DERECHOS Y GARANTIAS

ARTICULO 1º — La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan.

ARTÍCULO 2º — La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

ARTICULO 3º — La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la

ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

ARTICULO 4º — El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

ARTICULO 5º — El Estado nacional fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales.

ARTICULO 6º — El Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender. Son responsables de las acciones educativas el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los términos fijados por el artículo 4º de esta ley; los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; y la familia, como agente natural y primario.

ARTICULO 7º — El Estado garantiza el acceso de todos/as los/as ciudadanos/as a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social.

ARTICULO 8º — 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 los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

ARTICULO 9º — El Estado garantiza el financiamiento del Sistema Educativo Nacional conforme a las previsiones de la presente ley. Cumplidas las metas de financiamiento establecidas en la Ley N° 26.075, el presupuesto consolidado del Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinado exclusivamente a educación, no será inferior al SEIS POR CIENTO (6%) del Producto Interno Bruto (PIB).

ARTICULO 10. — El Estado nacional no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública.

CAPITULO II

FINES Y OBJETIVOS DE LA POLITICA EDUCATIVA NACIONAL

ARTICULO 11. — Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

- a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.
- b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.
- c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.
- d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.
- e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
- f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.
- h) Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.
- i) Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.
- j) Concebir la cultura del trabajo y del esfuerzo individual y cooperativo como principio fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- k) Desarrollar las capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida.

- D) Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento.
- m) Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.
- n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.
- ñ) Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.
- o) Comprometer a los medios masivos de comunicación a asumir mayores grados de responsabilidad ética y social por los contenidos y valores que transmiten.
- p) Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.
- q) Promover valores y actitudes que fortalezcan las capacidades de las personas para prevenir las adicciones y el uso indebido de drogas.
- r) Brindar una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad.
- s) Promover el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea.
- t) Brindar una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.
- u) Coordinar las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones, para atender integralmente las necesidades de la población, aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios.
- v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

TITULO II

EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

CAPITULO I

DISPOSICIONES GENERALES

ARTICULO 12. — El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada y concurrente, son los responsables de la planificación, organización, supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional. Garantizan el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, mediante la creación y administración de los establecimientos educativos de gestión estatal. El Estado nacional crea y financia las Universidades Nacionales.

ARTICULO 13. — El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social.

ARTICULO 14. — El Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación.

ARTICULO 15. — El Sistema Educativo Nacional tendrá una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan.

ARTICULO 16. — La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de CINCO (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales.

ARTICULO 17. — La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende CUATRO (4) niveles —la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior, y OCHO (8) modalidades.

A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen.

CAPITULO II

EDUCACION INICIAL

ARTICULO 18. — La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los CUARENTA Y CINCO (45) días hasta los CINCO (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año.

ARTICULO 19. — El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de CUATRO (4) años de edad.

ARTICULO 20. — Son objetivos de la Educación Inicial:

- a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de CUARENTA Y CINCO (45) días a CINCO (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.
- b) Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.
- c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.
- d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

- e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
- f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.
- g) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.
- h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.
- i) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

ARTICULO 21. — El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad de:

- a) Expandir los servicios de Educación Inicial.
- b) Promover y facilitar la participación de las familias en el desarrollo de las acciones destinadas al cuidado y educación de sus hijos/as.
- c) Asegurar el acceso y la permanencia con igualdad de oportunidades, atendiendo especialmente a los sectores menos favorecidos de la población.
- d) Regular, controlar y supervisar el funcionamiento de las instituciones con el objetivo de asegurar la atención, el cuidado y la educación integral de los/as niños/as.

ARTICULO 22. — Se crearán en los ámbitos nacional, provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires mecanismos para la articulación y/o gestión asociada entre los organismos gubernamentales, especialmente con el área responsable de la niñez y familia del Ministerio de Desarrollo Social y con el Ministerio de Salud, a fin de garantizar el cumplimiento de los derechos de los/as niños/as establecidos en la Ley N° 26.061. Tras el mismo objetivo y en función de las particularidades locales o comunitarias, se implementarán otras estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social, salud y educación, en el ámbito de la educación no formal, para atender integralmente a los/as niños/as entre los CUARENTA Y CINCO (45) días y los DOS (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales.

ARTICULO 23. — Están comprendidas en la presente ley las instituciones que brinden Educación Inicial:

a) De gestión estatal, pertenecientes tanto a los órganos de gobierno de la educación como a otros organismos gubernamentales.

b) De gestión privada y/o pertenecientes a organizaciones sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones barriales, comunitarias y otros.

ARTICULO 24. — La organización de la Educación Inicial tendrá las siguientes características:

a) Los Jardines Maternales atenderán a los/as niños/as desde los CUARENTA Y CINCO (45) días a los DOS (2) años de edad inclusive y los Jardines de Infantes a los/as niños/as desde los TRES (3) a los CINCO (5) años de edad inclusive.

b) En función de las características del contexto se reconocen otras formas organizativas del nivel para la atención educativa de los/as niños/as entre los CUARENTA Y CINCO (45) días y los CINCO, (5) años, como salas multiedades o plurisalas en contextos rurales o urbanos, salas de juego y otras modalidades que pudieran conformarse, según lo establezca la reglamentación de la presente ley.

c) La cantidad de secciones, cobertura de edades, extensión de la jornada y servicios complementarios de salud y alimentación, serán determinados por las disposiciones reglamentarias, que respondan a las necesidades de los/as niños/as y sus familias.

d) Las certificaciones de cumplimiento de la Educación Inicial obligatoria en cualesquiera de las formas organizativas reconocidas y supervisadas por las autoridades educativas, tendrán plena validez para la inscripción en la Educación Primaria.

ARTICULO 25. — Las actividades pedagógicas realizadas en el nivel de Educación Inicial estarán a cargo de personal docente titulado, conforme lo establezca la normativa vigente en cada jurisdicción. Dichas actividades pedagógicas serán supervisadas por las autoridades educativas de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

CAPITULO III

EDUCACION PRIMARIA

ARTICULO 26. — La Educación Primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los SEIS (6) años de edad.

ARTICULO 27. — La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son:

- a) Garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria.
- b) Ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones.
- c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.
- d) Generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos.
- e) Promover el desarrollo de una actitud de esfuerzo, trabajo y responsabilidad en el estudio y de curiosidad e interés por el aprendizaje, fortaleciendo la confianza en las propias posibilidades de aprender.
- f) Desarrollar la iniciativa individual y el trabajo en equipo y hábitos de convivencia solidaria y cooperación.
- g) Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, conocimiento y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.
- h) Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.
- i) Ofrecer los conocimientos y las estrategias cognitivas necesarias para continuar los estudios en la Educación Secundaria.
- j) Brindar oportunidades para una educación física que promueva la formación corporal y motriz y consolide el desarrollo armónico de todos/as los/as niños/as.
- k) Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

l) Promover el conocimiento y los valores que permitan el desarrollo de actitudes de protección y cuidado del patrimonio cultural y el medio ambiente.

ARTICULO 28. — Las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley.

CAPITULO IV

EDUCACION SECUNDARIA

ARTICULO 29. — La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria.

ARTICULO 30. — La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Son sus objetivos:

a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.

b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.

c) Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.

d) Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.

e) Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos.

f) Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.

- g) Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.
- h) Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/as estudiantes.
- i) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura.
- j) Promover la formación corporal y motriz a través de una educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes.

ARTICULO 31. — La Educación Secundaria se divide en DOS (2) ciclos: UN (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y UN (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

ARTICULO 32. — El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen:

- a) La revisión de la estructura curricular de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional.
- b) Las alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes, tales como tutores/as y coordinadores/as de curso, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los/as alumnos/as.
- c) Un mínimo de VEINTICINCO (25) horas reloj de clase semanales.
- d) La discusión en convenciones colectivas de trabajo de mecanismos de concentración de horas cátedra o cargos de los/as profesores/as, con el objeto de constituir equipos docentes más estables en cada institución.
- e) La creación de espacios extracurriculares, fuera de los días y horarios de actividad escolar, para el conjunto de los/as estudiantes y jóvenes de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura.
- f) La inclusión de adolescentes y jóvenes no escolarizados en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plena.

g) El intercambio de estudiantes de diferentes ámbitos y contextos, así como la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios, para cooperar en el desarrollo comunitario, en el marco del proyecto educativo institucional.

h) La atención psicológica, psicopedagógica y médica de aquellos adolescentes y jóvenes que la necesiten, a través de la conformación de gabinetes interdisciplinarios en las escuelas y la articulación intersectorial con las distintas áreas gubernamentales de políticas sociales y otras que se consideren pertinentes.

ARTICULO 33. — Las autoridades jurisdiccionales propiciarán la vinculación de las escuelas secundarias con el mundo de la producción y el trabajo. En este marco, podrán realizar prácticas educativas en las escuelas, empresas, organismos estatales, organizaciones culturales y organizaciones de la sociedad civil, que permitan a los/as alumnos/as el manejo de tecnologías o brinden una experiencia adecuada a su formación y orientación vocacional. En todos los casos estas prácticas tendrán carácter educativo y no podrán generar ni reemplazar ningún vínculo contractual o relación laboral. Podrán participar de dichas actividades los/as alumnos/as de todas las modalidades y orientaciones de la Educación Secundaria, mayores de DIECISEIS (16) años de edad, durante el período lectivo, por un período no mayor a SEIS (6) meses, con el acompañamiento de docentes y/o autoridades pedagógicas designadas a tal fin. En el caso de las escuelas técnicas y agrotécnicas, la vinculación de estas instituciones con el sector productivo se realizará en conformidad con lo dispuesto por los artículos 15 y 16 de la Ley N° 26.058.

CAPITULO V

EDUCACION SUPERIOR

ARTICULO 34. — La Educación Superior comprende:

a) Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, en concordancia con la denominación establecida en la Ley N° 24.521.

b) Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada.

ARTICULO 35. — La Educación Superior será regulada por la Ley de Educación Superior N° 24.521, la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 y por las disposiciones de la presente ley en lo que respecta a los Institutos de Educación Superior.

ARTICULO 36. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, establecerá las políticas, los mecanismos de regulación y los criterios de evaluación y de articulación relativos a los Institutos de Educación Superior dependientes del Estado nacional, de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

ARTICULO 37. — El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen competencia en la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudio, la gestión y asignación de recursos y la aplicación de las regulaciones específicas, relativas a los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia.

CAPITULO VI

EDUCACION TECNICO PROFESIONAL

ARTICULO 38. — La Educación Técnico Profesional es la modalidad de la Educación Secundaria y la Educación Superior responsable de la formación de técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional. La Educación Técnico Profesional se rige por las disposiciones de la Ley N° 26.058, en concordancia con los principios, fines y objetivos de la presente ley.

Esta modalidad se implementa en las instituciones de gestión estatal o privada que cumplen con las disposiciones de la Ley N° 26.058.

CAPITULO VII

EDUCACION ARTISTICA

ARTICULO 39. — La Educación Artística comprende:

- a) La formación en distintos lenguajes artísticos para niños/as y adolescentes, en todos los niveles y modalidades.
- b) La modalidad artística orientada a la formación específica de Nivel Secundario para aquellos/as alumnos/as que opten por seguirla.

c) La formación artística impartida en los Institutos de Educación Superior, que comprende los profesorados en los diversos lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas.

ARTICULO 40. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires garantizarán una educación artística de calidad para todos/as los/as alumnos/as del Sistema Educativo, que fomente y desarrolle la sensibilidad y la capacidad creativa de cada persona, en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran la Nación.

ARTICULO 41. — Todos/as los/as alumnos/as, en el transcurso de su escolaridad obligatoria, tendrán oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en, al menos, DOS (2) disciplinas artísticas.

En la Educación Secundaria, la modalidad artística ofrecerá una formación específica en Música, Danza, Artes Visuales, Plástica, Teatro, y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso diferentes especializaciones. La formación específica brindada en las escuelas especializadas en artes, podrá continuarse en establecimientos de nivel superior de la misma modalidad.

CAPITULO VIII

EDUCACION ESPECIAL

ARTICULO 42. — La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

ARTICULO 43. — Las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de la articulación de niveles de gestión y funciones de los organismos competentes para la aplicación de la Ley N° 26.061, establecerán los procedimientos y recursos correspondientes para identificar tempranamente

las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial.

ARTICULO 44. — Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para:

- a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
- b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.
- c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.
- d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.
- e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

ARTICULO 45. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Asimismo, participarán en mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad.

CAPITULO IX

EDUCACION PERMANENTE DE JOVENES Y ADULTOS

ARTICULO 46. — La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.

ARTICULO 47. — Los programas y acciones de educación para jóvenes y adultos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y de las distintas jurisdicciones se articularán con acciones de otros

Ministerios, particularmente los de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, de Desarrollo Social, de Justicia y Derechos Humanos y de Salud, y se vincularán con el mundo de la producción y el trabajo. A tal fin, en el marco del Consejo Federal de Educación se acordarán los mecanismos de participación de los sectores involucrados, a nivel nacional, regional y local. Asimismo, el Estado garantiza el acceso a la información y a la orientación sobre las ofertas de educación permanente y las posibilidades de acceso a las mismas.

ARTICULO 48. — La organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos responderá a los siguientes objetivos y criterios:

- a) Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria.
- b) Desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.
- c) Mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral.
- d) Incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural.
- e) Promover la inclusión de los/as adultos/as mayores y de las personas con discapacidades, temporales o permanentes.
- f) Diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura.
- g) Otorgar certificaciones parciales y acreditar los saberes adquiridos a través de la experiencia laboral.
- h) Implementar sistemas de créditos y equivalencias que permitan y acompañen la movilidad de los/as participantes.
- i) Desarrollar acciones educativas presenciales y/o a distancia, particularmente en zonas rurales o aisladas, asegurando la calidad y la igualdad de sus resultados.
- j) Promover la participación de los/as docentes y estudiantes en el desarrollo del proyecto educativo, así como la vinculación con la comunidad local y con los sectores laborales o sociales de pertenencia de los/as estudiantes.
- k) Promover el acceso al conocimiento y manejo de nuevas tecnologías.

CAPITULO X

EDUCACION RURAL

ARTICULO 49. — La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación.

ARTICULO 50. — Son objetivos de la Educación Rural:

- a) Garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales.
- b) Promover diseños institucionales que permitan a los/as alumnos/as mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia, durante el proceso educativo, garantizando la necesaria coordinación y articulación del sistema dentro de cada provincia y entre las diferentes jurisdicciones.
- c) Permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras, que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, atendiendo asimismo las necesidades educativas de la población rural migrante.
- d) Promover la igualdad de oportunidades y posibilidades asegurando la equidad de género.

ARTICULO 51. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, es responsable de definir las medidas necesarias para que los servicios educativos brindados en zonas rurales alcancen niveles de calidad equivalente a los urbanos. Los criterios generales que deben orientar dichas medidas son:

- a) Instrumentar programas especiales de becas para garantizar la igualdad de posibilidades.

- b) Asegurar el funcionamiento de comedores escolares y otros servicios asistenciales que resulten necesarios a la comunidad.
- c) Integrar redes intersectoriales de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y agencias de extensión a fin de coordinar la cooperación y el apoyo de los diferentes sectores para expandir y garantizar las oportunidades y posibilidades educativas de los alumnos.
- d) Organizar servicios de educación no formal que contribuyan a la capacitación laboral y la promoción cultural de la población rural, atendiendo especialmente la condición de las mujeres.
- e) Proveer los recursos pedagógicos y materiales necesarios para la escolarización de los/as alumnos/as y estudiantes del medio rural tales como textos, equipamiento informático, televisión educativa, instalaciones y equipamiento para la educación física y la práctica deportiva, comedores escolares, residencias y transporte, entre otros.

CAPITULO XI

EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE

ARTICULO 52. — La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

ARTICULO 53. — Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de:

- a) Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.
- b) Garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.

c) Impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.

d) Promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

e) Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

ARTICULO 54. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

CAPITULO XII

EDUCACION EN CONTEXTOS DE PRIVACION DE LIBERTAD

ARTICULO 55. — La Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución.

ARTICULO 56. — Son objetivos de esta modalidad:

a) Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran.

b) Ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad.

c) Favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior y un sistema gratuito de educación a distancia.

d) Asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad.

e) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva.

f) Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes.

g) Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.

ARTICULO 57. — Para asegurar la educación de todas las personas privadas de libertad el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología acordará y coordinará acciones, estrategias y mecanismos necesarios con las autoridades nacionales y provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con institutos de educación superior y con universidades. Corresponde al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y sus equivalentes provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, así como a los organismos responsables de las instituciones en que se encuentran niños/as y adolescentes privados de libertad, adoptar las disposiciones necesarias para el cumplimiento de lo establecido en el presente capítulo.

ARTICULO 58. — Los sistemas educativos jurisdiccionales ofrecerán atención educativa de nivel inicial destinada a los/as niños/as de CUARENTA Y CINCO (45) días a CUATRO (4) años de edad, nacidos/as y/o criados/as en estos contextos, a través de jardines maternos o de infantes, así como otras actividades educativas y recreativas dentro y fuera de las unidades penitenciarias.

ARTICULO 59. — Todos/as los/as niños/as y adolescentes que se encuentren privados de libertad en instituciones de régimen cerrado según lo establecido por el artículo 19 de la Ley N° 26.061, tendrán derecho al acceso, permanencia y tránsito en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Las formas de implementación de este derecho responderán a criterios de flexibilidad y calidad que aseguren resultados equivalentes a los de la educación común.

CAPITULO XIII

EDUCACION DOMICILIARIA Y HOSPITALARIA

ARTICULO 60. — La educación domiciliaria y hospitalaria es la modalidad del sistema educativo en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, destinada a garantizar el derecho a la educación de los/as alumnos/as que, por razones de salud, se ven imposibilitados/as de asistir con regularidad a una institución educativa en los niveles de la educación obligatoria por períodos de TREINTA (30) días corridos o más.

ARTICULO 61. — El objetivo de esta modalidad es garantizar la igualdad de oportunidades a los/ as alumnos/as, permitiendo la continuidad de sus estudios y su reinserción en el sistema común, cuando ello sea posible.

TITULO III

EDUCACION DE GESTION PRIVADA

ARTICULO 62. — Los servicios educativos de gestión privada estarán sujetos a la autorización, reconocimiento y supervisión de las autoridades educativas jurisdiccionales correspondientes.

ARTICULO 63. — Tendrán derecho a prestar estos servicios la Iglesia Católica, las confesiones religiosas inscritas en el Registro Nacional de Cultos; las sociedades, cooperativas, organizaciones sociales, sindicatos, asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica y las personas físicas. Estos agentes tendrán los siguientes derechos y obligaciones:

a) Derechos: crear, administrar y sostener establecimientos educativos; matricular, evaluar y emitir certificados y títulos con validez nacional; nombrar y promover a su personal directivo, docente, administrativo y auxiliar; formular planes y programas de estudio; aprobar el proyecto educativo institucional de acuerdo con su ideario y participar del planeamiento educativo.

b) Obligaciones: Cumplir con la normativa y los lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional; ofrecer servicios educativos que respondan a necesidades de la comunidad; brindar toda la información necesaria para la supervisión pedagógica y el control contable y laboral por parte del Estado.

ARTICULO 64. — Los/las docentes de las instituciones de educación de gestión privada reconocidas tendrán derecho a una remuneración mínima igual a la de los/las docentes de instituciones de gestión estatal, conforme al régimen de equiparación fijado por la legislación vigente, y deberán poseer títulos reconocidos oficialmente.

ARTICULO 65. — La asignación de aportes financieros por parte del Estado destinados a los salarios docentes de los establecimientos de gestión privada reconocidos y autorizados por las autoridades jurisdiccionales competentes, estará basada en criterios objetivos de justicia social, teniendo en cuenta la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento, el proyecto educativo o propuesta experimental y el arancel que se establezca.

ARTICULO 66. — Las entidades representativas de las instituciones educativas de gestión privada participarán del Consejo de Políticas Educativas del Consejo Federal de Educación, de acuerdo con el artículo 119, inciso a) de la presente ley.

TITULO IV

LOS/AS DOCENTES Y SU FORMACION

CAPITULO I

DERECHOS Y OBLIGACIONES

ARTICULO 67. — Los/as docentes de todo el sistema educativo tendrán los siguientes derechos y obligaciones, sin perjuicio de los que establezcan las negociaciones colectivas y la legislación laboral general y específica:

Derechos:

- a) Al desempeño en cualquier jurisdicción, mediante la acreditación de los títulos y certificaciones, de acuerdo con la normativa vigente.
- b) A la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera.
- c) Al ejercicio de la docencia sobre la base de la libertad de cátedra y la libertad de enseñanza, en el marco de los principios establecidos por la Constitución Nacional y las disposiciones de esta ley.
- d) A la activa participación en la elaboración e implementación del proyecto institucional de la escuela.
- e) Al desarrollo de sus tareas en condiciones dignas de seguridad e higiene.
- f) Al mantenimiento de su estabilidad en el cargo en tanto su desempeño sea satisfactorio de conformidad con la normativa vigente.
- g) A los beneficios de la seguridad social, jubilación, seguros y obra social.
- h) A un salario digno.
- i) A participar en el Gobierno de la educación por sí y/o a través de sus representantes.
- j) Al acceso a programas de salud laboral y prevención de las enfermedades profesionales.
- k) Al acceso a los cargos por concurso de antecedentes y oposición, conforme a lo establecido en la legislación vigente para las instituciones de gestión estatal.

l) A la negociación colectiva nacional y jurisdiccional.

m) A la libre asociación y al respeto integral de todos sus derechos como ciudadano/a.

Obligaciones:

a) A respetar y hacer respetar los principios constitucionales, las disposiciones de la presente ley, la normativa institucional y la que regula la tarea docente.

b) A cumplir con los lineamientos de la política educativa de la Nación y de la respectiva jurisdicción y con los diseños curriculares de cada uno de los niveles y modalidades.

c) A capacitarse y actualizarse en forma permanente.

d) A ejercer su trabajo de manera idónea y responsable.

e) A proteger y garantizar los derechos de los/as niños/as y adolescentes que se encuentren bajo su responsabilidad, en concordancia con lo dispuesto en la Ley N° 26.061.

f) A respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

ARTICULO 68. — El personal administrativo, técnico, auxiliar, social, de la salud y de servicio es parte integrante de la comunidad educativa y su misión principal será contribuir a asegurar el funcionamiento de las instituciones educativas y de los servicios de la educación, conforme los derechos y obligaciones establecidos en sus respectivos estatutos.

ARTICULO 69. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá los criterios básicos concernientes a la carrera docente en el ámbito estatal, en concordancia con lo dispuesto en la presente ley. La carrera docente admitirá al menos DOS (2) opciones: (a) desempeño en el aula y (b) desempeño de la función directiva y de supervisión. La formación continua será una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional.

A los efectos de la elaboración de dichos criterios, se instrumentarán los mecanismos de consulta que permitan la participación de los/as representantes de las organizaciones gremiales y entidades profesionales docentes y de otros organismos competentes del Poder Ejecutivo nacional.

ARTICULO 70. — No podrá incorporarse a la carrera docente quien haya sido condenado/a por delito de lesa humanidad, o haya incurrido en actos de fuerza contra el orden institucional y el sistema

democrático, conforme a lo previsto en el artículo 36 de la Constitución Nacional y el Título X del Libro Segundo del Código Penal, aun cuando se hubieren beneficiado por el indulto o la conmutación de la pena.

CAPITULO II

LA FORMACION DOCENTE

ARTICULO 71. — La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

ARTICULO 72. — La formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa.

ARTICULO 73. — La política nacional de formación docente tiene los siguientes objetivos:

- a) Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación.
- b) Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo a las orientaciones de la presente ley.
- e) Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares.
- d) Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza.
- e) Articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias.
- f) Planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua.
- g) Acreditar instituciones, carreras y trayectos formativos que habiliten para el ejercicio de la docencia.

h) Coordinar y articular acciones de cooperación académica e institucional entre los institutos de educación superior de formación docente, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa.

i) Otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema.

ARTICULO 74. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación acordarán:

a) Las políticas y los planes de formación docente inicial.

b) Los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares.

c) Las acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación.

ARTICULO 75. — La formación docente se estructura en DOS (2) ciclos:

a) Una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa y,

b) Una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad.

La formación docente para el Nivel Inicial y Primario tendrá CUATRO (4) años de duración y se introducirán formas de residencia, según las definiciones establecidas por cada jurisdicción y de acuerdo con la reglamentación de la presente ley. Asimismo, el desarrollo de prácticas docentes de estudios a distancia deberá realizarse de manera presencial.

ARTICULO 76. — Créase en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable de:

a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.

b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.

- c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521.
- d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.
- e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua.
- f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas.
- g) Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes.
- h) Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación.
- i) Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional.

ARTICULO 77. — El Instituto Nacional de Formación Docente contará con la asistencia y asesoramiento de un Consejo Consultivo integrado por representantes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la educación de gestión privada y del ámbito académico.

ARTICULO 78. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, establecerá los criterios para la regulación del sistema de formación docente y la implementación del proceso de acreditación y registro de los institutos superiores de formación docente, así como de la homologación y registro nacional de títulos y certificaciones.

TITULO V

POLITICAS DE PROMOCION DE LA IGUALDAD EDUCATIVA

ARTICULO 79. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación,

derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.

ARTICULO 80. — Las políticas de promoción de la igualdad educativa deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios. El Estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, proveerá textos escolares y otros recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a los/as alumnos/as, familias y escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable.

ARTICULO 81. — Las autoridades jurisdiccionales adoptarán las medidas necesarias para garantizar el acceso y la permanencia en la escuela de las alumnas en estado de gravidez, así como la continuidad de sus estudios luego de la maternidad, evitando cualquier forma de discriminación que las afecte, en concordancia con el artículo 17 de la Ley N° 26.061. Las escuelas contarán con salas de lactancia. En caso de necesidad, las autoridades jurisdiccionales podrán incluir a las alumnas madres en condición de pre y posparto en la modalidad de educación domiciliaria y hospitalaria.

ARTICULO 82. — Las autoridades educativas competentes participarán del desarrollo de sistemas locales de protección integral de derechos establecidos por la Ley N° 26.061, junto con la participación de organismos gubernamentales y no gubernamentales y otras organizaciones sociales. Promoverán la inclusión de niños/as no escolarizados/as en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plenos. Asimismo, participarán de las acciones preventivas para la erradicación efectiva del trabajo infantil que implementen los organismos competentes.

ARTICULO 83. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales diseñarán estrategias para que los/as docentes con mayor experiencia y calificación se desempeñen en las escuelas que se encuentran en situación más desfavorable, para impulsar una mejora en los niveles de aprendizaje y promoción de los/as alumnos/as sin perjuicio de lo que establezcan las negociaciones colectivas y la legislación laboral.

TITULO VI

LA CALIDAD DE LA EDUCACION

CAPITULO I

DISPOSICIONES GENERALES

ARTICULO 84. — El Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural.

ARTICULO 85. — Para asegurar la buena calidad de la educación, la cohesión y la integración nacional y garantizar la validez nacional de los títulos correspondientes, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación:

- a) Definirá estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria.
- b) Establecerá mecanismos de renovación periódica total o parcial de dichos contenidos curriculares comunes. Para esta tarea contará con la contribución del Consejo de Actualización Curricular previsto en el artículo 119 inciso c) de esta ley.
- c) Asegurará el mejoramiento de la formación inicial y continua de los/as docentes como factor clave de la calidad de la educación, conforme a lo establecido en los artículos 71 a 78 de la presente ley.
- d) Implementará una política de evaluación concebida como instrumento de mejora de la calidad de la educación, conforme a lo establecido en los artículos 94 a 97 de la presente ley.
- e) Estimulará procesos de innovación y experimentación educativa.
- f) Dotará a todas las escuelas de los recursos materiales necesarios para garantizar una educación de calidad, tales como la infraestructura, los equipamientos científicos y tecnológicos, de educación física y deportiva, bibliotecas y otros materiales pedagógicos, priorizando aquellas que atienden a alumnos/as en situaciones sociales más desfavorecidas, conforme a lo establecido en los artículos 79 a 83 de la presente ley.

ARTICULO 86. — Las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires establecerán contenidos curriculares acordes a sus realidades sociales, culturales y productivas, y promoverán la definición de

proyectos institucionales que permitan a las instituciones educativas postular sus propios desarrollos curriculares, en el marco de los objetivos y pautas comunes definidas por esta ley.

CAPITULO II

DISPOSICIONES ESPECÍFICAS

ARTICULO 87. — La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país. Las estrategias y los plazos de implementación de esta disposición serán fijados por resoluciones del Consejo Federal de Educación.

ARTICULO 88. — El acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento.

ARTICULO 89. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, dispondrá las medidas necesarias para proveer la educación ambiental en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, con la finalidad de promover valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado y la protección de la diversidad biológica; que propendan a la preservación de los recursos naturales y a su utilización sostenible y que mejoren la calidad de vida de la población. A tal efecto se definirán en dicho ámbito institucional, utilizando el mecanismo de coordinación que establece el artículo 15 de la Ley N° 25.675, las políticas y estrategias destinadas a incluir la educación ambiental en los contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritario, así como a capacitar a los/as docentes en esta temática.

ARTICULO 90. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología promoverá, a través del Consejo Federal de Educación, la incorporación de los principios y valores del cooperativismo y del mutualismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la capacitación docente correspondiente, en concordancia con los principios y valores establecidos en la Ley N° 16.583 y sus reglamentaciones. Asimismo, se promoverá el cooperativismo y el mutualismo escolar.

ARTICULO 91. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fortalecerá las bibliotecas escolares existentes y asegurará su creación y adecuado funcionamiento en aquellos establecimientos que carezcan de las mismas. Asimismo, implementará planes y programas permanentes de promoción del libro y la lectura.

ARTICULO 92. — Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

- a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.
- b) La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescrito en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional.
- c) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633.
- d) El conocimiento de los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley N° 26.061.
- e) El conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos, en concordancia con el artículo 54 de la presente ley.
- f) Los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, con rango constitucional, y las Leyes N° 24.632 y N° 26.171.

ARTICULO 93. — Las autoridades educativas jurisdiccionales organizarán o facilitarán el diseño de programas para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de los/as alumnos/ as con capacidades o talentos especiales y la flexibilización o ampliación del proceso de escolarización.

CAPITULO III

INFORMACION Y EVALUACION DEL SISTEMA EDUCATIVO

ARTICULO 94. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tendrá la responsabilidad principal en el desarrollo e implementación de una política de información y evaluación continua y periódica del sistema educativo para la toma de decisiones tendiente al mejoramiento de la calidad de la educación, la justicia social en la asignación de recursos, la transparencia y la participación social.

ARTICULO 95. — Son objeto de información y evaluación las principales variables de funcionamiento del sistema, tales como cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobreedad, origen

socioeconómico, inversiones y costos, los procesos y logros de aprendizaje, los proyectos y programas educativos, la formación y las prácticas de docentes, directivos y supervisores, las unidades escolares, los contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación.

ARTICULO 96. — La política de información y evaluación se concertará en el ámbito del Consejo Federal de Educación. Las jurisdicciones participarán en el desarrollo e implementación del sistema de evaluación e información periódica del sistema educativo, verificando la concordancia con las necesidades de su propia comunidad en la búsqueda de la igualdad educativa y la mejora de la calidad. Asimismo, apoyará y facilitará la autoevaluación de las unidades educativas con la participación de los/as docentes y otros/as integrantes de la comunidad educativa.

ARTICULO 97. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las jurisdicciones educativas harán públicos los datos e indicadores que contribuyan a facilitar la transparencia, la buena gestión de la educación y la investigación educativa. La política de difusión de la información sobre los resultados de las evaluaciones resguardará la identidad de los/as alumnos/as, docentes e instituciones educativas, a fin de evitar cualquier forma de estigmatización, en el marco de la legislación vigente en la materia.

ARTICULO 98. — Créase el Consejo Nacional de Calidad de la Educación, en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, como órgano de asesoramiento especializado, que estará integrado por miembros de la comunidad académica y científica de reconocida trayectoria en la materia, representantes de dicho Ministerio, del Consejo Federal de Educación, del Congreso Nacional, de las organizaciones del trabajo y la producción, y de las organizaciones gremiales docentes con personería nacional.

Tendrá por funciones:

- a) Proponer criterios y modalidades en los procesos evaluativos del Sistema Educativo Nacional.
- b) Participar en el seguimiento de los procesos de evaluación del Sistema Educativo Nacional, y emitir opinión técnica al respecto.
- c) Elevar al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología propuestas y estudios destinados a mejorar la calidad de la educación nacional y la equidad en la asignación de recursos.
- d) Participar en la difusión y utilización de la información generada por dichos procesos.

e) Asesorar al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología con respecto a la participación en operativos internacionales de evaluación.

ARTICULO 99. — El Poder Ejecutivo nacional, a propuesta del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, elevará anualmente un informe al Honorable Congreso de la Nación dando cuenta de la información relevada y de los resultados de las evaluaciones realizadas conforme a las variables estipuladas en el artículo 95 de la presente, y de las acciones desarrolladas y políticas a ejecutar para alcanzar los objetivos postulados en esta ley.

TITULO VII

EDUCACION, NUEVAS TECNOLOGIAS

Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

ARTICULO 100. — El Poder Ejecutivo nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, fijará la política y desarrollará opciones educativas basadas en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios masivos de comunicación social, que colaboren con el cumplimiento de los fines y objetivos de la presente ley.

ARTICULO 101. — Reconócese a Educ.ar Sociedad del Estado como el organismo responsable del desarrollo de los contenidos del Portal Educativo creado en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, o bajo cualquier otro dominio que pueda reemplazarlo en el futuro. A tal efecto, Educ.ar Sociedad del Estado podrá elaborar, desarrollar, contratar, administrar, calificar y evaluar contenidos propios y de terceros que sean incluidos en el Portal Educativo, de acuerdo con los lineamientos respectivos que apruebe su directorio y/o le instruya dicho Ministerio.

ARTICULO 102. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología encargará a Educ.ar Sociedad del Estado, a través de la serial educativa "Encuentro" u otras que pudieran generarse en el futuro, la realización de actividades de producción y emisión de programas de televisión educativa y multimedial destinados a fortalecer y complementar las estrategias nacionales de equidad y mejoramiento de la calidad de la educación, en el marco de las políticas generales del Ministerio. Dicha programación estará dirigida

a) Los/as docentes de todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, con fines de capacitación y actualización profesional.

b) Los/as alumnos/as, con el objeto de enriquecer el trabajo en el aula con metodologías innovadoras y como espacio de búsqueda y ampliación de los contenidos curriculares desarrollados en las clases.

c) Los/as adultos/as y jóvenes que están fuera del sistema educativo, a través de propuestas de formación profesional y técnica, alfabetización y finalización de la Educación Primaria y Secundaria, con el objeto de incorporar, mediante la aplicación de nuevos procesos educativos, a sectores sociales excluidos.

d) La población en general mediante la emisión de contenidos culturales, educativos y de divulgación científica, así como también cursos de idiomas en formato de educación a distancia.

ARTICULO 103. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología creará un Consejo Consultivo constituido por representantes de los medios de comunicación escritos, radiales y televisivos, de los organismos representativos de los anunciantes publicitarios y del Consejo Federal de Educación, con el objeto de promover mayores niveles de responsabilidad y compromiso de los medios masivos de comunicación con la tarea educativa de niños/as y jóvenes.

TITULO VIII

EDUCACION A DISTANCIA

ARTICULO 104. — La Educación a Distancia es una opción pedagógica y didáctica aplicable a distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional, que coadyuva al logro de los objetivos de la política educativa y puede integrarse tanto a la educación formal como a la educación no formal.

ARTICULO 105. — A los efectos de esta ley, la educación a distancia se define como la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los/ as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa.

ARTICULO 106. — Quedan comprendidos en la denominación Educación a Distancia los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente.

ARTICULO 107. — La Educación a Distancia deberá ajustarse a las prescripciones de la presente ley, a la normativa nacional, federal y jurisdiccional vigente en la materia, y a los procedimientos de control que emanen de los distintos niveles del Estado.

ARTICULO 108. — El Estado nacional y las jurisdicciones, en el marco del Consejo Federal de Educación, diseñarán estrategias de educación a distancia orientadas a favorecer su desarrollo con los máximos niveles de calidad y pertinencia y definirán los mecanismos de regulación correspondientes.

ARTICULO 109. — Los estudios a distancia como alternativa para jóvenes y adultos sólo pueden impartirse a partir de los DIECIOCHO (18) años de edad. Para la modalidad rural y conforme a las decisiones jurisdiccionales, los estudios a distancia podrán ser implementados a partir del Ciclo Orientado del Nivel Secundario.

ARTICULO 110. — La validez nacional de títulos y certificaciones de estudios a distancia se ajustará a la normativa del Consejo Federal de Educación y a los circuitos de control, supervisión y evaluación específicos, a cargo de la Comisión Federal de Registro y Evaluación Permanente de las ofertas de Educación a Distancia y en concordancia con la normativa vigente.

ARTICULO 111. — Las autoridades educativas deberán supervisar la veracidad de la información difundida desde las instituciones, la estricta coincidencia entre dicha información y la propuesta autorizada e implementada y el cumplimiento de la normativa federal y jurisdiccional correspondiente.

TITULO IX

EDUCACION NO FORMAL

ARTICULO 112. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires promoverán propuestas de Educación no Formal destinadas a cumplir con los siguientes objetivos:

- a) Desarrollar programas y acciones educativas que den respuesta a los requerimientos y necesidades de capacitación y reconversión productiva y laboral, la promoción comunitaria, la animación sociocultural y el mejoramiento de las condiciones de vida.
- b) Organizar centros culturales para niños/as y jóvenes con la finalidad de desarrollar capacidades expresivas, lúdicas y de investigación mediante programas no escolarizados de actividades vinculadas con el arte, la cultura, la ciencia, la tecnología y el deporte.
- c) Implementar estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social y de salud para atender integralmente a los/as niños/as entre los

CUARENTA Y CINCO (45) días y los DOS (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales.

d) Coordinar acciones con instituciones públicas o privadas y organizaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales para desarrollar actividades formativas complementarias de la educación formal.

e) Lograr el máximo aprovechamiento de las capacidades y recursos educativos de la comunidad en los planos de la cultura, el arte, el deporte, la investigación científica y tecnológica.

f) Coordinar acciones educativas y formativas con los medios masivos de comunicación social.

TITULO X

GOBIERNO Y ADMINISTRACION

CAPITULO I

DISPOSICIONES GENERALES

ARTICULO 113. — El Gobierno y Administración del Sistema Educativo Nacional es una responsabilidad concurrente y concertada del Poder Ejecutivo nacional a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y de los Poderes Ejecutivos de las provincias y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El organismo de concertación de la política educativa nacional es el Consejo Federal de Educación.

ARTICULO 114. — El Gobierno y Administración del Sistema Educativo asegurará el efectivo cumplimiento de los principios y objetivos establecidos en esta ley, conforme a los criterios constitucionales de unidad nacional y federalismo.

CAPITULO II

EL MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA

ARTICULO 115. — El Poder Ejecutivo nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, será autoridad de aplicación de la presente ley. Serán sus funciones:

a) Fijar las políticas y estrategias educativas, conforme a los procedimientos de participación y consulta de la presente ley.

b) Asegurar el cumplimiento de los principios, fines, objetivos y previsiones establecidos por la presente ley para el Sistema Educativo Nacional a través de la planificación, ejecución, supervisión y evaluación

de políticas, programas y resultados educativos. En caso de controversia en la implementación jurisdiccional de los aludidos principios, fines y objetivos, someterá la cuestión al dictamen del Consejo Federal de Educación de conformidad con el artículo 118 de la presente ley.

c) Fortalecer las capacidades de planificación y gestión educativa de los gobiernos provinciales para el cumplimiento de las funciones propias y aquellas emanadas de la presente ley.

d) Desarrollar programas de investigación, formación de formadores e innovación educativa, por iniciativa propia o en cooperación con las instituciones de Educación Superior y otros centros académicos.

e) Contribuir con asistencia técnica y financiera a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para asegurar el funcionamiento del sistema educativo.

f) Declarar la emergencia educativa para brindar asistencia de carácter extraordinario en aquella jurisdicción en la que esté en riesgo el derecho a la educación de los/as alumnos/as que cursan los niveles y ciclos de carácter obligatorio, conforme a lo establecido por el artículo 2º de la presente ley. Esta decisión y las medidas que se instrumenten deberán contar con el acuerdo de la jurisdicción involucrada y del Consejo Federal de Educación, y serán comunicadas al Poder Legislativo nacional.

g) Dictar normas generales sobre equivalencias de planes de estudios y diseños curriculares de las jurisdicciones, de acuerdo a lo establecido en el artículo 85 de la presente ley y otorgar validez nacional a los títulos y certificaciones de estudios.

h) Dictar normas generales sobre revalidación, equivalencia y reconocimiento de títulos expedidos y de estudios realizados en el extranjero.

i) Coordinar y gestionar la cooperación técnica y financiera internacional y promover la integración, particularmente con los países del MERCOSUR.

CAPITULO III

EL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACION

ARTICULO 116. — Créase el Consejo Federal de Educación, organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Estará presidido por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa

de cada jurisdicción y TRES (3) representantes del Consejo de Universidades, según lo establecido en la Ley N° 24.521.

ARTICULO 117. — Los órganos que integran el Consejo Federal de Educación son:

a) La Asamblea Federal es el órgano superior del Consejo. Estará integrada por el/la ministro del área del Poder Ejecutivo nacional como presidente, por los/as ministros o responsables del área educativa de las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y TRES (3) representantes del Consejo de Universidades.

En las reuniones participarán con voz y sin voto DOS (2) representantes por cada una de las Comisiones de Educación de las Honorables Cámaras de Senadores y Diputados de la Nación, uno por la mayoría y otro por la primera minoría.

b) El Comité Ejecutivo ejercerá sus actividades en el marco de las resoluciones adoptadas por la Asamblea Federal. Estará presidido por el ministro del área del Poder Ejecutivo nacional e integrado por los/as miembros representantes de las regiones que lo componen, designados por la Asamblea Federal cada DOS (2) años. A efectos de garantizar mayor participación según el tipo de decisiones que se consideren, podrá convocarse al Comité Ejecutivo ampliado, integrado por las autoridades educativas jurisdiccionales que se requieran.

c) La Secretaría General tendrá la misión de conducir y coordinar las actividades, trabajos y estudios según lo establezcan la Asamblea Federal y el Comité Ejecutivo. Su titular ejercerá asimismo las funciones de Coordinador Federal de la Comisión Federal de Registro y Evaluación Permanente de las Ofertas de Educación a Distancia y de la implementación, durante su vigencia, del Fondo Nacional de Incentivo Docente y del Programa de Compensación Salarial Docente, conforme a la Ley N° 26.075. Será designado cada DOS (2) años por la Asamblea Federal.

ARTICULO 118. — Las resoluciones del Consejo Federal de Educación serán de cumplimiento obligatorio, cuando la Asamblea así lo disponga, de acuerdo con la Reglamentación que la misma establezca para estos casos. En cuanto a las resoluciones que se refieran a transferencias de partidas del presupuesto nacional, regirán los mecanismos de supervisión y control establecidos por la Ley N° 26.075.

ARTICULO 119. — El Consejo Federal de Educación contará con el apoyo de los siguientes Consejos Consultivos, cuyas opiniones y propuestas serán de carácter público:

a) El Consejo de Políticas Educativas, cuya misión principal es analizar y proponer cuestiones prioritarias a ser consideradas en la elaboración de las políticas que surjan de la implementación de la presente ley.

Está integrado por representantes de la Academia Nacional de Educación, representantes de las organizaciones gremiales docentes con personería nacional, de las entidades representativas de la Educación de gestión privada, representantes del Consejo de Universidades, de las organizaciones sociales vinculadas con la educación, y autoridades educativas del Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Educación. La Asamblea Federal podrá invitar a personas u organizaciones a participar de sesiones del Consejo de Políticas Educativas para ampliar el análisis de temas de su agenda.

b) El Consejo Económico y Social, participará en aquellas discusiones relativas a las relaciones entre la educación y el mundo del trabajo y la producción. Está integrado por representantes de organizaciones empresariales, de organizaciones de trabajadores, de organizaciones no gubernamentales, de organizaciones socio productivas de reconocida trayectoria nacional y autoridades educativas del Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Educación.

c) El Consejo de Actualización Curricular, a cargo de proponer innovaciones en los contenidos curriculares comunes. Estará conformado por personalidades calificadas de la cultura, la ciencia, la técnica y el mundo del trabajo y la producción, designadas por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología en acuerdo con el Consejo Federal de Educación.

ARTICULO 120. — La Asamblea Federal realizará como mínimo UNA (1) vez al año el seguimiento y la evaluación del cumplimiento de la presente ley. Asimismo, convocará como mínimo DOS (2) veces al año a representantes de organizaciones gremiales docentes con personería nacional para considerar agendas definidas de común acuerdo.

CAPITULO IV

LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS DE LAS PROVINCIAS

Y LA CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES

ARTICULO 121. — Los Gobiernos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en cumplimiento del mandato constitucional, deben:

a) Asegurar el derecho a la educación en su ámbito territorial. Cumplir y hacer cumplir la presente ley, adecuando la legislación jurisdiccional y disponiendo las medidas necesarias para su implementación;

- b) Ser responsables de planificar, organizar, administrar y financiar el sistema educativo en su jurisdicción, según sus particularidades sociales, económicas y culturales.
- c) Aprobar el currículo de los diversos niveles y modalidades en el marco de lo acordado en el Consejo Federal de Educación.
- d) Organizar y conducir las instituciones educativas de gestión estatal.
- e) Autorizar, reconocer, supervisar y realizar los aportes correspondientes a las instituciones educativas de gestión privada, cooperativa y social, conforme a los criterios establecidos en el artículo 65 de esta ley.
- f) Aplicar las resoluciones del Consejo Federal de Educación para resguardar la unidad del Sistema Educativo Nacional.
- g) Expedir títulos y certificaciones de estudios.

CAPITULO V

LA INSTITUCION EDUCATIVA

ARTICULO 122. — La institución educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Para ello, favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución.

ARTICULO 123. — El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones dispongan la organización de las instituciones educativas de acuerdo a los siguientes criterios generales, que se adecuarán a los niveles y modalidades:

- a) Definir, como comunidad de trabajo, su proyecto educativo con la participación de todos sus integrantes, respetando los principios y objetivos enunciados en esta ley y en la legislación jurisdiccional vigente.
- b) Promover modos de organización institucional que garanticen dinámicas democráticas de convocatoria y participación de los/as alumnos/as en la experiencia escolar.
- c) Adoptar el principio de no discriminación en el acceso y trayectoria educativa de los/as alumnos/ as.

- d) Brindar a los equipos docentes la posibilidad de contar con espacios institucionales destinados a elaborar sus proyectos educativos comunes.
- e) Promover la creación de espacios de articulación entre las instituciones del mismo nivel educativo y de distintos niveles educativos de una misma zona.
- f) Promover la vinculación intersectorial e interinstitucional con las áreas que se consideren pertinentes, a fin de asegurar la provisión de servicios sociales, psicológicos, psicopedagógicos y médicos que garanticen condiciones adecuadas para el aprendizaje.
- g) Desarrollar procesos de autoevaluación institucional con el propósito de revisar las prácticas pedagógicas y de gestión.
- h) Realizar adecuaciones curriculares, en el marco de los lineamientos curriculares jurisdiccionales y federales, para responder a las particularidades y necesidades de su alumnado y su entorno.
- i) Definir su código de convivencia.
- j) Desarrollar prácticas de mediación que contribuyan a la resolución pacífica de conflictos.
- k) Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica.
- l) Mantener vínculos regulares y sistemáticos con el medio local, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio, y promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones que presenten los/as alumnos/ as y sus familias.
- m) Promover la participación de la comunidad a través de la cooperación escolar en todos los establecimientos educativos de gestión estatal.
- n) Favorecer el uso de las instalaciones escolares para actividades recreativas, expresivas y comunitarias.
- ñ) Promover experiencias educativas fuera del ámbito escolar, con el fin de permitir a los/as estudiantes conocer la cultura nacional, experimentar actividades físicas y deportivas en ambientes urbanos y naturales y tener acceso a las actividades culturales de su localidad y otras.

ARTICULO 124. — Los institutos de educación superior tendrán una gestión democrática, a través de organismos colegiados, que favorezcan la participación de los/as docentes y de los/as estudiantes en el

gobierno de la institución y mayores grados de decisión en el diseño e implementación de su proyecto institucional.

CAPITULO VI

DERECHOS Y DEBERES DE LOS/AS ALUMNOS/AS

ARTICULO 125. — Todos/as los/as alumnos/as tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad, del nivel educativo o modalidad que estén cursando o de las que se establezcan por leyes especiales.

ARTICULO 126. — Los/as alumnos/as tienen derecho a:

- a) Una educación integral e igualitaria en términos de calidad y cantidad, que contribuya al desarrollo de su personalidad, posibilite la adquisición de conocimientos, habilidades y sentido de responsabilidad y solidaridad sociales y que garantice igualdad de oportunidades.
- b) Ser respetados/as en su libertad de conciencia, en el marco de la convivencia democrática.
- e) Concurrir a la escuela hasta completar la educación obligatoria.
- d) Ser protegidos/as contra toda agresión física, psicológica o moral.
- e) Ser evaluados/as en su desempeño y logros, conforme a criterios rigurosa y científicamente fundados, en todos los niveles, modalidades y orientaciones del sistema, e informados/as al respecto.
- f) Recibir el apoyo económico, social, cultural y pedagógico necesario para garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades que le permitan completar la educación obligatoria.
- g) Recibir orientación vocacional, académica y profesional-ocupacional que posibilite su inserción en el mundo laboral y la prosecución de otros estudios.
- h) Integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las instituciones educativas, con responsabilidades progresivamente mayores, a medida que avancen en los niveles del sistema.
- i) Participar en la toma de decisiones sobre la formulación de proyectos y en la elección de espacios curriculares complementarios que propendan a desarrollar mayores grados de responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje.

j) Desarrollar sus aprendizajes en edificios que respondan a normas de seguridad y salubridad, con instalaciones y equipamiento que aseguren la calidad del servicio educativo.

ARTICULO 127. — Son deberes de los/as alumnos/as:

a) Estudiar y esforzarse por conseguir el máximo desarrollo según sus capacidades y posibilidades.

b) Participar en todas las actividades formativas y complementarias.

c) Respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos/as los/as miembros de la comunidad educativa.

d) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en la institución, respetando el derecho de sus compañeros/as a la educación y las orientaciones de la autoridad, los/as docentes y los/as profesores/as.

e) Respetar el proyecto educativo institucional, las normas de organización, convivencia y disciplina del establecimiento escolar.

f) Asistir a clase regularmente y con puntualidad.

g) Conservar y hacer un buen uso de las instalaciones, equipamiento y materiales didácticos del establecimiento educativo.

CAPITULO VII

DERECHOS Y DEBERES DE LOS PADRES, MADRES, TUTORES/AS

ARTICULO 128. — Los padres, madres o tutores/as de los/as estudiantes tienen derecho a:

a) Ser reconocidos/as como agentes naturales y primarios de la educación.

b) Participar en las actividades de los establecimientos educativos en forma individual o a través de las cooperadoras escolares y los órganos colegiados representativos, en el marco del proyecto educativo institucional.

c) Elegir para sus hijos/as o representados/as, la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas.

d) Ser informados/as periódicamente acerca de la evolución y evaluación del proceso educativo de sus hijos/as o representados/as.

ARTICULO 129. — Los padres, madres o tutores/as de los/as estudiantes tienen los siguientes deberes:

- a) Hacer cumplir a sus hijos/as o representados/as la educación obligatoria.
- b) Asegurar la concurrencia de sus hijos/as o representados/as a los establecimientos escolares para el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, salvo excepciones de salud o de orden legal que impidan a los/as educandos/as su asistencia periódica a la escuela.
- c) Seguir y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos/as.
- d) Respetar y hacer respetar a sus hijos/as o representados/as la autoridad pedagógica del/de la docente y las normas de convivencia de la unidad educativa.
- e) Respetar y hacer respetar a sus hijos/as o representados/as la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos/as los/as miembros de la comunidad educativa.

TITULO XI

CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DE LA LEY

ARTICULO 130. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en su carácter de autoridad de aplicación de esta ley, acordará con las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el ámbito del Consejo Federal de Educación, la implementación y seguimiento de las políticas educativas destinadas a cumplir con lo establecido en la presente ley. A tal fin, se establecerán:

- a) El calendario de implementación de la nueva estructura unificada del Sistema Educativo Nacional, conforme a lo dispuesto por los artículos 15 y 134 de esta ley.
- b) La planificación de los programas, actividades y acciones que serán desarrollados para coadyuvar al cumplimiento de los objetivos de esta ley, con sus respectivas metas, cronogramas y recursos.
- c) Dicha planificación asegurará la convergencia, complementación e integración de los objetivos de esta ley con los fijados en el artículo 2º de la Ley N° 26.075, que rigen hasta el año 2010.
- d) Los mecanismos de seguimiento y evaluación del cumplimiento de los objetivos de esta ley y de los fijados en el artículo 2º de la Ley N° 26.075.
- e) La definición e implementación de procedimientos de auditoría eficientes que garanticen la utilización de los recursos destinados a educación en la forma prevista.

ARTICULO 131. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en su carácter de autoridad de aplicación de esta ley, llevará a cabo convenios bilaterales con las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en los que se establecerán:

- a) Las metas anuales destinadas a alcanzar los objetivos propuestos por esta norma, que no se encuentren incluidos en el artículo 2° de la Ley N° 26.075;
- b) Los recursos de origen nacional y provincial, o en su caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que se asignarán para su cumplimiento; y
- c) Los mecanismos de evaluación destinados a verificar su correcta asignación.

TITULO XII

DISPOSICIONES TRANSITORIAS Y COMPLEMENTARIAS

ARTICULO 132. — Derógase la Ley N° 25.030, la Ley N° 24.195, la Ley N° 22.047 y su Decreto reglamentario N° 943/84, y demás normas complementarias y aclaratorias.

ARTICULO 133. — Sustitúyese, en el artículo 5° y sucesivos de la Ley N° 24.521 y sus modificatorias, la denominación "instituciones de educación superior no universitaria" por la de "institutos de educación superior".

ARTICULO 134. — A partir de la vigencia de la presente ley cada jurisdicción podrá decidir sólo entre dos opciones de estructura para los niveles de Educación Primaria y Secundaria de la educación común:

- a) Una estructura de SEIS (6) años para el nivel de Educación Primaria y de SEIS (6) años para el nivel de Educación Secundaria o,
- b) Una estructura de SIETE (7) años para el nivel de Educación Primaria y CINCO (5) años para el nivel de Educación Secundaria.

Con respecto a la Educación Técnica rige lo dispuesto por el artículo 24 de la Ley N° 26.058.

Se establece un plazo de SEIS (6) años, a partir de la sanción de la presente ley, para que, a través de acuerdos entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación, se defina la ubicación del séptimo (7°) año de escolaridad. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación acordarán los criterios de unificación que, respetando las condiciones

de las distintas jurisdicciones, aseguren los mecanismos necesarios de equivalencia y certificación de los estudios, movilidad de los/as alumnos/as y derechos adquiridos por los/as docentes.

ARTICULO 135. — El Consejo Federal de Educación acordará y definirá los criterios organizativos, los modelos pedagógicos y demás disposiciones necesarias para:

- a) Universalizar progresivamente los servicios educativos para los niños/as de CUATRO (4) años de edad, establecida en el artículo 19 de la presente ley, priorizando a los sectores más desfavorecidos;
- b) Implementar la jornada extendida o completa, establecida por el artículo 28 de esta ley, con el objeto de introducir los nuevos contenidos curriculares propuestos para la Educación Primaria. Dicha implementación se planificará y ejecutará conforme a las disposiciones de los incisos b), c) y d) del artículo 130 de la presente ley; y hasta tanto haya concluido este proceso, las distintas jurisdicciones deberán garantizar un mínimo de VEINTE (20) horas de clase semanales para las escuelas primarias que no cuenten aún con la jornada extendida o completa.

ARTICULO 136. — El Consejo Federal de Educación deberá acordar en el término de UN (1) año, a partir de la sanción de la presente ley, una resolución de cumplimiento obligatorio de lo dispuesto por el artículo 32 de esta ley, acompañada de los estudios técnicos y presupuestarios que faciliten su implementación.

ARTICULO 137. — Los servicios educativos de la modalidad de Educación en Contextos de Privación de Libertad son las propias del nivel que corresponda a la población destinataria y podrán ser implementadas a través de estrategias pedagógicas flexibles, que garanticen la igualdad en la calidad de los resultados.

Las certificaciones corresponderán a los modelos de la educación común.

ARTICULO 138. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, de acuerdo con el Consejo Federal de Educación, diseñará programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria prescripta en el artículo 16 de la presente ley, para la población mayor de DIECIOCHO (18) años de edad que no la haya alcanzado a la fecha de la promulgación de la presente ley. Dicho programa contará con servicios educativos presenciales y a distancia, integrando un sistema de becas para jóvenes y adultos, y provisión gratuita de materiales de aprendizaje, que asegure la calidad educativa, así como la permanencia y egreso de los/as participantes.

Asimismo, y en el marco de lo establecido en el artículo 47 de la presente ley, impulsará la adopción de programas de relevamiento, difusión, comunicación, orientación y apoyo a dichas personas cuando efectúen gestiones administrativas y participen de programas tales como la tramitación del Documento Nacional de Identidad, licencia para conducir y campañas de vacunación, entre otros.

ARTICULO 139. — La concertación técnica de las políticas de formación docente, acordadas en el Consejo Federal de Educación, se realizará a través de encuentros federales que garanticen la participación y consulta de los/as directores/as o responsables de la Educación Superior de cada jurisdicción, bajo la coordinación del Instituto Nacional de Formación Docente.

ARTICULO 140. — El Consejo Federal de Educación acordará los criterios generales y comunes para orientar, previo análisis y relevamiento de la situación en cada jurisdicción, el encuadramiento legal de las instituciones educativas de gestión cooperativa y social y las normas que regirán su reconocimiento, autorización y supervisión.

ARTICULO 141. — Invitar a las jurisdicciones provinciales y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a efectuar las reformas necesarias en la legislación que regula la actividad laboral y profesional docente, con el objeto de incorporar la inhabilitación para el ejercicio de la docencia a quien haya sido condenado/a por delitos contra la integridad sexual, conforme a lo establecido en el Título III, Capítulos II, III, IV y V del Libro Segundo del Código Penal, aún cuando se hubieren beneficiado por el indulto o la conmutación de la pena.

ARTICULO 142. — Educ.ar Sociedad del Estado, los bienes que integran su patrimonio, actos y contratos que celebre a título oneroso o gratuito, estarán exentos de todo gravamen, arancel o impuesto nacional, cualquiera fuera su denominación, toda vez que su objeto social excede la mera búsqueda de un fin de lucro y constituye una herramienta esencial para la educación pública argentina y la difusión del conocimiento igualitario de todos/as los/as habitantes, a través de Internet y la televisión educativa.

ARTICULO 141. — El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deberán garantizar a las personas migrantes sin Documento Nacional de Identidad (DNI), el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de todos los niveles del sistema educativo, mediante la presentación de documentos emanados de su país de origen, conforme a lo establecido por el artículo 7° de la Ley N° 25.871.

ARTICULO 144. — Los/as niños/as y jóvenes radicados/as temporariamente en el exterior podrán cumplir con la educación obligatoria a través de servicios de educación a distancia.

ARTICULO 145. — Comuníquese al Poder Ejecutivo nacional.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES, A LOS CATORCE DIAS DEL MES DE DICIEMBRE DEL AÑO DOS MIL SEIS.

—REGISTRADA BAJO EL N° 26.206—

ALBERTO E. BALESTRINI. — JOSE J. B. PAMPURO. — Enrique Hidalgo. — Juan H. Estrada.

Normas modificadas y/o complementadas por

Ley 26206 HONORABLE CONGRESO DE LA NACION ARGENTINA

Sumario:

Número/Dependencia	Fecha Publicación	Descripción
<u>Ley 22047</u> PODER EJECUTIVO NACIONAL (P.E.N.)	15-ago-1979	CULTURA Y EDUCACION CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION - CREACION
<u>Decreto 943/1984</u> PODER EJECUTIVO NACIONAL (P.E.N.)	02-abr-1984	CULTURA Y EDUCACION LEY NRO. 22047 - REGLAMENTACION
<u>Ley 24195</u> HONORABLE CONGRESO DE LA NACION ARGENTINA	05-may-1993	SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL LEY FEDERAL DE EDUCACION
<u>Ley 24521</u> HONORABLE CONGRESO DE LA NACION ARGENTINA	10-ago-1995	EDUCACION SUPERIOR NORMATIVA APLICABLE
<u>Ley 25030</u> HONORABLE CONGRESO DE LA NACION ARGENTINA	09-nov-1998	SEGUIMIENTO DE LA POLITICA EDUCATIVA NACIONAL INFORME O MEMORIA ANUAL

Ley 25871 HONORABLE CONGRESO
DE LA NACION ARGENTINA

21-ene-2004

MIGRACIONES
NUEVO REGIMEN LEGAL

Ley 26058 HONORABLE CONGRESO
DE LA NACION ARGENTINA

09-sep-2005

**LEY DE EDUCACION TECNICO
PROFESIONAL**
OBJETO, ALCANCES , AMBITO DE
APLICACION ...

Ley 26075 HONORABLE CONGRESO
DE LA NACION ARGENTINA

12-ene-2006

**LEY DE FINANCIAMIENTO
EDUCATIVO**
AUMENTO DE INVERSION ENTRE
LOS AÑOS 2006 Y 2010

**Normas que modifican y/o complementan a
Ley 26206 HONORABLE CONGRESO DE LA NACION ARGENTINA**

Sumario:

Número/Dependencia	Fecha Publicación	Descripción
<u>Decreto 1938/2006</u> PODER EJECUTIVO NACIONAL (P.E.N.)	28-dic-2006	LEY DE EDUCACION NACIONAL LEY 26206 - SU PROMULGACION

**ARTÍCULOS PERIODÍSTICOS SIGNIFICATIVOS:
SUPLEMENTOS CLARÍN EDUCACIÓN**



DISCUSIÓN

Equidad en la universidad

Las políticas de inclusión en el nivel superior fueron eje de un debate internacional.

Alfredo Dillon
adillon@clarin.com

Equidad e inclusión son dos aspiraciones sociales que nadie vacilaría en asociar con la escuela pública, pero que se discuten con menor frecuencia en relación con el sistema universitario. Para reflexionar acerca de estos desafíos, que no son ajenos a la educación superior —pública y privada—, un grupo de universidades iberoamericanas organizó el encuentro "La educación superior en tiempos de cambio" en la sede de la Universidad Católica Argentina (UCA), en Puerto Madero.

El debate fue en el marco del Proyecto ACCEDES, que nuclea a universidades de 18 países y forma parte de la cooperación europea con América Latina. El objetivo del proyecto es "mejorar los niveles de inclusión en las universidades latinoamericanas, favoreciendo el acceso y la permanencia de los grupos vulnerables".

Participaron de la jornada Joaquín Gairín Sallan, de la Universidad Autónoma de Barcelona (España); María Inés Vázquez, de la Universidad ORT (Uruguay); Marcia Reis, de la Universidad Paulista (Brasil); y Gabriela Azar, de la UCA. La coordinadora, María Teresa Lugo, sintetizó el eje del encuentro: "El reto es cómo generar un sistema de educación superior de calidad que sea más igualitario, pensando políticas de inclusión a la medida de América Latina".



Gabriela Azar, Teresa Lugo, Joaquín Gairín Sallan y María Inés Vázquez.

Gairín Sallan subrayó la relación estrecha que existe entre inclusión y diversidad, y afirmó que la universidad debe "evitar que las diferencias se traduzcan en discriminación y marginación". Desde la experiencia de las universidades europeas, el español mencionó la tensión entre uniformidad y particularismos: si bien es fundamental que las universidades formen en la diversidad, "también es necesario cierto nivel de homogeneidad entre los planes de estudio, que no implica necesariamente uniformidad en el tratamiento de los temas". Ese consenso en torno a parámetros comunes es lo que permite, en la Unión Europea, la existencia de programas de movilidad estudiantil como Erasmus, que impulsa a miles de jóvenes

europeos a hacer intercambios en otros países del continente.

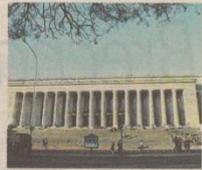
Con respecto al sistema universitario uruguayo —compuesto solamente por una universidad pública y cuatro privadas—, Vázquez señaló algunas similitudes con el modelo argentino: gratuidad de la educación pública, bajas barreras de acceso —aunque, de todas maneras, sólo el 50% de los estudiantes termina la escuela media— y tasa de deserción muy alta. "En Uruguay tenemos una tasa de titulación universitaria de apenas el 30%. La deserción es la contracara de la inclusión. Necesitamos mirar con más atención los trayectos académicos de los estudiantes, para entender mejor las causas del abandono". Vázquez señaló también la importancia de la au-

toevaluación institucional como estrategia para registrar y sistematizar las percepciones de alumnos y docentes, y poder aprovechar esa información para tomar decisiones en pos de una mayor equidad.

Por su parte, Reis explicó que, "en los últimos diez años, Brasil atravesó un proceso de fuerte expansión de su sistema universitario, con el mercado como aliado pero con una merma en la calidad". Según los datos que presentó, hoy el 90% de las universidades brasileñas son privadas, y representan el 73% de la matrícula total. Allí la universidad pública es gratuita, pero con vacantes limitadas: el filtro es el examen vestibular, que los jóvenes rinden cuando terminan la secundaria. De acuerdo con Reis, "hay una tendencia marcada a la estratificación del sistema, y en muchas instituciones se disocia la enseñanza de la extensión y la investigación". Otro fenómeno brasileño es la proliferación de la educación a distancia, con el problema de que "no todos los estudiantes terminan la escuela media con el grado de autonomía necesario para encarar una carrera de esa modalidad".

Finalmente, Gabriela Azar resaltó la importancia de la inclusión como "una cuestión de derechos", y los panelistas coincidieron en la necesidad de que los distintos Estados de la región se comprometan en la continuidad de las políticas de inclusión, para que los esfuerzos que se están haciendo en algunos países no se pierdan con los cambios de gobierno.

AGENDA



Los retos de la educación superior

Mañana y el viernes 30 de noviembre tendrá lugar el encuentro "Retos y desafíos educativos de la universidad actual", en el ITBA (Av. Eduardo Madero 399, Capital Federal). José Antonio Naranjo Rodríguez, de la Universidad de Granada, disertará sobre la internacionalización de la educación superior, e Irma Vélez, de la Universidad La Sorbonne de París, hablará sobre competencias profesionales docentes. Entrada gratuita y cupos limitados. Para inscripciones: informes@itba.edu.ar.

Jornadas sobre discapacidad

La Facultad de Ciencias Sociales de la UBA será sede de las II Jornadas sobre Ciencias Sociales y Discapacidad, centradas en las buenas prácticas en educación y trabajo. La cita es el viernes 30 de noviembre de 9 a 19 hs, y el sábado 1º de diciembre de 9 a 13.30 horas, en Santiago del Estero 1029, Aula 3. No requiere inscripción previa.

Distintas disciplinas piensan la formación

El viernes 30 de noviembre a las 18 hs se realizará el panel "La educación indiscriminada" en la Universidad Torcuato Di Tella (Mifiones 2177). El objetivo es pensar la educación entre diversas disciplinas (filosofía, derecho, psicoanálisis, pedagogía, etcétera). La actividad es gratuita y requiere inscripción previa (el formulario está online en www.utdt.edu).

ECOS

Miradas diversas sobre la evaluación docente

Las voces de los lectores en el debate sobre la medición del desempeño.

Varios lectores nos escribieron a partir de uno de los últimos números, dedicados a la Evaluación docente. Miguel Ángel Carletti, director del colegio República de Italia, en Concepción del Uruguay, Entre Ríos, sostiene que "la calidad del profesor o maestro se debe ver reflejada en lo aprendido por su discípulo", y afirma que, por lo tanto,

"el nivel de aprendizaje del alumno" es el primer aspecto a tener en cuenta a la hora de evaluar a los docentes. Desde su punto de vista, los resultados de la evaluación tendrían que ser públicos y deberían tener un impacto en los salarios de los maestros de aquellas escuelas que obtuvieran mejores puntajes. "De esta manera, los padres sabrán la calidad del colegio al que están mandando sus hijos", explica Bill Meier, profesor con expe-



La tapa sobre evaluación docente.

riencia en los distintos niveles educativos, disidente de este tipo de posiciones. "Si muchas empresas evalúan el desempeño de sus empleados en función del producto deseado es porque pueden optimizarlo en función de ese

producto. Pero, ¿qué derecho tenemos de medir al docente cuando no tenemos claro el producto que debe lograr, ni conocemos como nación los fines de la educación y menos aún una idea del país que queremos?", se pregunta Bill.

Por otro lado, Sergio Rodríguez Ruiz, ingeniero y docente de la UNLP, comparte su opinión sobre la docencia universitaria. "En las carreras vinculadas a Ciencias Duras, además del conocimiento de la materia y la formación pedagógica es fundamental una formación cultural general a través de la lectura y la apreciación de las artes. Un docente con buen acervo cultural mejorará su capacidad en cuanto a riqueza de lenguaje, transmisión de ideas, registro de ejemplos y de planteo de analogías. No sólo serán más claras las exposiciones orales, sino que el material escrito ganará calidad y coherencia."

Encuentro de poesía y música

El escritor de literatura infantil y para adultos Luis Pescetti leerá algunos poemas de su libro *Cartas al Rey de la Cabina* en compañía del cantautor y folclorista Juan Quintero. Será en el Teatro Del Picadero (Pasaje Santos Discépolo 1857), el viernes 14 y sábado 15 de diciembre a las 21 hs. Hay localidades desde \$100.

Entregan un premio a la creatividad

El Club de Roma entregará el Premio a la Creatividad Intelectual en el marco de su II Foro Extraordinario. La entrega es el 4 de diciembre en el Hotel Panamericano. Para más info: www.clubderoma.org.ar.

ABCDEFGHIJKLMNÑOPQRSTUVWXYZ

ClarínX AÑO 1 N.º 16

educación

BUENOS AIRES MIÉRCOLES 17 DE AGOSTO DE 2011

La Evaluación

El desafío de la nota justa

Cada vez más docentes cuestionan el reinado de la prueba escrita y el examen oral. Buscan nuevos instrumentos que permitan evaluar todo el proceso de aprendizaje y no sólo calificar los conocimientos adquiridos. Cómo es el nuevo enfoque de la "evaluación formativa". Consejos para los padres. **Páginas 2 a 7**

**Luces y sombras
del modelo chileno**
PAG. 10 y 11

**Cómo sacarle
el jugo a PISA**
PAG. 9

**El Messi de
la matemática**
PAG. 12

>> INFORME PARA DOCENTES Y PADRES

ARCHIVO

Pruebas que enseñan

La actual tendencia es evaluar no sólo los conocimientos adquiridos por el alumno sino también su competencia para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas. ¿Cuál es el nuevo rol de los docentes, los alumnos y los padres?

Muchos docentes opinan que la prueba escrita y el examen oral son insuficientes para evaluar el aprendizaje. La clave es proponer instancias que promuevan la adquisición de habilidades.

Mónica García
Especial para Clarín

La nota en el boletín a veces deja un sabor amargo y no sólo en los chicos que no logran alcanzar un 7 o una 5 de suficiente, sino también en los docentes que deben expresar con ese número o letra un valor equivalente al aprendizaje de todo un trimestre. Pero las nuevas corrientes educativas hablan de evaluaciones alternativas que van más allá de la calificación de los conocimientos adquiridos y toman en cuenta las habilidades y competencias del alumno; es decir, la forma en que éste actúa para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas.

Calificar es categorizar a los alumnos, compararlos. Y ya se sabe que en la comparación alguien pierde: en un extremo, uno o dos

juegan el rol de los mejores de la clase y, en el otro rincón, los malos estudiantes. Mientras el resto de la clase lucha por lograr subir la mayor cantidad de peldaños en la escalera hacia el preciado 10.

Pero cada vez más docentes opinan que la prueba escrita y el examen oral son insuficientes para evaluar el aprendizaje escolar. "La evaluación tradicional establece una dicotomía entre la práctica del aula y la evaluación. En las clases el docente propone que el alumno explore, indague, construya, debata, fundamente y reflexione; pero cuando llega el momento de la evaluación escrita, la propuesta es simplemente la reproducción de determinados contenidos", advierte Carolina Giacumbo, maestra del Colegio Goethe.

Más aún. Para un también creciente número de educadores, las calificaciones del boletín no siempre reflejan el proceso de aprendi-

Cada vez más docentes cuestionan el reinado absoluto de la prueba escrita y el examen oral

zaje, simplemente porque no se evalúa cómo se aprende sino qué se aprende. "Lo habitual es que el docente evalúe con una prueba escrita al finalizar un tema, ignorando los diversos estadios por los que el estudiante transitó. No se tiene en cuenta el progreso o retroceso, sólo la evidencia de esa única prueba", cuestiona Carolina de la Fuente, profesora de Biología en el Instituto San Pedro Claver.

Para Rebeca Anijovich, magister en formación de formadores e integrante del Consejo Asesor de Clarín Educación, no quedan dudas: la educación argentina debe avanzar hacia un modelo de evaluación formativa, que ofrezca a los alumnos:

- nuevas y mejores oportunidades de aprender
- autorregulación de su propio proceso de aprendizaje
- evaluaciones que los ayuden a alcanzar las metas propuestas

● desafíos cognitivos, que consideren el reconocimiento del error como parte del aprendizaje.

En este rumbo se alinea Carolina Giacumbo: "Trato de reconocer el crecimiento de cada alumno y evitar las comparaciones. Así, los chicos identifican sus fortalezas y crean una imagen positiva de sí mismos y, al mismo tiempo, reconocen lo que deben trabajar más", argumenta.

La evaluación enfocada en el aprendizaje y las competencias utiliza, entre otros, estos instrumentos:

- Portafolios. En una carpeta o caja, los chicos recopilan los trabajos que más les gustaron hacer durante el trimestre y, junto al docente, reflexionan por qué lo eligieron y qué aprendieron con él. Luego, lo llevan a la casa para compartirlo con la familia.
- Rúbricas. También conocidas como matrices de valoración, son



EDITOR



Ricardo Braginski
rbraginski@clarin.com

Mejor la película que una simple foto

No deja de sorprender la excesiva energía que muchos alumnos, ¡y padres!, le ponen al resultado de una prueba. Se vive a diario en la salida de los colegios, donde se presentan desde airadas recriminaciones a los docentes hasta todo tipo de situaciones -entre padres y alumnos, y entre los mismos alumnos- derivadas de aquella nota que estableció el docente. Pareciera que se pierde la conciencia de que sólo es una evaluación. Una instancia necesaria en el proceso de aprendizaje que, bien utilizada, indica dónde "está parado" cada alumno y el grupo, y qué aspectos conviene seguir trabajando o profundizando. Así y todo, siempre conviene ir refinando el mecanismo. Y hacia esa dirección marchan los nuevos enfoques de "evaluación formativa", que se cuentan en esta nota de tapa de Clarín Educación. Lo más relevante pasa por no poner el foco exclusivamente en evaluar qué aprende el alumno, sino en el cómo lo está haciendo. O, dicho de otro modo, no considerar sólo la foto que muestra un frío examen, sino la película que protagoniza el chico, con todos los matices de un largo proceso. Claro, no es sencillo. Requiere una especial atención de los docentes sobre el desarrollo de cada alumno, así como de un diálogo mucho más fluido entre docentes, alumnos, y también padres, para clarificar los procesos y así evitar tensiones innecesarias. Cada vez son más los maestros argentinos que están recorriendo este camino. Esperemos que, dentro de unos años, el esfuerzo vuelva bajo la forma de nuevas generaciones mucho más preocupadas por el conocimiento, con ganas de aprender y mejorar, y con menos energías puestas en los resultados de simples pruebas parciales.

CONSEJOS PARA PADRES

- 1** Es vital conocer los criterios de evaluación y las expectativas de logros del colegio. Familia y escuela deben estar de acuerdo en la forma de enseñar y evaluar.
- 2** Ayudar a los hijos en la organización de tiempos, materiales y espacios de estudio. Una agenda puede ser buen regalo.
- 3** Averiguar cómo es el vínculo que su hijo desarrolla con el docente y la valoración que sus pares hacen sobre su desempeño, porque son cosas que pueden dificultar el aprendizaje.
- 4** Un buen diálogo padre-hijo puede ayudar a liberar tensiones y generar mayor confianza durante el examen.
- 5** Ante una mala nota, no enojarse porque suma estrés y frustración al chico. Los hijos deben sentir que cuentan con sus padres para trabajar en aquellos puntos que necesitan reforzar.
- 6** Valorar cada avance en el aprendizaje, no solo las calificaciones finales. A veces las notas no reflejan el esfuerzo que ellos hacen ni lo que saben.
- 7** Cada día, los padres deberían indagar acerca de lo hecho en clase, si tienen la tarea completa y comprendieron lo que el docente explicó.
- 8** Acompañar las ideas del docente y transmitir a los hijos el valor de respetar las decisiones y la figura del educador.

TESTIMONIO 1

CAROLINA DE LA FUENTE
20 AÑOS DE DOCENCIA
PROFESORA BIOLÓGICA EN EL
INSTITUTO SAN PEDRO CLAVER

- Abandoné la prueba tradicional como único modo de evaluación, para dar protagonismo a mecanismos evaluativos que contemplan **distintas inteligencias**. Incorporé la evaluación de **competencias y habilidades**, y también, la **autoevaluación** de los alumnos.
- Tomo pruebas en las que **se usa el libro** para resolver situaciones problemáticas. Y orales donde el alumno debe relacionar un tema de estudio con la vida cotidiana.
- Otra estrategia son las **actividades lúdicas** que permiten evaluar de manera desestructurada, conectando el contenido conceptual, de competencia y actitudinal.
- Propongo **trabajos de aplicación y prácticos** en los que los jóvenes usan las habilidades aprendidas para diseñar una experiencia propia o analizar una actividad desarrollada por otros.



Carolina De la Fuente trabaja en proyectos de capacitación docente en la Universidad San Andrés y en UNESCO.

grillas donde el docente establece los criterios que usará para valorar un trabajo escolar. Aclaran al estudiante los niveles de logro que debe alcanzar y permiten que haga una autoevaluación de su trabajo y el de sus compañeros.

- **Proyectos.** Trabajos de aplicación y prácticos en los que, a partir de una pregunta disparadora, los estudiantes deben diseñar una experiencia o analizar una que haya sido desarrollada por otros. También puede ser el estudio de un caso donde, en forma individual o grupal, los alumnos deban resolver una problemática. Muchos de estos trabajos se pueden hacer a libro abierto.
- **Organizadores gráficos.** Esquemas para ordenar los conocimientos, seleccionar ideas principales y relacionar temas. Hay de varios tipos: mapas conceptuales, líneas de tiempo, organigramas causa-efecto y otros.

- **Actividades lúdicas.** Juegos y dramatizaciones que permiten evaluar de manera desestructurada, conectando los contenidos conceptuales, la competencia y la actitud del alumno en grupo.

Evaluación versus calificación

A veces, evaluar procesos y calificar pueden parecer metas disociadas. Entonces, ¿cómo pueden los docentes encontrar una nota justa para el boletín? Para Rebeca Anijovich ambas funciones de la evaluación son necesarias y no tienen por qué estar disociadas, y para unir las recomienda hacer explícitos los criterios de evaluación, construirlos con los alumnos, que sean públicos y compartidos, que guíen los aprendizajes y que los estudiantes aprendan a autoevaluarse y evaluarse entre pares con esos criterios. "Las metas que el alumno debe alcanzar y cómo debe hacerlo deben ser claras", advierte.

Ante una evaluación, las personas se ponen en alerta porque temen fallar y no ser aceptadas

Un diálogo fluido entre docentes y alumnos también ayuda a minimizar las tensiones a la hora de los exámenes. "El cerebro es social y desde los comienzos de la humanidad la garantía de supervivencia está dada por la pertenencia a un grupo. Por eso ante una evaluación las personas se ponen en alerta porque temen fallar y no ser aceptados", explica el médico y neuropsicoeducador Carlos Loggatt Grabner, presidente de la Asociación Educar - Neurociencias. Agrega: "Para que el docente pueda minimizar la incertidumbre y tensión previa al examen, debe dialogar con sus alumnos y calmar sus miedos e inseguridades. Tiene que explicarles que el examen es un medio para la autoevaluación, y que el resultado les mostrará a ambos los puntos en los cuales deben seguir trabajando. Además, el docente siempre debe ofrecerle su ayuda. De >>>

Consejo Asesor

Tres especialistas contribuyen a definir los temas y el enfoque de las notas en Clarín Educación.



Rebeca Anijovich
Especialista y Magister en Formación de Formadores (UBA). Docente en UBA y Urv, San Andrés. Asesora en escuelas argentinas y latinoamericanas.



Guillermo Jaim Etcheverry
Médico y doctor en Medicina (UBA). Ex rector de la UBA. Miembro de la Academia Nacional de Educación.



Juan José Lluch
Licenciado en Sociología (UCA) y en Economía (UBA). Ex ministro de Educación de la Nación.

ENFOQUES

ENTREVISTA A GILBERT VALVERDE

Cómo sacarle el jugo a PISA

El especialista norteamericano defiende la importancia de participar en esta prueba internacional, y reclama una participación más activa de los países latinoamericanos en su diseño. El caso argentino.

Alfredo Dillon
adillon@clarin.com

Gilbert Valverde es especialista en Evaluación Educativa de la Universidad de Albany, Nueva York, y estuvo de visita en la Argentina gracias a una beca de la fundación Fulbright. Aquí defendió a ultranza la participación de América Latina en las pruebas internacionales PISA, impulsadas por la OCDE en 65 países. Allí se mide el rendimiento de estudiantes de 15 años en matemática, ciencias y lectura. En la última prueba, de 2009, Argentina ocupó el puesto 58. Valverde dialogó sobre esto con Clarín Educación.

—¿Cuál es el sentido de participar en PISA para un país?

—Todos los países que participan en PISA tienen que decidir qué es lo que buscan. No es buena idea participar si el deseo sólo es aparecer en las posiciones más altas del ranking. No hay razón para esperar que los países de América Latina estén a la cabeza de la lista en el corto plazo.

Cuando los países participan sólo en pruebas regionales, quedan presos de una noción muy parroquial de la calidad educativa. Los socios y competidores de América Latina están en el mundo entero. Pero hay que ser participantes más activos; estos países han sido muy pasivos en PISA. No han sido parte del diálogo técnico, no han tratado de fortalecer aspectos de la prueba que podrían ser más útiles para la región.

—¿Por ejemplo? ¿Qué partes de las pruebas se podrían fortalecer?

—Desgraciadamente, la prueba PISA nos habla más de lo que no saben los estudiantes de América Latina comparados con sus pares en el resto del mundo. Es menos lo que nos dice sobre lo que sí sa-



MARCELO CARROLL

Para Gilbert Valverde, los países de América Latina deben seguir participando en PISA para no quedar aislados.

ben. La otra gran pena es que los informes nacionales no hacen análisis profundos de qué podría estar explicando los bajos niveles de rendimiento. Otra cosa que me parece fundamental es analizar cuáles son los errores más frecuentes en las respuestas. Saber que no contestan bien es útil, pero más útil es saber qué equivocaciones cometen.

Los datos existen y los ministerios pueden investigar esto.

—¿Cómo se comportan los chicos argentinos ante la prueba?

—En Argentina la omisión de preguntas es alta, hay que tratar de entender por qué. Si no contestan porque no entienden, es preocupante. Pero también si no contestan porque no les interesa:

es como si estuviesen decidiendo no participar en PISA, a título personal. Lo interesante es que los estudiantes argentinos omiten no sólo lo que es difícil, sino también lo que es fácil. ¿Será que no reconocen el nivel de dificultad? ¿O será que no les interesa?

—En los últimos años se amplió la tasa de escolarización. ¿Cómo

impactó esto en los resultados?

—No hay un país en América Latina que no pueda decir lo mismo. La expansión de la educación secundaria es un fenómeno que está viviendo toda la región. Y, en todos los casos, significa que niños de contextos y familias que antes no accedían a la secundaria, ahora están accediendo en porcentajes enormes. Este es un gran éxito. Pero no he visto datos que sugieran que Argentina sea singular en comparación con Colombia, Perú o Chile, que están experimentando fenómenos parecidos.

—Algunas empresas observan los resultados de PISA como un indicador de competitividad. ¿Tiene impacto económico la calidad?

—No hay muchos datos empíricos que demuestren que hay una relación entre la calidad de la escolarización y la competitividad de una economía. Pero sí hay compañías globales que escogen dónde hacer inversiones según su percepción de la calidad de la fuerza de trabajo, que para ellos está vinculada con la calidad de la educación. Evidentemente, una de las razones por las que pienso que PISA debe ser considerado es que los niños argentinos, quieran o no, van a competir con los de todo el mundo. Los quinceañeros actuales de Argentina trabajarán con los de Alemania, Francia, Japón. Es importante que nuestros sistemas de educación los preparen para ser ciudadanos globales.

INSTITUTO AMERICANO DE MOTORES

5 meses
73 años dedicados a la enseñanza

- MECÁNICA Y AFINADO
- BOMBISTA DIESEL • G.N.C.
- ENCENDIDO ELECTRÓNICO
- INYECCIÓN DE NAFTA
- SISTEMAS ELECTRÓNICOS
- INYECCIÓN ELECT. DIESEL

SANCHEZ DE BUSTAMANTE 877 Cap
Tel. 4862-4248 / 5679 - De 9 a 21 hs.
www.institutodemotores.com.ar

Excelente
"La mejor película en lo que va del año". Santiago García - Tiempo Argentino

Muy Buena
"La experiencia de ver Super 8 es extraordinaria". Diego Leirer - Clarín

"Super 8 resulta una película noble, atrapante, emotiva, luminosa y encantadora".
Diego Batlle - OtrosCines.com

DEL ESCRITOR/DIRECTOR
J. J. ABRAMS
Y PRODUCTOR
STEVEN SPIELBERG

SUPER 8
ESTÁ POR LLEGAR
GRAN ÉXITO SÓLO EN CINES

www.super8.com.ar

ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ

Clarín

AÑO 2, N.º 27

educación

BUENOS AIRES, MIÉRCOLES 2 DE NOVIEMBRE DE 2011

El sistema Braille es una entrada a la lectura para los chicos ciegos, que como cualquier persona con capacidades especiales, tienen un lugar en la escuela.

Rescataron la historia con arte
PAG. 12

¿Alcanza con más días?
PAG. 7

Pistas para usar la tecnología
PAG. 9

MAESTROS ESPECIALES E INTEGRADORES

La escuela inclusiva

Enfrentan el desafío cotidiano de adaptarse a las necesidades de estudiantes con capacidades especiales (síndrome de Down, ceguera, trastornos de desarrollo y atención, entre otras), acompañándolos y potenciando sus habilidades. Claves de un auténtico respeto a la diversidad. **Páginas 2 a 6**

>> INFORME PARA DOCENTES Y PADRES

GETTY IMAGES



El reto que enfrentan los docentes en una escuela inclusiva es potenciar al máximo las habilidades de los alumnos con capacidades especiales, y ayudarlos a tener una mejor calidad de vida.

Los desafíos de la integración

Los maestros especiales e integradores se proponen cada día adaptarse a las necesidades de sus estudiantes para acercarles el conocimiento y acompañarlos en su crecimiento. En esta nota, distintos docentes cuentan cómo encaran su trabajo. El rol de los padres y los avances en materia legal.

Luciana Aghazarian
Especial para Clarín

Todos somos diferentes y todos necesitamos ayuda, sobre todo en el proceso escolar. Es en este contexto donde las distintas formas de aprender de niños y adolescentes se hacen visibles y exigen distintas formas de enseñar. Aquí es donde aparecen los maestros especiales y, paulatinamente, los maestros integradores, para echar luz sobre incertidumbres, angustias, temores y dudas, de los padres y la escuela.

Disminuir las barreras al aprendizaje y a la participación es el objetivo de estos docentes, que se formaron para educar en la diversidad poniendo el foco en las potencialidades de estos alumnos especiales, ya sea por sus capacidades diferentes, o por sus diferentes formas de

adquirir los conocimientos.

En este punto confluyen muchas veces las escuelas comunes y las especiales; y los roles de ambas se complementan para dar nacimiento a la escuela inclusiva. ¿De qué se trata esta inclusión? ¿Es posible llevarla a cabo en todos los casos? ¿Qué sucede cuando no se da esta confluencia? En este informe, algunas respuestas.

El maestro especial, un guía

"Te estábamos esperando", es la frase que escucha diariamente Claudia Wlazly, maestra especial e integradora en la Escuela Especial Domiciliaria N° 8, y que la anima a seguir en este camino de pura vocación. "Es muy gratificante que te reciban así", asegura con la convicción de haber nacido para esta profesión. Tanto ella como Claudia Blaci, maestra especial en la Escuela Especial N° 18, y Marisol López, psicopedagoga integradora

Disminuir las barreras al aprendizaje es el objetivo de estos docentes, que educan en la diversidad

en el Instituto Nuestra Señora de Luján, eligieron su vocación como un desafío y la reeligen cada día.

Su rol, coinciden, es "ver en estos niños especiales, por sobre todo, personas", potenciar sus habilidades al máximo y ayudarlos a tener una mejor calidad de vida. "Lo que más me gusta de este trabajo es el contacto humano, el vínculo con los alumnos. Se comparten tantas actividades -cumpleaños, salidas, juegos- que pasás a ser como de la familia", relata Wlazly, que brinda apoyo domiciliario a niños y adolescentes que por algún motivo -trastorno psicológico, discapacidad física o mental, tratamiento médico, etc.- vieron interrumpida su escolaridad en forma permanente o temporaria.

Para muchos, estos maestros son la guía en la oscuridad en la que se ven inmersos los padres cuando un hijo tiene alguna dificultad. Ellos pueden recontextuali-

zar esta dificultad para convertirla en una posibilidad de aprendizaje, y llevar calma, esperanza y claridad a las familias cuya primera reacción es la angustia, el temor y, a veces, incluso la indiferencia.

Blaci relata: "Con uno de mis primeros alumnos de jardín me había encariñado mucho. Era un nene con síndrome de Down, hijo de un juez y una abogada, pero el chico venía siempre desprolijo, sucio, sin los títulos. Cuando empezaron las reuniones de padres y ellos comenzaron a ver los logros de su hijo, de repente todo cambió. Los padres no faltaban nunca, y todo giraba alrededor de este hijo".

Tiempo al tiempo

"Ellos van a poder, pero a su tiempo", insisten los maestros. La prioridad es que adquieran hábitos de higiene e independencia, así como una adecuada socialización. Recién después vienen los conoci-

CONSEJOS PARA PADRES

- 1** Informarse, acercarse a las escuelas para conocer a sus directivos e instalaciones. Tomar referencias de otros padres, hasta encontrar la institución adecuada. Y no rendirse en la búsqueda de una escuela común si esa es la educación que desean para su hijo: la Ley 26.378 avala este derecho.
- 2** Acudir a la escuela para contención y búsqueda de información. Los EOE (Equipos de Orientación Escolar), dependientes del Gobierno de la Ciudad, desarrollan propuestas para superar la desigualdad, la marginación y la exclusión en el sistema educativo en conjunto con las escuelas especiales, y muchas veces trabajan con los padres.
- 3** Sin duda un chico con discapacidad plantea desafíos. Los padres deben ser conscientes de que la vida autónoma y mayores posibilidades de una vida independiente, inclusión educativa y social, van a depender del vínculo y buen diálogo con la escuela. Por eso, cooperar con la institución es clave para que los maestros puedan intercambiar ideas.
- 4** Tener confianza en su hijo, no ejercer presión ni tampoco sobreprotegerlo. Poder ver los logros, hacer hincapié en ellos y acompañarlos en este proceso es fundamental. Los conocimientos los van a adquirir pero con otros tiempos; en este sentido, no es recomendable hacer comparaciones entre hermanos.

EDITOR



Ricardo Braginski
rbraginski@clarin.com

La inclusión empieza por la educación

Hace años que la palabra "inclusión" ingresó en el lenguaje de los dirigentes, especialmente los políticos. Sobre todo desde la crisis del 2001, cuando se asumió que el sistema debía darle respuestas a todos los sectores de la sociedad. A partir de entonces surgieron distintas iniciativas, que pudieran haber tenido mayor o menor éxito en términos de igualdad social. Pero si hay un grupo de personas capaces de generar inclusión en la sociedad (es decir, que se respeten las diferencias y el hecho que todos somos distintos), ellos son los maestros especiales o integradores, quienes protagonizan esta nota de tapa de Clarín Educación. Allí donde hay una dificultad para el aprendizaje o un desfase —por cualquier motivo que sea—, ellos están para encontrar, o al menos buscar intensamente, una solución; el camino que haga más transitable el viaje. Siempre con el foco puesto en potenciar las habilidades individuales de cada alumno. Esta acción, que realizan con tanto profesionalismo hoy, repercutirá con fuerza en el futuro, a medida que haya cada vez más generaciones educadas con este tipo de enfoque inclusivo. Estos maestros son agentes de cambio del presente, cuyos frutos se verán con más nitidez el día de mañana. Y esta tarea la llevan adelante con las dificultades y los desafíos que sí son del presente, como la falta de una infraestructura adecuada, de formación docente específica, o la escasez de datos estadísticos ciertos sobre la problemática. Los maestros especiales e integradores tienen poca prensa. Pero por su función allí donde crecen nuestros hijos y todos nuestros sueños, son uno de los principales responsables de que tengamos, o no, una Argentina mucho más inclusiva y respetuosa en los próximos años.

TESTIMONIO 1

CLAUDIA WLAZLY
14 AÑOS DE DOCENCIA
MAESTRA ESPECIAL E INTEGRADORA
EN LA ESCUELA ESPECIAL
DOMICILIARIA N° 8 - PALERMO

Lo que reafirma mi trabajo es la gratificación de ver los logros en los chicos cotidianamente. Tanto en la integración como en el apoyo domiciliario, voy especialmente por ese chico. Es hermoso cómo te esperan, porque pasás a ser como una ventana al mundo.

La evaluación del chico es casi constante, porque siempre hay que estar observando qué es lo que necesita, más allá de la currícula. Los contenidos deben ser flexibles a sus necesidades y es justamente a lo que apunta la escuela inclusiva.

La tarea de la maestra integradora tiene que ver con todo el contexto del chico: no trabajás sólo con él sino también con los compañeros, con los padres, los otros profesionales y con la maestra de grado, que quizás no sabe de qué se trata la discapacidad.



Claudia Wlazly, maestra especial e integradora desde hace 14 años, valora el vínculo con cada estudiante.

mientos lógico-matemáticos.

"Cada caso es distinto, por lo que tratamos de adecuar los contenidos. En discapacidad se cruza una edad cronológica con una edad madurativa y una edad social, y a veces todas son distintas, por lo que no podés encasillar ni poner un estándar a los alumnos. No hay tiempos preestablecidos de aprendizaje", argumenta Blaci.

Esperarlos y valorar sus avances es la estrategia que se repite. La escuela es la que debe adaptarse al niño y no al revés. Los contenidos deben ser flexibles: "Cada alumno tiene su modo y su ritmo de aprender; entonces, por más que uno tenga una planificación, ésta se va a ir acomodando, adaptando a las necesidades del grupo, y sobre todo a los emergentes que surjan dentro de este grupo", explica Wlazly a Clarín Educación.

En este punto también tienen un rol clave los padres: "Muchas

veces trabajamos con nenes que no pueden aprender matemática y lengua porque primero tienen que permanecer sentados, incorporar la rutina de la escuela, pero todo es parte del aprendizaje. Por eso es importante el diálogo, que los papás tengan las cosas claras, no crearles falsas expectativas. Hay que entender que no todos los chicos tienen los mismos tiempos".

Todos somos diferentes

Esta es la premisa de la educación inclusiva, a partir de la cual cada vez más maestros especiales y psicopedagogos se ponen en el rol de integradores para acompañar a alumnos con capacidades diferentes, trastornos de conducta o alguna dificultad temporal, en su tránsito por la escuela común.

Daniel Valdez, psicólogo y director del Posgrado en Necesidades Educativas Especiales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias

Es importante el diálogo con los padres, para que entiendan que no todos los chicos tienen los mismos tiempos

Sociales (FLACSO), explica la diferencia entre integración e inclusión: "El paradigma de integración está vinculado a la normalización, a que todos seamos iguales. En cambio, el paradigma de inclusión implica que todos somos distintos y necesitamos distintos apoyos, distintos itinerarios escolares. La inclusión supone respetar las diferencias: el hecho es ver cómo nos enriquecemos con la diversidad".

La psicopedagoga Marisol López, que trabaja como maestra integradora y actualmente integra a un niño con TGD (Trastorno Generalizado del Desarrollo) y a otro con trastornos de la personalidad, explica los pasos a seguir: "Primero tenemos que tener el diagnóstico del alumno, que generalmente ya lo traen los padres hecho por un profesional. Después se tiene una entrevista con ellos y luego con el niño para conocer su historia, y luego con

Consejo Asesor

Tres especialistas contribuyen a definir los temas y el enfoque de las notas en Clarín Educación.



Rebeca Anijovich
Especialista y Magister en Formación de Formadores (UBA). Docente en UBA y Univ. San Andrés. Asesora en escuelas argentinas y latinoamericanas.



Guillermo Jaim Etcheverry
Médico y doctor en Medicina (UBA). Ex rector de la UBA. Miembro de la Academia Nacional de Educación.



Juan José Llach
Licenciado en Sociología (UCA) y en Economía (UBA). Ex ministro de Educación de la Nación.