



:

Universidad Nacional de La Matanza

Unidad Académica Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales

Código: 55 A/189

Título del Proyecto: Lo político y lo público en la encrucijada educativa

Programa de Investigación: *PROINCE*

Director del Proyecto: De Felippis, Irma Celina

Integrantes del Proyecto: Andrián Gerardo Máximo Breccia, Sergio Ibarra; José Angel

Martínez, Alejandro; Morales Liliana Reggio, María Laura; Secolare, Alejandra

Alumna Currao San José Rebeca

Fecha de inicio: (2014/01/01)

Fecha de finalización: 2015/12/31

Resumen:

A lo largo de nuestro itinerario de investigación educativa en la Universidad Nacional de La Matanza y desde la cátedra universitaria - tanto en las carreras de grado como en los Ciclos de Licenciatura formando formadores en ejercicio - hemos advertido tanto los desacoples de las trayectorias estudiantiles. La indagación de estas causas de la recursividad o la interrupción de estas trayectorias estudiantiles nos animó a trascender el marco institucional y a advertir cuáles son los dispositivos de inclusión y exclusión educativa que se sostienen en los presupuestos y estructuras escolares y académicas. Pudimos dar cuenta, incluso de los rasgos del *discurso pedagógicamente correcto* - categoría nativa de nuestra investigación; - que, si bien se halla fundado en principios políticos encomiables carece de un rigor y una potencia pedagógica capaz de revertir los graves problemas de la enseñanza universitaria: discurso narcisista que no puede dejar su miopía política y adentrarse en las arenas movedizas y poco redituables del debate didáctico. Era momento entonces de cuestionarse acerca respecto de lo público en materia de política educativa y poder hallar respuesta a estas cuestiones: ¿Sigue siendo lo público el espacio de convergencia de la ciudadanía? ¿Es ese el espacio que debe ocupar la escuela, un lugar donde las diferencias lógicas de los sujetos son el punto de partida pero la igualdad como utopía necesaria se vuelve punto de llegada? ¿Qué mutaciones en materia educativa han mutado los rasgos que constituían lo público para volverlo popular? ¿En qué medida la política dejó lo público en manos de la fragmentación cultural y de mercado de lo popular? En definitiva: ¿es posible que la escuela vuelva a ser pública, con todo el volumen posible que ello significa? El camino metodológico cualitativo, y su instrumento las entrevista y análisis documental nos permitirán asir el problema en cuestión.

Palabras claves: Político público privado, popular ciudadanía

Área de conocimiento: *(consignar los 4 dígitos informados en el protocolo de presentación de proyecto)*

Código de Área de Conocimiento: 4300

Disciplina: 4309

Código de Disciplina: 4309

Campo de Aplicación: 4399

Código de Campo 4399



Otras dependencias de la UNLaM que intervinieron en el Proyecto: Departamento de Ciencias Económicas. Escuela de Formación Continua. (Carrera de Gestión Educativa).

Otras instituciones intervinientes en el Proyecto:

Otros proyectos con los que se relaciona: *(mencionar Universidad, Unidad Académica, Código de identificación, Título del Proyecto, Programa de Investigación: Indicar agencia o institución patrocinante, Director del Proyecto, Integrantes del Proyecto Integrantes del Proyecto, Fecha de inicio, Fecha de finalización)*

Universidad: Universidad Nacional de La Matanza

Unidad Académica: Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales: Escuela de Formación Continua. Carrera Gestión Educativa. Departamento de Ciencias Económicas Código.55/A 154

Título del proyecto: Educación y trabajo: la ruptura del binomio perfecto

Programa de Incentivos. Ministerio de Educación.

Inicio : 01/01/2012

Finalización 31/12/2013..

Director: Irma Celina De Felippis

Integrantes del Proyecto: Andrián Gerardo Máximo Breccia, Sergio Ibarra; José Angel Martínez, Alejandro. Reggio, María Laura; Secolare, Alejandra, Morales Liliana.

Estudiante: Rebeca Currao

Las disonancias existentes entre los estudios y el área laboral Las representaciones de los docentes y de los empleadores.

Universidad: Universidad Nacional de La Matanza

Unidad Académica: Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales: Escuela de Formación Continua. Carrera Gestión Educativa. Departamento de Ciencias

La exclusión en la inclusión. Del deber ser a la realidad en el Partido de La Matanza, La escuela secundaria y su impacto en la educación universitaria.

Código 010/08

Directora del Proyecto CYTMA (Ciencia y Técnica Matanza), Resolución Nº 923 de acuerdo con la Resol.Nº 169/05 y el Estatuto de la Programa de Investigación, título 16 de diciembre de 2008.

Inicio : 01/01/2008

Finalización 31/12/2011

Integrantes:

Las deficiencias de una enseñanza secundaria, producto de la Ley Federal arrastran una preparación deficiente que repercute en el ingreso a la universidad.

Universidad: Universidad Nacional de La Matanza

Unidad Académica: Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales: Escuela de Formación Continua. Carrera Gestión Educativa. Departamento de Ciencias

El ingreso a la universidad entre el acierto y el desacierto y el desafío de la calidad educativa. Programa de Incentivos. Ministerio de Educación.

Fecha de inicio: 01/01/2010-

Fecha de finalización: 31/12/2011

.Código.55 A/144



Las exigencias propias de un ingreso universitario, en donde se puede apreciar deficiencias en la lectura y escritura, coadyuvan a una elección de carrera incentivados por el nombre o status, que se contradice con las aptitudes de cada uno de los ingresantes, y que determina abandono o cambio de carrera.

Director: Juan Carlos Peña

Codirectora: Irma C. de Felippis

Integrantes: Andrián Gerardo Máximo Breccia, Sergio Ibarra; José Angel Martínez, Alejandro; Reggio, María Laura ;Secolare ,Alejandra. Fernández María Laura, Sorba De Felippis, Gustavo.

Codirectora del Proyecto “: *Trayectoria Universitaria de los alumnos de la Universidad Nacional de La Matanza. Investigación comparativa con Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense.* (2008-2009)

Programa de Incentivos del Ministerio de Educación.

Código 55 A/197

Un recorrido por las distintas universidades, del conurbano bonaerense, interpretando distintos trayectos, desde el ingreso, condiciones y permanencias en las carreras tradicionales, las nuevas opciones y las formas.

Fecha de inicio: 01/01/2008-

Fecha de finalización: 31/12/2009

Universidad: Universidad Nacional de La Matanza

Unidad Académica: Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales: Escuela de Formación Continua. Carrera Gestión Educativa. Departamento de Ciencias

Título: *El ingreso a la universidad entre el acierto y el desacierto y el desafío de la calidad educativa.* Programa de Incentivos. Ministerio de Educación.

Fecha de inicio: 01/01/2006-

Fecha de finalización: 31/12/2007

.Código.55 A/144

A/114. (Programa de Incentivos de Docentes Investigadores de Universidades Nacional (continuación del *El desafío de las Universidades frente a los jóvenes no ingresantes.* Un estudio descriptivo, comparativo de tres países del MERCOSUR.)

Este proyecto se elaboró observando la cantidad de postulantes y el número real de ingresantes, y la pregunta fue: dónde van esos alumnos que no ingresan? Un porcentaje, un 20 % insiste y vuelve al año siguiente a cursar la admisión, otro 20 % , invitado por las instalaciones y el ofrecimiento educativo, sigue estudios de idiomas o computación, o complementación curricular, Martillero Público, Gestión Educativa, Literatura, entre otras en la Escuela de Formación Continua.



Lo político y lo público en la encrucijada educativa

1. Resumen

A lo largo de nuestro itinerario de investigación educativa en la Universidad Nacional de La Matanza y desde la cátedra universitaria - tanto en las carreras de grado como en los Ciclos de Licenciatura formando formadores - hemos advertido tanto los desacoples de las trayectorias estudiantiles como los rasgos del *discurso pedagógicamente correcto* - Nos preguntamos entonces ¿Sigue siendo lo público el espacio de convergencia de la ciudadanía? ¿Qué mutaciones en materia educativa han mutado los rasgos que constituían lo público para volverlo popular? ¿En qué medida la política dejó lo público en manos de la fragmentación cultural y de mercado de lo popular? En definitiva: ¿es posible que la escuela vuelva a ser pública, con todo el volumen posible que ello significa? El camino metodológico cualitativo, y su instrumento las entrevista y análisis documental nos permitirán asir el problema en cuestión. Resultando que lo público se ha desvalorizado, la fragmentación cultural ha invalidado los valores de la educación popular, desconociéndola cambiando conocimiento por vulgaridad, desvalorizando todo aquello que es patrimonio del bien cultural de la ciudadanía, subsumiendo, muchas veces a cuestiones ideológicas.

Palabras claves: público privado, popular ciudadanía



2. Desarrollo del Informe Final

2.1 Organización del Informe Final

Introducción: Dentro del contexto del Bicentenario de la Revolución de Mayo , bajo los auspicios del CIN en un plan de trabajo 2010/2018 propuesto por la Presidencia de la Nación : Desafíos de la Educación Superior. Del Bicentenario de la Patria al Centenario de la Reforma Universitaria, se plantearon una agenda de debates que incluye cuatro ejes: *Universidad e inclusión; Universidad y desarrollo; Universidad y conocimiento, Universidad y ciudadanía.*

Las notas y los deseos depositados en las universidades señalan el desafío que día a día se les impone frente a la exigencia de calidad, masificación y diversificación de los sistemas.

En virtud de ello se ha ofrecido como resultado una serie de ensayos, “ *La exclusión en la Inclusión*”(ISBN 978-987-1635-41-2,) en donde se analiza desde la visión de educadores, asesores del Ministerio de Educación, las áreas de Media y Superior, la cuestión de la exclusión, desafiliación , según conceptos de Robert Castel (2010; 260 y el texto producto de la última investigación: *La ruptura del binomio perfecto: Educación y trabajo* . (ISBN 978-987-1635-80-1) Entendiendo que estamos en una sociedad que ha resignado la dimensión utópica de la movilidad social, y se ha cobijado en preservar su propia inclusión. La persistente experiencia de las crisis sucesivas, en tanto hacemos referencia a los temas educativos y al trabajo, plantean una seria incertidumbre sobre el futuro. Ya no es la educación y el empleo – binomio primordial de aquella movilidad – que en su momento fueron de alta significatividad en la construcción de una ciudadanía plena. En escenarios de crisis recurrentes, con techos de exclusión estructural muy difíciles de perforar, los conceptos de *empleabilidad y educabilidad* se persiguen circularmente. Pero: ¿Cuál es esa relación?

La relación trabajo- educación, o educación- trabajo siempre ha producido teorías, discusiones, controversias. Hoy esos términos aparecen de la mano de la pobreza, muchas veces asociada a la inequidad, a la injusticia, a la oportunidad y no deseamos llegar al término de la utopía total: la igualdad.

Una sociedad no puede progresar sin crecimiento económico, y esto puede producirse por la capacidad que deben tener las economías para la generación e incorporación de una mano de obra calificada, con tecnología, que lleva a la educación, a una educación innovadora, flexible, estratégica, de acuerdo con las necesidades de cada región.

:

- **Selección del tema**

Como mencionamos en el párrafo anterior y como nuestro itinerario de investigación educativa en la Universidad Nacional de La Matanza ha sido desde la cátedra universitaria - tanto en las carreras de grado como en los Ciclos de Licenciatura formando formadores en ejercicio - hemos advertido tanto los desacoples de las trayectorias estudiantiles. . La indagación de estas causas de la recursividad o la interrupción de estas trayectorias estudiantiles nos animó a trascender el marco institucional y a advertir cuáles son los dispositivos de inclusión y exclusión educativa que se sostienen en los presupuestos y estructuras escolares y académicas. Pudimos dar cuenta, incluso de los rasgos del *discurso pedagógicamente correcto* - categoría nativa de nuestra

investigación; - que, si bien se halla fundado en principios políticos encomiables carece de un rigor y una potencia pedagógica capaz de revertir los graves problemas de la



enseñanza universitaria: discurso narcisista que no puede dejar su miopía política y adentrarse en las arenas movedizas y poco redituables del debate didáctico. Era momento entonces de cuestionarse acerca respecto de lo público en materia de política educativa y poder hallar respuesta a estas cuestiones

Definición del problema

La conformación del Sistema Educativo Argentino se hizo conforme a la estatalización de una actividad que venía desarrollando mayoritariamente desde la época de la Colonia la Iglesia Católica. Remanente de un proyecto de conquista y evangelización, la necesidad de construir una ciudadanía ajustada a los principios republicanos que trajo la Modernidad se vio satisfecha por este pasaje de la actividad educativa desde la Corporación de los educadores a la estatalización de los mismos y su transformación en funcionarios de Estado (Narodowski, 1999). Educación popular, instrucción pública y tantas otras denominaciones caracterizaron los vaivenes a los que estuvo supeditada la educación según las perspectivas filosóficas, políticas, económicas y pedagógicas prevalecientes en cada momento de su trayectoria. Hoy, históricas discusiones quedaron sepultadas por el repliegue del Estado en décadas de políticas espasmódicas en las que lo público quedó relegado a lo popular y la educación como factor de cohesión pasó a ser un modo más de clasificar y segmentar porciones de población integradas o no al consumo. La vacancia de un Estado que aunque elitista y extrusor ponía en la educación el mito de la movilidad social ha sido hoy ocupado por el mercado. En palabras de Polanyi (1989,pág.389), en Torres,(2006;pág.12) *La verdadera crítica que se puede formular a la sociedad de mercado no es que se funde en lo económico- en cierto sentido, cualquier sociedad lo hace- sino que su economía descansa en el interés personal .por eso se habla de la competición, y piden a la escuela lo mismo que a la empresa: productividad, beneficios y rendición de cuentas, siguiendo por una reificación de los sujetos; la inversión de la calidad en cantidad y la atomización de lo público: la desvinculación social.* (Torres. 2006; pág.12). El acceso masivo al consumo ha hecho de la educación una mercancía más que tiene en el desmesurado crecimiento del sector privado su punto de fuga hacia adelante. ¿Es un ejercicio nostálgico pensar nuevas reglas de juego para recuperar lo público en educación? ¿Qué discutir al respecto?

“Tratamos de actuar de modo democrático en una sociedad que no es completamente democrática. Pero actuamos como si estuviéramos en una sociedad completamente democrática y al hacerlo, intentamos suprimir el como si.”(Mills Wright ,1996 en Torres, 2006:18)

La fallida experiencia en nuestro país de la puesta en marcha de la Ley Federal de Educación dejó, más allá de los claroscuros, los apoyos y detracciones una vasta preocupación por la reingeniería del sistema educativo y una indisimulada contradicción entre un centralismo curricular y una descentralización administrativa que escondía una indisimulada descarga de responsabilidades fiscales en materia de financiamiento educativo sobre las provincias. No obstante quedaba pendiente la transformación de la institución educativa. Lo público quedaba atado una vez más a las regulaciones burocráticas de la administración jurisdiccional. Freire enseñó y demostró que la educación y la política son inseparables. Torres (2006; 27).



Tiempo después, inhumada la Ley Federal, y luego de arduos debates y la participación, en parte inconclusa, de diversos sectores el 28 de diciembre de 2006 fue publicada la Ley de Educación Nacional, que como aquella se declaraba que “la obligatoriedad en todo el país se extiende desde la edad de cinco años hasta la finalización del nivel de Educación Secundaria” (Ley 26.206 de Educación Nacional, Art. 16)

11. La ampliación de los rangos de obligatoriedad que extendieron los límites hasta la educación secundaria trajo un incremento en la responsabilidad del Estado para ampliar su oferta educativa en forma gratuita y, además amplió una definición de la organización curricular e institucional: la obligatoriedad redefinió a la escuela media, de ser formadora de las élites medias, a ser la responsable de los más altos niveles de la formación básica de toda la ciudadanía.

Sobre este nivel de logros, el creciente alcance de la escolarización impone nuevas demandas a los sistemas para que la obligatoriedad conjugue nuevas perspectivas de lo público. El sistema no puede desentenderse de los desafíos que deben atender :

- a. Las estructuras de los sistemas educativos son insuficientes, costosas y se encuentran organizadas y administradas con todas las limitaciones conocidas del modelo burocrático.
- b. El núcleo de conocimientos y habilidades básicas para el desempeño de una ciudadanía plena crece y se complejiza con los cambios sociales, los avances del conocimiento y la tecnología a un ritmo que hace que los contenidos escolares, tal como hoy se estructuran y emplean, pierdan representatividad y significación en el corto tiempo.
- c. La condición de obligatoriedad enfrenta al Estado y a las organizaciones que tienen como meta colaborar con él y llevar estrategias para los niños y jóvenes que están fuera de la escuela.
- d. La cultura infantil y adolescente trasciende los muros de la escuela y convoca nuevas y diversas formas de subjetivación de niños y jóvenes. Una creciente fragmentación del capital cultural vuelve los territorios urbanos y rurales en centros y periferias frecuentemente intangibles.

Un primer punto de vista diría que sus sentidos emergen indefectiblemente de oposiciones dicotómicas y/o de distinciones, en el marco de las cuales van forjándose significados y discusiones diversas (lo público como opuesto a lo privado y a lo secreto, como distinto de lo estatal, etc.). El segundo es que, según sean las definiciones que se asuman en aquellas oposiciones, la forma de concebir “lo público” arrastrará otras definiciones (Estado, sociedad civil, familia, lo doméstico, lo social, etc.). Y un tercero, finalmente, es el que recoge “al menos tres sentidos básicos” respecto del par público/privado, Rabotnikof, (2005: 28): a) lo público como sinónimo de lo que es común a todos y que así aproxima su significado a “lo colectivo” (en el sentido de una cierta naturaleza de algo compartido, no en tanto realidad empírica), oponiéndose a “lo privado”; b) lo público como lo conocido y manifiesto y opuesto a lo secreto, y por lo tanto vinculado con el atributo de la *publicidad*; y c) lo público como accesible, como abierto al colectivo, y por tanto, opuesto a lo clausurado y/o excluyente (Filc, 1997; Rabotnikof, *op. cit*; Minteguiaga, 2009).

Tres procesos convergen en el quiebre del universalismo selectivo que caracterizó al sistema educativo argentino contribuyendo a su fragmentación:



- 1) La masificación escolar en un contexto de exclusión social
- 2) El pasaje de las políticas universales a las políticas focalizadas compensatorias fundadas en la equidad
- 3) El desplazamiento de la retórica de la equidad a la retórica de la inclusión

Esta triple convergencia aporta a la configuración de un sistema educativo sin referencias comunes, fuertemente dependiente de los públicos sociales que atiende, y altamente desigual (Tiramonti, 2004). Si históricamente la escolarización generaba cohesión por su referencia a principios comunes, los procesos de exclusión social y escolar han desplazado esa preocupación hacia la mera relevancia de “incluir” en el sentido de “meter adentro” de la escuela.

Mientras que la educación popular nace de modelos radicales de educación muchos de ellos vinculados a Paulo Freire (setentista) según Gadotti y Torres, 1993). Surge como resultado de un análisis político y social de las condiciones de vida de los pobres y de sus problemas más visibles (una mala alimentación, desempleo, enfermedades) que gestar una conciencia a nivel individual y colectiva. Pedagogía de la acción cultural y cuyo objetivo central puede resumirse en la concientización.

En esta nueva cuestión que muchos pretenden vincular con la aguda situación de *debilidad de la sociedad civil* (Sirvent, 2008,p 55),De Souza(1990), Rigal, 1990) en un proceso de atomización, despolitización, fragmentación y desmovilización, apatía política que envuelve a la sociedad obrera y suscita nuevos movimientos sociales. Rasgos que fueron caracterizados como múltiples pobrezas, pobreza de entendimiento haciendo referencia a factores que impiden un razonamiento y un pensamiento reflexivo, tales como –“los de la villa”., los del interior”- “los cabecitas”, que exigieron nuevas formas de organización. Muchos opinaban que en el sustratum del pueblo la búsqueda de modelos autoritarios, paternalistas o recetas podían ser aquellos que impidan la decadencia. Distintas experiencias muestran datos de “cooptación” de dirigentes barriales, sindicatos y partidos políticos e instancias de participación simbólica (Sirvent(1984 b, 1988 y 1990^a: 252). La intervención pedagógica debería incidir en el armado de la trama de la sociedad civil para una manifestación clara de esos sectores sociales. Esto de la educación popular queda restringido en este momento a talleres en su mayoría (se reduce a técnicas de dinámica grupal, perdiendo toda su esencia).

Justificación del estudio:

Después de los estudios realizados Era momento entonces de cuestionarse acerca respecto de lo público en materia de política educativa y poder hallar respuesta a estas cuestiones

Limitaciones:

Las múltiples tareas que desempeñan quienes realizan la investigación, en su mayoría directores de establecimientos educativos con una matrícula superior a mil alumnos, y tareas varias de docencia.

**Objetivos:**

a) Estimar el orden de prioridad que asignan distintos actores sociales a la educación pública en la agenda ciudadana con respecto a otros temas vinculados con políticas públicas.

b) Analizar los tópicos de las discusiones que se dan en torno a las diferencias, convergencias y confusiones sobre lo público y lo privado en educación, en el ámbito popular, educativo y político.

c) Indagar los rasgos que adquieren lo público y lo popular en materia educativa.

d) Reconocer las diferencias en normas constitutivas y regulativas de las instituciones educativas de gestión pública y privada en el conurbano bonaerense

e) Describir la cultura institucional de organizaciones educativas de gestión pública y privada.

f) Inferir a partir del trabajo empírico otras formas de institucionalidad de la educación pública

Proposiciones:

La aceptación de la diversidad cultural como punto de partida no debiera resignar la igualdad como utopía necesaria y política.

La escuela pública ha resignado el carácter político de lo público frente al avance cultural de lo popular.

- Desarrollo:**Material y Métodos**

- Para la selección el proceso se organizó según la técnica de bola de nieve (Taylor y Bogdan, 1998) por las redes sociales naturales, compañeros de cursada, contactos personales. Posteriormente se aplicó el principio de pertenencia (Morse y Field, 1995), que se deriva de la identificación y consideración de participantes que puedan realizar mayores aportes a la investigación de acuerdo a los requerimientos teóricos del estudio.
- En relación a los informantes claves, se eligieron de la misma forma teniendo en consideración lo afirmado por Morse (1988:69) quien señala que los mejores informantes *“son aquellos que tienen el conocimiento y la experiencia necesarios sobre el tema y estuvieran dispuestos a contestar una entrevista, ellos deben tener también la capacidad para reflexionar y articular, para ser interrogados y debe estar listos para participar en el estudio”*



- **Lugar y Tiempo de la Investigación**

La investigación se llevó a cabo en el Partido de La Matanza desde el 1 de enero de 2014 hasta el 31 de diciembre de 2015, con los actores educativos y referentes de instituciones propuestos en el presente trabajo. .

- **Descripción del Objeto de Estudio**

La descripción se realizó sobre las instituciones educativas en el orden de la gestión pública y privada y el elemento emergente como alternativa a los problemas sociales: lo popular, impregnado de populismo.

- **Descripción de Población y Muestra**

La población fueron los actores educativos del Partido de La Matanza en sus distintas instituciones, de gestión pública y privada. Sumadas a ellas se ha trabajado con un grupo de alumnos de la Escuela de Formación Continua en la Carrera de Gestión Educativa.

El trabajo se realizó en dos partes Una primera aproximación en donde se solicitan en un breve formulario preguntas claves para desarrollar el trabajo de empírico. La muestra abarca 100 unidades de análisis para entrar en tema en un primer momento.

Se presenta los interrogantes como disparadores para que un grupo de estudiantes de la Escuela de formación Continua, alumnos de la Carrera Gestión educativa expresen sus ideas acerca de:

Qué es la escuela y la diferencia entre escuela
Pública
Privada

Se hizo una interpretación acerca del nivel Socio-cultural educativo alcanzado nivel ocupacional y económico. Con rangos de edad :
_20-30 o/ 30-40 / 40-50 o más de 50 años.

Se plantearon categorías para cada dimensión.

1.- ¿Qué es lo público?

- a. lo que es universal y gratuito.
- b. lo que es para todos.
- c. lo que se construye entre todos.

2.- ¿Qué es lo público en educación?

- a. es aquella educación que financia el estado para formar ciudadanos.
- b. es aquella educación abierta a todos, sin restricciones.
- c. es aquella educación que formamos entre todos.

3.- ¿Cuál es la escuela más pública?



- a) la que forma ciudadanos.
- b) la que incluye a todas las diferencias ideológicas.
- c) la que construye la comunidad

b) luego se aplicó la segunda parte que figura en el anexo.

- Diseño de la Investigación

La pregunta de investigación estructura el caso convirtiéndose en el eje conceptual. Se hace necesaria, su vez la comprensión de los juegos de roles a los que incita determinada profesión de los actores sociales y sus perfiles. Acercarse a un mundo institucional, la universidad de La Matanza y a distintas instituciones del Partido de La Matanza, sin duda revelará las opiniones de los/las interrogados/as que como todas expresiones mostró las concepciones diversas, pues cada cultura pregunta y responde desde su contexto, desde sus saberes. Se trató de alcanzar el objetivo propuesto acerca de cómo es percibida, entendida y definida la educación de gestión pública, de gestión privada y la educación popular.

En palabras de Polanyi (1989,pág.389), en Torres,(2006;pág.12) *La verdadera crítica que se puede formular a la sociedad de mercado no es que se funde en lo económico- en cierto sentido, cualquier sociedad lo hace- sino que su economía descansa en el interés personal .por eso se habla de la competición, y piden a la escuela lo mismo que a la empresa: productividad, beneficios y rendición de cuentas, siguiendo por una reificación de los sujetos; la inversión de la calidad en cantidad y la atomización de lo público: la desvinculación social. (Torres. 2006; pág.12).*

De donde el acceso masivo al consumo ha hecho de la educación una mercancía |más que tiene en el desmesurado crecimiento del sector privado su punto de fuga hacia adelante. ¿Es un ejercicio nostálgico pensar nuevas reglas de juego para recuperar lo público en educación? ¿Qué discutir al respecto?

El análisis que promueven los referentes empíricos, las vivencias y experiencias generadas, depende de la selección que de ellos precise el investigador, formando un corpus teórico, que se traduce en acciones tangibles y precisas que pueden resultar en una síntesis teórica. El trabajo de campo se constituye en el referente empírico de toda observación, y no sólo permite interactuar, sino también trazar un camino de intersubjetividad, que no significa empatía, sino un proceso de socialización que debe transitar quien investiga para acceder a los múltiples significados que pueden dar los entrevistados a un suceso o hecho determinado.



- **Instrumentos de Recolección y Medición de Datos**

La entrevista en este caso está sustentada en el grado de libertad de las respuestas. Pues puntualizada el tema de investigación con las tres variables que la correlacionan mayores adultos, construcción de la ciudadanía, calidad educativa en el ámbito universitario. Al decir de Duverger (1996, 284) "*las interviews – tiene mayor importancia que las investigaciones bibliográficas*" , puesto que es por boca de los mismos actores que se conocen los espacios recorridos.

- **Confiabilidad y Validez de la Medición**

Castillo y Vasquez (2003) señalan que existen algunos criterios que permiten evaluar el rigor y la calidad científica de los estudios cualitativos, estos son: credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad. Credibilidad cuando lo encontrado es reconocido como verdadero o cierto. La confirmabilidad se refiere a la neutralidad valorativa. La transferibilidad tal como su nombre lo precisa es aplicable a otros grupos.

Métodos de Análisis Estadísticos, en este caso los análisis corresponden a los métodos cualitativos.

Los análisis que corresponden a los análisis cualitativo, es de carácter temático.



Resultados :

I) Lo político y lo público en la encrucijada educativa

Mag.Gerardo Andrián.

“No existe en el mundo contemporáneo aparato de educación que actúe de modo tan ubicuo y permanente como el sistema económico. Esa influencia educadora puede ser positiva o negativa. Puede contribuir al desarrollo de las fuerzas espirituales u obstaculizar su desenvolvimiento. Puede despertar en el individuo el impulso creador y la iniciativa o acostumbrarlo a la repetición rutinaria. Puede afirmar en él los sentimientos de independencia y de responsabilidad, o convertirlo en instrumento dócil de la voluntad ajena. Puede fomentar en su espíritu la solidaridad y el desinterés, o excitar las pasiones egoístas y antisociales. Todo sistema económico es, de modo inevitable, un sistema de pedagogía social.”

Julio H. Olivera 1973.

Un trabajo interesante, de un economista argentino de Alberto Rubio muestra comparativamente la producción en toneladas de tres tipos de economías en el período 2014/2015. En la Economía de Tipo 1, se produjeron 11.511.280 Ton de F35C, 4.706.000 Ton de Galaxis 6, 1.550.800 Ton de Air Bus totalizando 17.768.080 Ton. En la Economía de Tipo 2, se produjeron 939.000 Ton de Lenovo (Yoga 2). En la Economía de Tipo 3 (a la cual pertenece Argentina) se produjeron 286 Ton de Petróleo y 332 Ton de Soja. Para ser más claro, presentamos el siguiente cuadro:

Economía Tipo 1		Economía Tipo 2		Economía Tipo 3	
F35C	11.511.280 Ton	Lenovo (Yoga 2)	939.000 Ton	Petróleo	286 Ton
Galaxis 6	4.706.000 Ton			Soja	332 Ton
Air Bus	1.550.800 Ton				
Totales	17.768.080 Ton		939.000 Ton		618 Ton



Obsérvese que la Economía Tipo 3, prácticamente desaparece.

El total de producción de la Economía Tipo 3, representa el 0,003% del total de la producción

de la Economía Tipo 1; ya a la vez es el 0,06% del total producido por la Economía Tipo 2. Entonces, para hablar de lo político y lo público en la encrucijada educativa, ya estamos ubicados en tiempo y en espacio. Las 618 Ton de producción de la Economía Tipo 3, al igual que los 17.768.080 Ton de la Economía Tipo 1 son consecuencia directa de las políticas implementadas en el espacio público de este tipo de sociedad. Salta a la vista que la inversión en ciencia, tecnología y educación en todos los niveles de las Economías Tipo 1 es exageradamente superior a la inversión del mismo tipo en las Economías de Tipo 3. Pero además, la ciencia y la tecnología para ser tales, se supone que el sustento epistemológico se diseña teniendo en cuenta



presupuestos y métodos de los conocimientos científicos que son reales, válidos, verificables y falibles. Es decir, no manipulables. De allí al traspaso a los sistemas educativos, los resultados serán acordes a la honestidad intelectual de quienes tiene semejante responsabilidad. La encrucijada educativa se debate, o debería debatirse, en procesos y sistemas de aprendizajes dinámicos para abordar entornos complejos y globales. Con una responsabilidad de aprendizaje creciente hacia el dominio de métodos, procesos y sistemas éticos que atraviesan fases complejas que van desde la vigilancia de presente, pensando, debatiendo y modelando el futuro. En retrospectiva queremos decir interrogarnos ¿de dónde venimos? ¿a dónde vamos? y ¿dónde queremos llegar? Ya que los indicadores políticos y públicos no aportan respuesta a éstas preguntas. Si queremos vigilar el presente, debemos identificar los fenómenos de cambio locales y globales. Pensar el futuro implica poder determinar variables claves para operacionalizar cursos de acción. Para debatir el futuro implica diseñar escenarios y, modelar el futuro significa alcanzar un diseño estratégico que nos incluya como participantes activos.

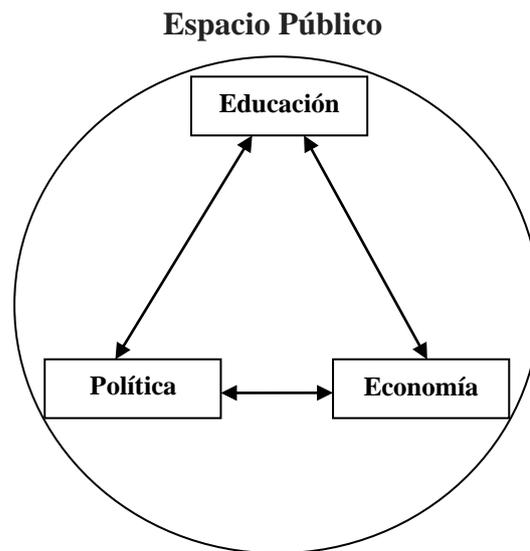
Lo público demanda de lo político una fuerte representación de sus expectativas teniendo en cuenta la evidencia que arroja la información cuantitativa y datos de todo tipo, el expertise como consecuencia de la experiencia y el conocimiento compartido, la creatividad como fruto de la imaginación y la interacción como consecuencia de la discusión y el intercambio de conocimientos. Estas expectativas no cubiertas dejan claro que el debate entre lo político y lo público no tiene en cuenta que la evolución dinámica de una economía de mercado y de propiedad privada que es abandonada a sí misma contiene en su seno fuerzas de convergencia importantes, relacionadas sobre todo con la difusión del conocimiento y calificaciones, pero también poderosas fuerzas de divergencia, potencialmente amenazadoras para nuestra sociedades democráticas y para los valores de justicia social en que están basadas (Piketty, 2014). Esas fuerzas de convergencia dejan afuera aquellos sectores que por no estar en condiciones de poder producir altos contenidos de valor agregado, pierden su estatus de ciudadano para convertirse en consumidor y posible fuerza de trabajo precarizado. La difusión del conocimiento es algo que, a tenor de los resultados, cada vez se ve más acotado. En la era de las tecnologías, los alumnos de los distintos niveles educativos tiene serias falencias en la interpretación de la información que atraviesa contenidos distintos y que significaría acceder a los conocimientos como totalizadores de un de los aspectos de la complejidad humana y social. Así como un niño mal alimentado en su primera infancia, que por más que después en su edad adulta le sobren alimentos, ya no podrá adquirir en su organismos las defensas necesarias para la vida. De la misma manera, un niño que sea víctima de una pésima educación, en su madurez muy difícilmente pueda equiparar sus aptitudes intelectuales a las de otro que haya tenido una educación de buena calidad. Las



calificaciones, como sabemos, determinan la ubicación socio económica de las personas pero, las fuerzas de divergencia mercantiles no reconocen calificaciones de alta calidad más allá del umbral que hayan logrado establecer en sociedades en donde no hay debate sobre los procesos y sistemas de aprendizajes dinámicos para abordar entornos complejos y globales, como mencionáramos anteriormente.

Los tres vértices de este triángulo compuesto por lo político, lo público y la educación deja claramente en evidencia el resultado final de su combinación. Las consecuencias que tiene el país de llegar a convertirse en una economía del tipo que sea, necesariamente tiene su origen en los otros dos vértices: lo público y la educación. Por un lado, en las escalas salariales aparecen dos visiones: La primera es que el salario de un trabajador en concreto es igual a su productividad marginal, es decir, a su contribución individual a la producción de la empresa o de la oficina en que trabaja. La segunda es que esa productividad depende principalmente de su calificación o habilidades en la sociedad considerada (Piketty). Estas visiones determinan la desigualdad salarial mediante la oferta y la demanda de calificaciones. Por otro lado, esas calificaciones son la resultante de sistemas educativos y sociales con características destacables por su desigualdad intrínseca. Nos referimos a que los conocimientos en su máxima expresión, como tales, están validados por presupuestos y métodos expuestos permanentemente a la crítica académica –la que busca la verdad–, los resultados superadores conducen a la mejora del sistema educativo. Por el contrario, cuando al acontecer educativo se lo pretende sustentar desde lo ideológico, se cierran todas las posibilidades de diálogo porque la crítica no es una alternativa. En tal caso, la cultura decae. Esta palabra, cultura, tiene su origen en la palabra latina *cultus* que, entre otros significados, alude a ‘celebrar con reverencia’, ‘honrar’, ‘respetar’ y ‘apreciar’. Por lo que cultura alude al proceso social de cultivar u honrar los orígenes de la sociedad que hace al espacio público. Y ese origen se encuentra en la tradición entendida como ‘transmisión’ o ‘comunicación’ de noticias, literatura popular, doctrinas, ritos, costumbres, etc., que se mantienen de generación en generación. Entonces, la educación que es la formación destinada a desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenecen, arraiga si tiene como plataforma a la cultura sostenida por la tradición que hace a la identidad del pueblo. Sólo así se puede dar el salto cualitativo de traspasar los resultados de los sistemas educativos a la ciencia y a la técnica que repercutirán irremediabilmente en el tipo de economía que caracterice al país. Desde luego que las decisiones para que esto ocurra están en el plano de lo político y, nuevamente volvemos al círculo triangular, permítaseme el neologismo, compuesto por lo político, lo público y la educación. Actualmente no es fácil vislumbrar cuál de los tres vértices está en primer lugar ya

que, la complejidad de la realidad mundial hace que obligadamente veamos todos los fenómenos eurísticamente y en conjunto. Para evitar que aumente la desigualdad, el sistema educativo debe proporcionar formaciones y calificaciones a una tasa suficientemente rápida. El indicador de un sistema educativo democrático será el de reducir la desigualdad de calificaciones. La visión global se impone, representada en el esquema siguiente:



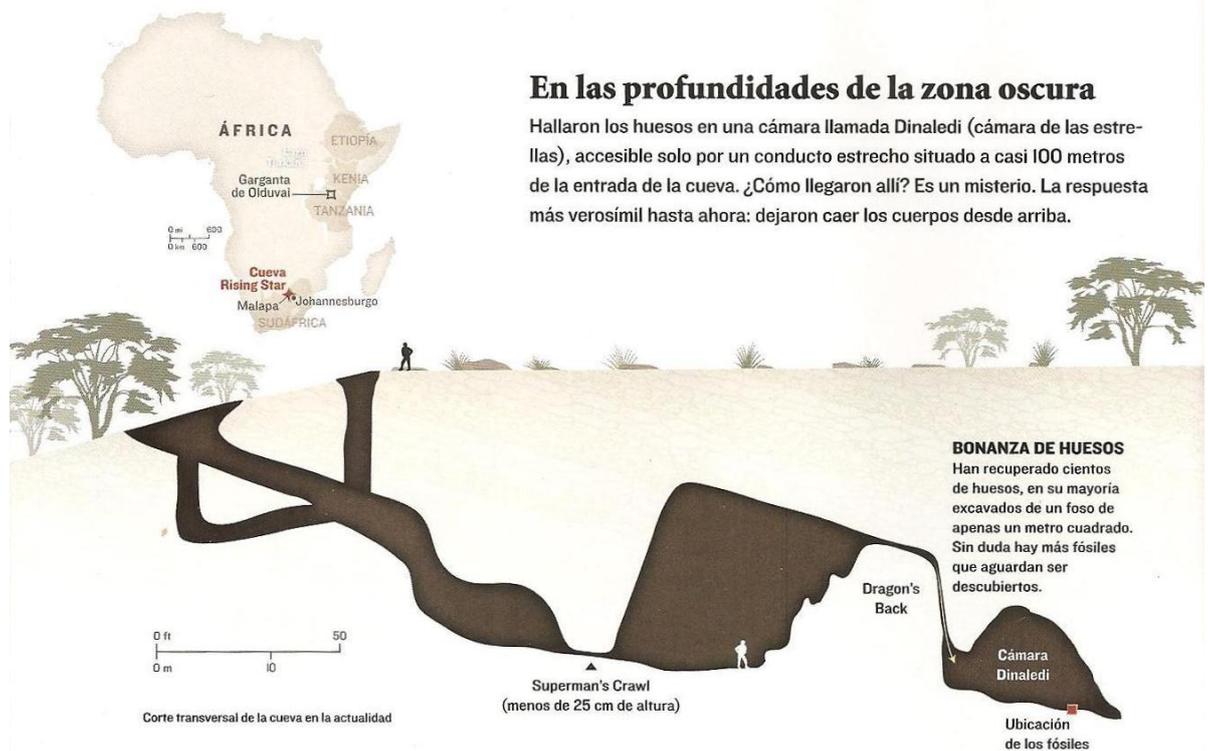
En el mercado laboral, la oferta de calificaciones de mano de obra será el resultado del estado en que se encuentra el sistema educativo, que a su vez decanta de procesos económicos complejos que se fueron dando a través de los tiempos. Por ejemplo, podemos establecer que las relaciones entre los pueblos entre los siglos XI a XIV se establecían por el comercio. En el siglo XV se suman las relaciones financieras con la aparición de los primeros bancos. Del siglo XVII hasta la segunda mitad del siglo XX, a las relaciones comerciales y financieras se suman las relaciones industriales. A comienzos del siglo XXI, las relaciones entre los pueblos son absolutamente monetario y financiero global con todo lo que ello implica. No hay alternativa posible, la educación será consecuencia del punto de vista que se tenga de éstos procesos económicos. Si la

agenda política no está a la altura de las circunstancias, la encrucijada educativa se verá seriamente comprometida. De esta manera, la demanda de calificación de mano de obra depende del estado en que se encuentra el sistema productivo, tecnológico, para generar bienes y servicios con valor agregado. Demás está decir que una economía basada mayoritariamente en la



producción de materias primas (como el petróleo y la soja) no está en condiciones de generar puesto de trabajo. Tampoco puede aportar calidad a la educación de una nación. Como efecto bumerang, la educación devaluada no aporta casi nada a ese tipo de economía. Contextualiza todo esto un cambio estructural consistente en la transición de modelos de desarrollo que se suman a un cambio de época. Este cambio estructural representa tres desafíos globales. Primero, surge una sociedad y economía de conocimiento con demandas de igualdad y cambio de estructura productiva. Segundo, sostenibilidad ante el cambio climático y nueva geopolítica mundial. Tercero, innovación abierta para una convivencia multicultural y convergencia tecnológica. Ya hoy, la interculturalidad supone, en primer lugar, la interacción armónica entre diferentes culturas hacia una interrelación horizontal basada en el respeto mutuo y considerando a todos los grupos por igual. En segundo lugar, el principio de ciudadanía, respeto a la identidad de los pueblos y unidad y no imposición. La convergencia tecnológica también es una realidad que se incrementará mediante la ciencia aplicada al estudio de las causas técnicas, científicas, económicas y sociales que aceleran la evolución del mundo moderno y a la previsión de las situaciones que podrían derivarse de sus influencias conjugadas. A modo de ejemplo de lo que pretendemos transmitir, mencionamos un descubrimiento de fósiles casi humanos hallados en las profundidades de una caverna sudafricana que añade una rama nueva y desconcertante al árbol genealógico de la humanidad. Este hecho sucedió en 2013, los descubridores fueron los espeleólogos recreativos Steven Tucker y Rick Hunter y la ubicación es en Rising Star, un sistema de cuevas dolomita unos 50 kilómetros al noroeste de Johannesburgo¹:

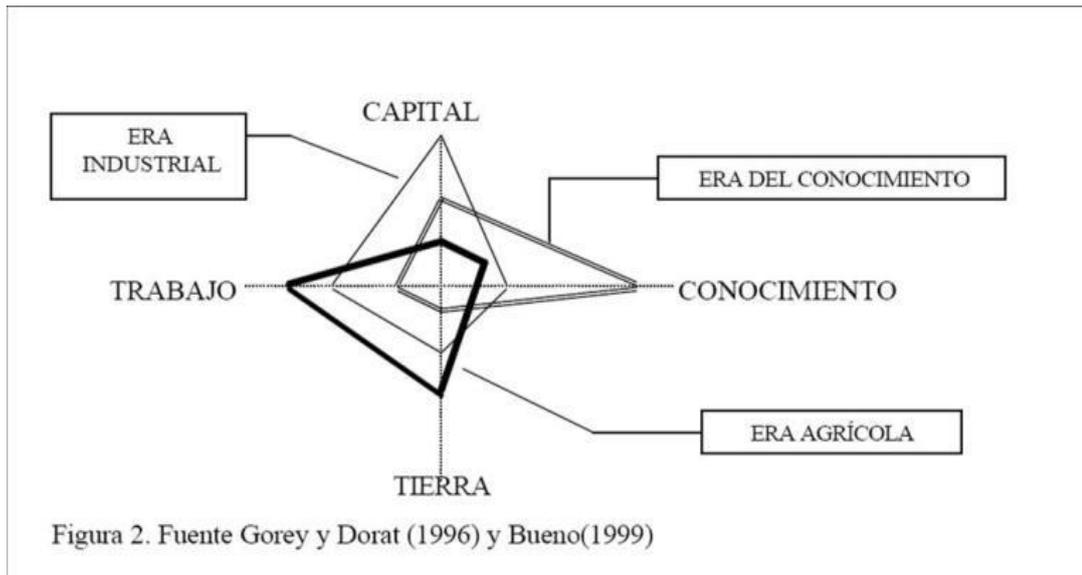
¹ Shreeve, Jaime en Revista National Geographic, octubre de 2015.



Fuente: National Geographic, octubre 2015

Si observamos que se ha descubierto un pariente lejano del género humano, no podemos de dejar de sorprendernos de los avances que se siguen dando, y que se seguirán dando desde la ciencia aplicada. Entonces, la convergencia tecnológica –que no termina de ser presentada en el sistema educativo– es una de las vías principales hacia el cambio estructural. La innovación es la base de todos los cambios a producirse. Su efecto se irá incrementando en los procesos productivos y sistemas educativos. Los que así no lo entiendan y tengan una cuota de responsabilidad política, social, cultural y educativa, harán sentir los efectos devastadores de su error sobre la masa de público que de ellos tenga alguna dependencia, directo o indirecta.

Para reforzar nuestro punto de vista, nos apoyaremos en el siguiente gráfico:

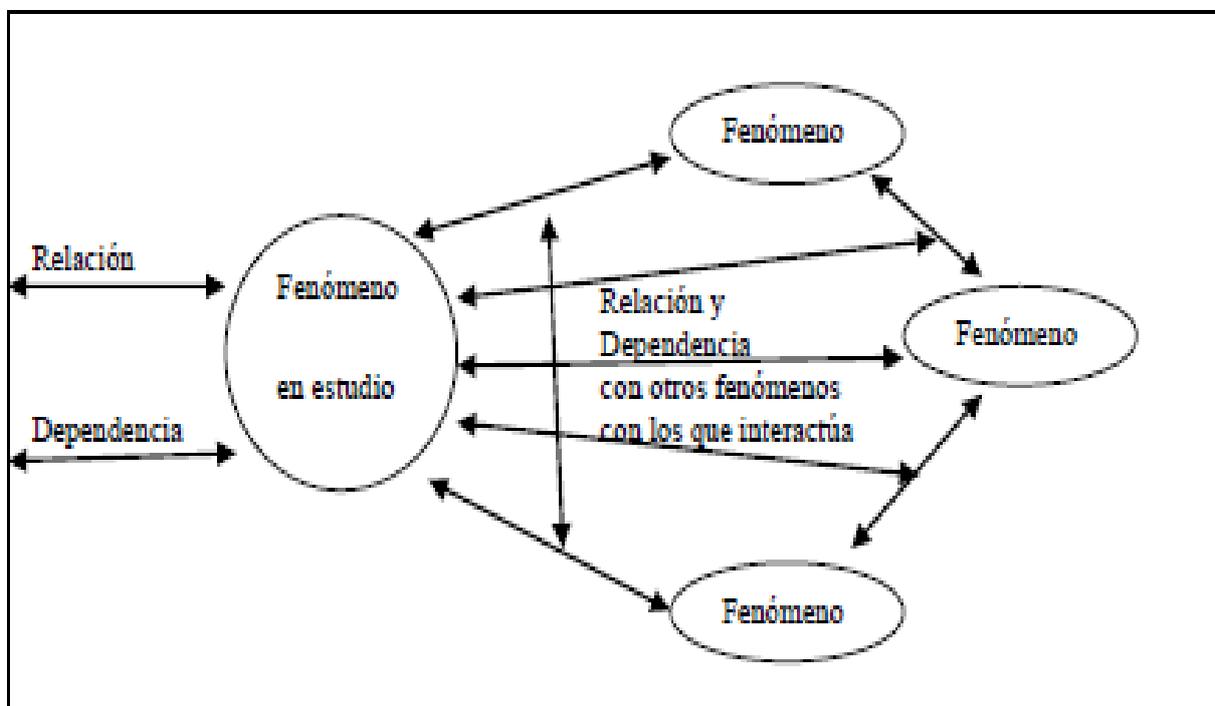


Originalmente, los economistas aludían a tres factores de producción. Tierra, trabajo y capital. En la segunda mitad del siglo XX se sumó un cuarto factor de producción, el conocimiento. Como tales, los factores de producción son los que, de manera conjunta, alternada o combinada, generan los bienes económicos destinados a satisfacer las necesidades humanas. En la era agrícola, se combinaba gran cantidad de tierra, gran cantidad de trabajo, poco capital y escaso conocimiento. En la era industrial se combinaba gran cantidad de capital, mucho trabajo, poca tierra y poco conocimiento. En la era del conocimiento, se combina mucho conocimiento, escasa tierra, escaso trabajo y bastante capital. He ahí el cambio estructural al que nos referimos. Antes del cambio estructural y a través de la política, el rol de Estado en la Economía estaba representado en un esquema básico de la siguiente manera:



En el esquema básico, el Estado recauda impuestos de las economías domésticas y de las empresas que luego redistribuye entre ellas mediante diversos servicios que tiene bajo su control. A su vez, las economías domésticas ofrecen trabajo a las empresas y éstas pagan salarios a cambio. Simultáneamente, las empresas ofrecen bienes y servicios a las economías domésticas y éstas pagan un precio por ellos.

En el cambio estructural que nos toca vivir las cosas ya no son tan así. Para empezar, en una primera visión global de la situación mundial aparecen seis grandes tendencias que transformarán el mundo²:



II)

Diferencias en normativas constitutivas y regulativas de las instituciones educativas de gestión pública y privada en el conurbano bonaerense

Lic. Liliana Morales



Desde los orígenes del sistema educativo argentino la antinomia público vs. privado ha estado presente. No siempre se debatieron las mismas cuestiones, pero lo que quedó evidentemente instalado en el imaginario social es que hay dos tipos de instituciones educativas, escuela pública y escuela privada, como lo muestran las encuestas y entrevistas realizadas en el marco de esta investigación.

Sin duda las transformaciones que se han dado entre los fines del siglo XX y principios del siglo XXI son tan profundas que abren un nuevo juego de relaciones entre lo privado y lo público, como menciona Sandra Carli (2007.) Y esto ha repercutido en todos los campos, pero especialmente en el educativo.

Ahora bien, sin pretender desarrollar aquí el significado de “lo público” en la educación, tema ya abordado en esta investigación, conviene recordar la razón por la cual se asoció históricamente esa característica a lo estatal. Como dice Analía Minteguiaga (2008), el carácter público de la educación pública argentina se asoció a lo estatal en un doble sentido: uno extenso, asociado a la transmutación de la educación de un asunto privado en un problema de orden público en miras a construir un esquema de organización política y territorial llamado Nación; y otro estricto, como proceso de conformación de la “identidad nacional” siendo la escuela pública su principal instrumento. De allí que los principios de la educación, reflejados en la Ley 1420 sean justamente: la obligatoriedad, la gratuidad, la neutralidad religiosa y la homogeneidad curricular. Y en esto queda claro que la educación en manos de los particulares o en el ámbito privado no sólo ya existía, sino que era lo opuesto a lo estatal, incluso lo que se pretendía subordinar y debilitar bajo el proyecto de una nueva Nación con la conformación de un sistema educativo moderno.

En este último sentido, como dice Mariano Narodowski, “el Estado tuvo un éxito doble: por un lado, lograr cooptar financieramente la experiencia escolar desarrollada durante la primera mitad del siglo XIX que había tenido su apogeo en época de Rosas. Por otro lado, logró montar una experiencia ideológica de gran envergadura por medio de la cual la sociedad argentina identificó la escuela pública con la escuela estatal...” (Narodowski; 1998:23)

Esta identificación subsiste hoy al punto que, aun desconociendo la historia de las políticas educativas en Argentina, se sigue asociando lo público sólo con lo estatal. El

² Informe “ESPAÑA EN EL MUNDO 2033. Cuatro escenarios para actuar ahora”, dirigido por Javier Solana,



modelo conectado con el proyecto civilizador, laicizante e integrador funcionó por casi 100 años, aunque nunca logró un desarrollo completo y sin contradicciones. Sin embargo, la llegada del desarrollismo marcó un hito con la expansión de la educación privada o, para ser más precisas con el término, los servicios educativos provistos por particulares. El descrédito de lo público-estatal y el avance de sectores como la Iglesia Católica que pugnaban por instalar lo privado asociado a lo público, y con ello obtener la subsidiariedad, provocó el cambio de perspectiva que hizo posible decir por los años '80 que la educación era pública por sus fines y no porque quienes prestaban el servicio, acuñando términos como educación pública de iniciativa estatal, hoy conocida como de gestión estatal, y pública de iniciativa no estatal o privada, hoy llamada de gestión privada.

En síntesis, más allá del desprestigio de la escuela pública que creció a través de los años para llegar a su máxima expresión con las políticas neoliberales de los '90, la justificación del carácter público y nacional de la educación privada, el sistema educativo pasó a trasladar aquellas características y objetivos fundantes sólo para las escuelas de gestión estatal en tanto que las de gestión privada eran subsidiadas y mantenían una autonomía que les permitía poner contenidos y justificar el arancel basados en un criterio de equidad por el cual cada niño/a asistía a la escuela según sus posibilidades económicas. Todo este desarrollo pretende aportar a la comprensión de la desvalorización de la escuela de gestión estatal y el no reconocimiento del carácter público de la escuela de gestión privada.

Es decir, toda la educación es de carácter público y por ende el Estado es responsable tanto de las instituciones educativas de gestión estatal como de las de gestión pública. Y esto debe servir no sólo como argumento para la subsidiariedad sino también para el Estado es responsable de mantener esta vieja antinomia de público estatal sin prestigio frente a privado eficiente.

Desde el inicio del siglo XXI Investigadoras e investigadores insistieron que en el debate de la educación debía incorporarse el desafío de la integración social recuperando el carácter público como construcción de un proyecto nacional integral que no deje a nadie afuera, y por sobre todo



ampliando las posibilidades de acceso a los bienes culturales respetando así el carácter público del conocimiento. (Carli, 2007)

En este sentido compartimos las reflexiones de Flora Hillert cuando menciona que lo público es inseparable de lo democrático, y aunque no todo lo estatal es necesariamente público, aunque ella sostiene que debiera serlo, el gran desafío de estos tiempos es hacer de la educación estatal una educación pública y democrática. (Hillert, 2011)

A raíz de esos debates surgió la Ley Nacional 26.206, promulgada en el año 2006, y la Ley Provincial 13.688, promulgada en el año 2007. Ambas vigentes para todas las instituciones educativas de gestión pública y privada existentes en el conurbano bonaerense, así como el Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires confeccionado y publicado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires en el año 2012.

Todo el marco normativo insiste en el protagonismo del Estado como garante de la Educación como derecho social. Y en ese sentido la escuela es el instrumento que debe ejecutar tanto las políticas educativas como socio-comunitarias basadas en el criterio de integralidad.

La ley Provincial 13.688, siguiendo los lineamientos de la ley Nacional, tiene un apartado específico (Título V Capítulo VIII) dedicado a la Educación de Gestión Privada, donde aclara varias cuestiones:

- 1) los establecimientos educativos de gestión privada, reciban o no aporte estatal, pertenecen al Sistema Educativo Provincial y por lo tanto se rigen por la normativa vigente al igual que los de gestión estatal.
- 2) Dichos establecimientos comparten los derechos y las obligaciones de todo el sistema y como tal deben seguir los lineamientos de la política educativa provincial.
- 3) Los establecimientos de gestión privada pertenecen a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada (DIPREGEP) dependiente de la Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación, máxima autoridad educativa de la Provincia de Buenos Aires.



- 4) El Estado Provincial, a través de sus autoridades, tienen la obligación de controlar pedagógica, contable y laboralmente así como de supervisar los mencionados establecimientos.
- 5) En cuanto al personal docente que trabaja en estas instituciones tiene los mismos derechos y obligaciones en cuanto a su tarea educativa que aquellos que trabajan en la gestión estatal, incluso en el sistema de licencias, los salarios, la antigüedad y la estabilidad laboral, aunque tanto en el Reglamento como en la ley aclara que la legislación que los rige es la del empleo privado y la negociación colectiva del sector.
- 6) En cuanto al personal no docente de gestión privada se rige por la Ley de Contrato de Trabajo actual.
- 7) La presentación de los estados administrativos son los vigentes para ambas gestiones siendo supervisados por la autoridad competente.
- 8) Se marca una diferencia en la inscripción y asignación de vacantes que marca el Reglamento ya que en el caso de las instituciones de gestión privada están habilitadas para no renovar la matrícula siempre y cuando se sujete a la normativa vigente, los derechos y obligaciones estipuladas en el contrato de enseñanza, reglamento interno o ideario y el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.).
- 9) La ley provincial establece las condiciones del aporte que el Estado garantiza realizar a las instituciones educativas de gestión privada, teniendo en cuenta los criterios y la evaluación que realiza la Dirección General de Cultura y Educación, dejando claro que el aporte estará destinado a cubrir parte o la totalidad de los salarios de la planta programática.
- 10) El Reglamento prohíbe expresamente la colocación de símbolos religiosos o de partidos políticos en las escuelas, con excepción de las confesionales.

De todo lo expresado surge que al menos en lo normativo las instituciones educativas de gestión pública y privada del conurbano bonaerense comparten el mismo marco legal y regulatorio. Quedará entonces preguntarse entonces ¿Por qué las diferencias? ¿Por qué se desconoce que las instituciones de gestión privada son parte del sistema público educativo de la Provincia de Buenos Aires? ¿Por qué se ignora y/u omite la responsabilidad que tiene el Estado sobre la educación de gestión privada?



Seguramente muchas de estas preguntas podrían encontrar respuesta en el planteo que hace Flora Hillert, cuando habla de la mutua implicación entre público – estatal y para ello la autora sugiere analizar lo público y lo privado en términos de: a) quienes deciden, quienes son los sujetos que participan en la elaboración y selección del conocimiento escolar; b) cómo lo deciden, es decir, cómo son los procedimientos de institucionalización; y c) qué deciden, es decir, qué puede considerarse conocimiento público escolar. (Hillert, 2011)

En conclusión, ***el análisis de lo público y lo privado amerita un análisis más profundo que el financiamiento y los destinatarios. Y en este sentido, “la construcción de lo público estatal en educación se enfrenta al desafío de desarrollar lo estatal como realmente público”.*** (Hillert; 2011: 230)

El siguiente tema nos permite dilucidar aún más el tema.

Una revisión de “lo público” en la historia del Sistema Educativo en Argentina

Lic. Liliana A. Morales

Hay coincidencia entre diferentes autores/as en definir a la institución escuela en un producto histórico, y como tal al sistema educativo como un campo inscripto en el espacio social. Un espacio de relaciones objetivas, en términos de Bourdieu, que tiene lógica y necesidad específica. En este sentido el campo educativo consta de una relativa autonomía y está constituido de relaciones objetivas entre posiciones, posiciones que guardan íntima relación con la estructura de distribución de poder. Es esta afirmación la que nos lleva a reflexionar sobre el papel fundamental que tiene la institución escuela y la acción que en ella se desarrolla en la distribución del capital cultural entre los grupos o clases que a ella concurren. (Bourdieu, 1998; 51)

Más allá de los planteos que adjudican a la escuela el rol de la reproducción social por excelencia, lo expresado en el párrafo anterior nos conduce a la necesidad de recorrer nuestra historia con miras a descubrir las lógicas y necesidades que llevaron a su creación, como surgen las instituciones educativas y cuáles fueron las asignaciones de sentido otorgadas por la sociedad al sistema educativo. Y en esta pretendida reconstrucción histórica intentaremos desandar sobre el sentido de “lo público” que



caracterizó a la escuela, y cuanto de ello se conserva en el poder simbólico de la sociedad actual.

Aunque reconozcamos la existencia de una vida cultural intensa en estas tierras americanas en términos de saberes importantes que poseían nuestros pueblos originarios, los pocos rastros de la transmisión sistemática de esos saberes que dejaron los españoles en su ansia de conquista, nos permiten decir que las primeras formas institucionalizadas de educación fueron justamente las instaladas por aquellos en miras a la “evangelización” de estos pueblos. Una educación que estaba en manos de la Iglesia Católica, fuertemente diferencial la cual, durante los siglos XVI, XVII y XVIII estuvo marcada por imponer la doctrina cristiana a los colonos mientras se lograba la domesticación de los indígenas, indispensables como mano de obra. (Puiggrós, 2003; 30)

No todo el cono sur siguió por el mismo camino, toda la educación se desarrolló en forma desigual según las regiones y los sectores sociales, étnicos y culturales. También fue distinto el desarrollo de acuerdo al origen de la colonia. En la América hispana, la expulsión de los jesuitas modificó fuertemente el panorama educativo, dejando en manos de otras congregaciones muchas escuelas. Las reformas borbónicas multiplicaron la diversidad de establecimientos y, aunque sólo para varones, el objetivo era incluir a toda la población pero no recibiendo la misma educación en el mismo lugar. De allí que coexistían escuelas parroquiales para indígenas y mestizos con escuelas de conventos que preparaban para la universidad o las particulares (domiciliarias) autorizadas por los Cabildos para hijos de comerciantes y gente acomodada de las ciudades. (Puiggrós, 2003; 35)

Sin duda la escuela fue un producto de la ilustración española y como tal llegó a estas tierras, así como llegó la modernidad al viejo continente y aquí entró el debate entre las pedagogías coloniales y las modernas, que intentaron introducir pensadores como Belgrano y Moreno, entre otros.

Y de esta manera llegamos al siglo XIX, con distintas corrientes de pensamiento que se plasmaron en el antecedente de nuestro sistema educativo. Aún dentro de la pedagogía liberal desarrollada en la primera mitad de ese siglo, distinta era la posición de Moreno que pregonaba una pedagogía liberal y radicalizada, inspirada en las ideas de Rousseau y el socialismo utópico que sostenía la educación del pueblo como base de un sistema educativo progresista, con la pedagogía liberal oligárquica liderada por Rivadavia que respondía a un modelo napoleónico con una ideología elitista francesa



que aspiraba a crear una minoría esclarecida y privilegiada. Muy diferente era la pedagogía federalista popular impuesta por Urquiza, entre otros caudillos, o la pedagogía tradicionalista colonial antiindependentista, que liderados por la Iglesia Católica pretendían frenar al liberalismo que venía de la mano de la modernidad.

De todos modos este brevísimo recorrido por los debates pedagógicos no pretende presentarlos como opuestos o antinomias irreconciliables, todos fueron ideas, intentos y debates que hicieron posible el surgimiento del sistema educativo argentino. Conocer estos antecedentes nos permite reconstruir el origen y comprender mejor el contexto socio-histórico en el cual se dio. Calificar a la pedagogía implementada por la generación liberal de 1837 de discriminatoria por su rechazo a la cultura popular es obviar que sus criterios fueron los más democráticos de la época, ya que tanto Sarmiento como Alberdi propiciaban una educación pública para toda la población. Es cierto que ambos concibieron un sujeto pedagógico proyectando modelos europeos y norteamericanos y esto los distanció del sujeto social real que habitaba estas tierras, pero no hay dudas que pensaron en la educación como base de un modelo democrático y nacional de sociedad.

En este mismo sentido es importante recordar que encontramos antecedentes de la Ley 1420 en las leyes, decretos y reglamentaciones específicamente educativas promulgadas bajo la administración del caudillo santafesino Estanislao López que buscaban distanciar la instrucción de las cuestiones eclesiásticas y de la educación familiar para centrarla en un problema de orden público. (Puiggrós, 2003; 51)

La Constitución de 1853 recogió no sólo las ideas de la época sino también la experiencia recorrida, como lo muestran el artículo 5º que estipula la obligación de las provincias de asegurar la educación primaria y el artículo 16º que señala al Congreso como el responsable de dictar planes de instrucción general y universitaria.

A su vez dicha Carta Magna en su artículo 14 es la primera afirmación del derecho a la educación que tienen todo/as los/as habitantes de la República Argentina, derecho que fue reafirmado en las sucesivas reformas constitucionales. Ahora bien, este derecho enunciado como el derecho a aprender y derecho a enseñar, desde sus orígenes, da cuenta de los debates históricos en el sistema educativo argentino. En principio plantea dos posturas: a) la que plantea el derecho a aprender adjudicando al Estado el rol fundamental de garante a la educación, y b) la que enfatiza el derecho a enseñar poniendo al Estado en un rol subsidiario según el cual sólo interviene donde la actividad privada no alcance. (Pagano y Finnegan, 2007; 13)



Si bien la política educativa a nivel nacional estuvo marcada por la política implementada en Buenos Aires, la caída de Rosas marcó diferencias, en lo concreto se restituyeron partidas del presupuesto al sistema educativo. De allí surgió la creación del Ministerio de Instrucción Pública a cargo de Vicente Fidel López, más tarde disuelto por el gobernador Valentín Alsina y reemplazado por el Departamento de Primeras Letras que dependía del rector de la Universidad. Finalmente se creó el Departamento de Escuelas en 1856 y Sarmiento ocupó su jefatura. (Puiggrós, 2003; 74)

Esta nueva figura instaló dos cuestiones fundamentales, que llegaron indudablemente de la mano de Sarmiento, la autonomía del sistema escolar, con respecto a la universidad y la orientación de la escuela pública como la institución encargada de una educación práctica, democrática y autónoma. Sin duda las tensiones siguieron principalmente entre las posiciones orientadas a ver la educación como herramienta preparatoria para la actividad política y las otras orientadas a la industria. Entre estas orientaciones se diferenciaban las posiciones de Sarmiento y de Mitre. El primero insistiendo en la educación básica y el segundo en la educación media y universitaria principalmente dirigida a las élites y centralizada en Buenos Aires. Esto no significa que fueron posiciones encontradas, incluso ambos pertenecían al mismo proyecto nacional, la diferencia radicaba donde poner las prioridades, y en esto Sarmiento siempre pensó en la generalización de la escuela básica como el instrumento privilegiado para impartir una educación democrática y nacional en todos los confines del territorio, aunque no siempre se cumpliera esto último por los vaivenes de la política desarrollada por el modelo liberal.

El triunfo de Mitre sobre Justo José de Urquiza echó por tierra el proyecto federal educativo, instalando el proyecto pedagógica federal de la oligarquía liberal. En 1875 se sancionó la Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires que instalaba la educación primaria, gratuita y obligatoria. Es importante recalcar aquí que a pesar del avance liberal y de esta tensión permanente entre laica y no laica, la Iglesia Católica logró la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en todas las constituciones provinciales.

En 1882 se realizó el Primer Congreso Pedagógico Sudamericano, del cual podemos concluir en estos puntos centrales:

- a) el triunfo del estatismo centralizador y laico
- b) la instalación del positivismo y el normalismo



- c) la existencia de debates entre políticos y educadores sobre el papel que se adjudicaba a la educación en la construcción de la hegemonía
- d) la aparición de dos posturas importantes: a) la del bloque porteño (libre empresita y agrario exportador) que proponía una educación para imponer el orden, y b) la de los trabajadores rurales y artesanos, naciente proletariado industrial y nuevos sectores inmigrantes que proponían un papel de la educación más progresista. (Puiggrós, 2003; 88)

Tiempos difíciles para consensuar posiciones, imposible de imaginar redistribuciones pacíficas de capital cultural sin discusiones ni luchas por conservar el poder. Sin embargo esto no impidió que la educación se convirtiera en asunto de estado y como tal se diera nacimiento al llamado “Estado Educador”, mientras distintos sectores de la población pugnaban por ser incluidos en el sistema. (Grassi, 1994;. 71)

En ese sentido la escuela pública se convirtió en la institución ideal para conformar una población con cierta uniformidad cultural, especialmente teniendo en cuenta el crisol de contingentes migratorios que llegaban a estas tierras, encargada de transmitir valores y creencias, así como los saberes necesarios para el mundo del trabajo y de crear las condiciones para el desarrollo y el progreso social. Como reconocen algunas autoras, este mandato social que conformó el contrato fundacional de esa escuela convivió con un “contrato paradójico”, que por una parte pretendía crear un orden social más justo borrando las diferencias sociales y por otro, como mencionamos en el párrafo anterior, imponía una distribución desigual del capital cultural que redundaría en una desigualdad de posiciones laborales y sociales. (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992; 22)

La sanción de la Ley 1420 en 1884 marcó un hito en la historia de nuestro sistema educativo, no sólo porque dio cuenta de las controversias y los debates que venían teniendo distintos sectores de la sociedad política, sino porque se convirtió en la base fundamental normativa del Sistema Educativo Nacional imponiendo la obligatoriedad del Estado como garante de la oferta educativa y de los padres de enviar a sus hijos a la escuela. A partir de dicha ley la escuela sería obligatoria, gratuita, laica, común a todos y graduada. Su carácter obligatorio y gratuito vincula la escuela pública a lo estatal, no arancelado opuesto a lo privado y particular, así como lo laico se opone a lo confesional. La impronta de ser “común a todos” apelaba a lo igualitario como opuesto a lo discriminador, pero también a la homogeneidad de la cual hemos hablado



anteriormente y que guarda estrecha relación con la imposibilidad de reconocer la diversidad cultural. (Minteguiaga, 2009; 99)

Prueba lo anteriormente mencionado el hecho de las leyes que posteriormente se sancionaron: en 1890 la Ley 2737 que disponía partidas presupuestarias del heraldo público para el sistema educativo y en 1905 la Ley 4874 que creaba el Consejo Nacional de Educación, iniciando así la acción del Gobierno Nacional en los territorios provinciales.

En síntesis, se puede decir que entre 1885 y 1916 se consolidó el Sistema Educativo Argentino, dejando de lado algunas discusiones e instalando otras, que podríamos resumir con las siguientes consideraciones:

- a) se legalizó el carácter hegemónico del Estado tanto en la educación como en su rol docente.
- b) entre las dos tendencias más enfrentadas, centralistas y democráticas, triunfó la tendencia normalizadora. (Pagano y Finnegan, 2007; 14)
- c) hubo un crecimiento de matrícula importante, que fue conformando la escuela “tradicional”, dejando fuera del sistema las escuelas privadas populares por falta de financiamiento.
- d) se profesionalizó la carrera docente creando las Escuelas Normales, con una metodología importada con fuerte acento positivista. (Grassi, 1994; 74)

Los años siguientes mantuvieron la tendencia de crecimiento aunque a fines de 1920 comenzaban las críticas a la escuela pública que darían pie a la diversificación del sistema, atacando a su característica de “común a todos”, respondiendo así a la hegemonía oligárquica que se instalaría años más tarde. Es así que en 1930 surgió una propuesta oficial para la educación primaria con valores tomados de la Iglesia Católica, comenzando un camino de separación entre la escuela pública y los requerimientos de formación y calificación para un crecimiento económico y democrático de un país pujante. Ese avance de la Iglesia Católica llegó a su máxima expresión en 1943, momento en el cual el Ministro Subiría, durante el gobierno militar de turno, instaló mediante el Decreto 18411 la enseñanza de religión en las escuelas públicas. Cabe destacar que el mismo sólo va a ser derogado en 1955 cuando el entonces presidente Juan Domingo Perón se pelea con la Iglesia Católica. (Grassi, 1994; pág. 79)

Los gobiernos peronistas, que ocuparon la presidencia entre 1945 y 1955, fueron altamente intervencionistas en el área educativa con dos objetivos claros: a) la búsqueda de consensuar y legitimar la propuesta política, y b) capacitar a la población



de acuerdo a las nuevas necesidades del sistema productivo. Cabe mencionar aquí la expansión y multiplicación del nivel medio a la par de la inclusión de sectores de población que reconocían en la escuela pública un instrumento válido de capacitación para el trabajo y “movilidad social”. Esto no excluye las contradicciones. De hecho mientras la Constitución de 1949 apeló a un modelo pedagógico nacionalista y popular con fuerte énfasis en la educación para el trabajo, fue bajo el gobierno peronista que se sancionó la Ley 13047 (1947) que sistematizaba e institucionalizaba el subsidio estatal a la educación de gestión privada. (Pagano y Finnegan, 2007; 19)

La caída de Perón permitió la desestructuración del montaje pedagógico peronista a la vez que el avance del discurso normalista mechado con enunciados católicos que había permanecido intacto a través de esos años.

La llegada del Desarrollismo hizo que el período de 1955 a 1966 fuera de gran significación en cuanto a la escolarización especialmente en el nivel medio. De igual forma fue creciendo la institucionalización del sector privado en educación. Esta relación entre lo público y lo privado repercutió sobre la autonomía de la conducción educativa haciendo cada vez más difícil la distinción entre los dos ámbitos. De hecho durante esta última onda expansiva de escolarización la educación privada convocó a sectores medios que años anteriores reconocían a la escuela pública como principal instrumento de movilidad social, con la consecuencia del logro de mayor subsidiariedad por parte del Estado hacia aquélla. Surgió así la creación de la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (S.N.E.P.) que fue el organismo encargado de controlar las escuelas privadas de gestión pública. En concreto, la etapa signada por el desarrollismo se caracterizó por la diversificación del sistema, a la vez que crecía la escolarización se fragmentaba: los sectores medios y altos fueron a las escuelas privadas mientras que los sectores populares concurrían a las escuelas públicas.

Entre los años 1966 y 1983, signado por los golpes militares, significaron un fuerte retroceso en experiencias innovadoras que pretendieron gestarse en la educación pública a la vez que permitieron el despliegue de la Iglesia Católica, con cambios profundos en la formación docente, que pasó a nivel superior, perdiendo sustancialmente la profesionalización aunque se propusiera lo contrario, y en el rol del Estado en el financiamiento de la educación, ya que se abrió el largo proceso de transferencia de las escuelas primarias que dependían del Gobierno Nacional a los gobiernos provinciales.



De la mano del presidente Ricardo Alfonsín llegó la esperanza de cambio en todos los órdenes, en lo educativo se desplegó el progresismo que pretendió retractar y retrotraer las políticas retrógradas y autoritarias desarrolladas durante el proceso. La democracia promovió la apertura de viejos debates y es así como se logró realizar el Congreso Pedagógico en 1987, después de muchos esfuerzos; un congreso con mayoría de representantes provenientes de la enseñanza privada y católica.

En marzo de 1988 se reunió la Asamblea del Congreso Pedagógico donde se discutieron los ejes esenciales del Sistema Educativo. La presencia considerable de sectores pro-laicistas permitió la discusión: a) público versus privado, b) centralismo vs. Federalismo y c) principalidad vs. Subsidiariedad. Sin embargo estas discusiones no evitaron ni la crisis del sistema ni el avance de la privatización.

Ese mismo año se produjo el paro docente que culminó con la Marcha Blanca que puso al Gobierno en tensión con los gremios docente y la comunidad en su totalidad. Se logró una reivindicación salarial docente pero con deterioro en las relaciones y sin modificación sustancial del presupuesto educativo.

Los `90 han sido indicados como el avance feroz de las políticas neoliberales que propugnaban la privatización como la solución a los problemas reinantes. Las políticas educativas no quedaron afuera del recorte, razón por la cual basados en criterios de eficiencia y eficacia comenzó la transferencia definitiva del sistema educativo. En 1991 la Ley 24049 conocida como Ley de Transferencias de servicios educativos no sólo permitió al Ministerio de Educación de la Nación desprenderse definitivamente de las escuelas que quedaban bajo su área, sino que permitió una redefinición del papel del Estado en la educación, en tanto un bien público a proteger. En 1993, la Ley 24195 llamada Ley Federal de Educación extendió la obligatoriedad, a la vez que incluyó la educación privada dentro de lo público, instaló un rol compensatorio en cuanto a política asistencial impartida por la escuela, e instaló la educación como mercancía y a sus destinatarios como consumidores. En síntesis, se naturalizó la asociación de escuela pública para “marginados”. (Grassi, 1994; 105)

Como dice Feldfeber, la resignificación del espacio público no constituye una mera discusión semántica, tiene implicancias en la formación de ciudadanos como sujetos de derechos. (Feldfeber, 2003; 117)

Así se llega al 2003, con una marcada deuda con respecto a “lo público”, producto de las exacerbadas políticas neoliberales, focalizadas y compensatorias, fundamentadas en el concepto de “equidad” propuesto por las agencias internacionales,



que lejos de incluir han propiciado la exclusión del sistema educativo. El cambio de modelo propuesto en la gestión gubernamental que asume ese año incluyó a la educación con modelos más integrales, con un rol activo del Estado y con un discurso

fundado en el derecho ciudadano. En el 2006, la Ley Nacional de Educación recogió estos cambios y estableció:

- a) la educación como bien público
- b) la educación como derecho social del cual el Estado es garante
- c) la familia es el agente natural y primario con respecto a la educación

Sin duda quedaron algunas cuestiones pendientes que se refieren a “lo público” que permitan dimensionar la distancia con aquel concepto que integraba lo común y general opuesto a lo privado e individual, ostensiblemente opuesto a lo oculto y secreto, opuesto a lo exclusivo y de uso común accesible a todos. Sólo así podremos desentrañar las razones que originaron la ruptura del vínculo público que hizo posible el desdibujamiento de la pretensión integradora del proyecto colectivo de sociedad que guardaba el sistema educativo en sus orígenes.

Respecto de la Educación popular:

Lic. María Laura reggio y Rebeca Currao San José.

¿Cómo poder pensar estrategias que posibiliten el traspaso a alternativas transformadoras de la escuela desde la educación popular? Primero, habría que superar la histórica oposición existente entre ambas. Pero veamos entonces a que se debe esta polaridad: primero, podemos encontrar en el pretendido saber universalizado, en el proyecto de escuela pública implícitamente se incluía a la educación popular; segundo, hay que considerar que la educación popular nació dentro del contexto dictatorial en Latinoamérica, por lo que debió encontrar su surgimiento fuera del Estado, desconociendo a veces el sistema educativo con su conformación institucional. Y este fue una gran traba, dado que la educación popular daba por sobreentendido que en la escuela no se daba el cuestionamiento ni enfrentamiento de clases, por lo que la transformación social



allí no tenía lugar; de allí que se ha desligado a la escuela como espacio factible de cambio quedando reducida a lugar de imposición.

Sin embargo, una década después, 1980, se abre el juego nuevamente al Estado, y por consiguiente a la escuela pública como productor de confrontación y disensos, en donde fue necesario repensar las necesidades de los sectores populares a fin de responder a las demandas emergentes. Es aquí donde la educación popular cobra importancia y tiene la oportunidad de poder hacer frente a lo instituido desde una mirada transformadora para poder mejorar la educación en general, y más específicamente, a los sectores populares. “...*entrar en la caja negra de la escuela a fin de entenderla*”, es decir, pensar en la educación y en la escuela como espacio de contradicciones y confrontaciones sociales³

Ya en la década de los '90 la escuela había envejecido perdiendo capacidad de adaptación a las nuevas realidades, quiebra el sistema educativo. Desaparece el Estado Educador, consecuencia de los modelos de ajuste económico y el achicamiento estatal convirtiéndose en inmutable y atemporal, negando las diferencias y la diversidad de prácticas que se producían en su interior, ya no era reconocida socialmente y perdió el prestigio social. “Un Estado con recursos económicos insuficientes y con una marcada pesadez e ineficiencia burocrática” (Rigal) Siendo que años anteriores de la mano de la Generación de '80 fue pensada para fortalecer la integración y homogenización cultural en pos de servir al modelo de desarrollo dominante, en donde la escuela y la educación eran un binomio casi perfecto. Lo educativo era patrimonio de la institución escolar, sin lugar a dudas. Progreso, prestigio e integración social, eso era el transitar la escuela.

Hasta que la escuela y la educación dejaron de ser equivalentes, manifestándose, según Rigal, en la inadecuación de las propuestas educativas respecto de la realidad social traduciéndose en la pauperización del sistema educativo. Las movilizaciones de maestros y los reclamos por la reforma de la Ley Federal de Educación son expresiones claras de la crisis:

“...los discursos pedagógicos escolares ya no poseen su poder de ritualización de la vida cotidiana, su capacidad sacralizadora y satanizador de valores, normas y costumbres y el consenso de las

³ La Nueva Sociología Crítica de la Educación emerge poniendo énfasis en los fenómenos educativos y la escuela desde un concepto de hegemonía gramsciano, lo que implica ver a la educación como relativamente autónoma y además como espacio de desarticulación y rearticulación de actores sociales en pugna por la dominación.



personas. Pocos tienen hoy la fe que otrora se depositaba en la acción del maestro y en la escuela y en pos del progreso y la movilidad social” (Puiggrós 1994:21)

En la actualidad estamos enmarcados dentro de una reestructuración cultural en donde la educación perdió centralidad como sistema educativo, asignándose al conocimiento científico un papel central dentro de la producción de igualdad entre los habitantes., siendo que el modelo neoliberal ha dejado que los sectores dominantes incrementen su riqueza y poder mientras que las capas subalternas de la sociedad ha incrementado cualitativamente su pobreza. Se produce un vaciamiento pedagógico en las escuelas en tanto que los sectores populares son los primeros y los más afectados, por carecer de medios para acceder por otras vías a la educación.

Pensar en el aporte que la educación popular, tal como afirma Rigal, puede brindarle a la escuela un posicionamiento en el proceso de deconstrucción- reconstrucción que atraviesa el discurso de la educación popular. Esta deconstrucción implica asimismo interrogar las certezas de la educación popular y repensar sus fuentes y su tradición. En este debate es necesario tener en claro las raíces de la educación popular como estrategia y concepción política y pedagógica cristalizado en el pensamiento crítico comprometido con la transformación del orden existente.

Pero esta transformación del orden existente por el que aboga la educación popular parece ser claramente el polo opuesto a lo que la escuela tradicional pretende lograr: lo instituido y lo instituyente. En oposición al proyecto neoliberal de modernización de la escuela, pensamos en la posibilidad de una nueva escuela, donde se haga presente el Estado como protagonista, comprometido y en donde confluya una verdadera democracia popular y una mayor equidad. Son tensiones que se hacen manifiestas hoy en el campo educativo y es clave que en pos de una transformación la educación popular pueda objetivarse en un rol más propositivo, es decir, que supere esta dicotomía y pueda avanzar hacia una propuesta superadora. La clave es construir desde la educación popular, el modo de incidir efectivamente en la escuela.

Se ha distorsionado el pensamiento de la educación popular de Paulo Freire.

La educación popular se refiere a todos los procesos educativos que buscan construir relaciones equitativas y justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos entre las personas. Es una corriente educativa que se caracteriza por ser, tanto un fenómeno sociocultural como una concepción de educación. Según la primera,



la educación popular hace referencia a una multitud de prácticas educativas diversas: formales, no formales e informales, con una intencionalidad transformadora común. Siguiendo la segunda, se apunta a la construcción de un nuevo paradigma educacional, que confronta el modelo dominante capitalista de una educación autoritaria, principalmente escolarizada y que disocia la práctica de la teoría. Se sustenta en principios ético-políticos que apuestan a la construcción de relaciones humanas equitativas y justas en los distintos ámbitos de la vida. Se basa también en una pedagogía crítica y creadora que apuesta por el desarrollo pleno de las capacidades cognitivas, psicomotoras, comunicativas y emocionales en las personas. Podemos decir entonces que "la educación popular refuta la concepción pedagógica de la educación tradicional, y que desde **una dimensión comunicativa, asume como** concepción comunicativa el diálogo problematizador, *nace de una matriz crítica y genera criticidad. Cuando los dos polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con fe el uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda común de algo. Sólo ahí hay comunicación. Sólo el diálogo comunica.*"¹

¹Kaplún, M. (1985). El Comunicador Popular. Quito. CIESPAL

Según Freire, es necesaria la radicalidad del diálogo, este último como principal medio socializador, es decir, buscar un escenario donde todos puedan alternarse entre intervenciones e interpretaciones activas y continuas, donde se comparte un escenario colectivo, ya que considera que la palabra tiene dos fases constitutivas indisolubles: acción y reflexión. Ambas en relación dialéctica establecen la praxis del proceso transformador, porque la acción sin reflexión es activismo, y la reflexión sin acción, se reduce al verbalismo estéril. La palabra verdadera es la praxis, porque los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo.

La educación popular ha pasado por varias instancias, desde considerarla una propuesta para hacer más amena la clase hasta considerarla más una propuesta política que pedagógica, pero en **la práctica** se va definiendo con la creación y recreación que van haciendo los educadores. Hay que garantizar condiciones materiales, pero sobre todo hay que revolucionar las concepciones; transformar a los educadores, pues hay que saber enseñar y saber aprender de una forma diferente; luchar por la coherencia, para que no lo traicione ni la herencia, ni la imagen del poder. En este entorno educativo la creatividad, la resolución de problemas, la innovación no la repetición, el trabajo en equipo y la consideración del individuo-alumno como una



persona situada en un ámbito específico, relacionándose con sus semejantes, son algunos de los aspectos que toman una dimensionalidad importante.

1) Trabajo de campo:

Se han evidenciado

Las personas respondientes en un 70 % se encuentran entre 30 y 50 años.

Se plantearon categorías para cada dimensión

1.- ¿Qué es lo público?

a-lo que es universal y gratuito. Respuesta dada en un 70 %

b--lo que es para todos. 90%

c- lo que se construye entre todos.40%

A grandes rasgos prevalece la impronta de lo que fue la presencia del Estado en todos los sectores del país, aún está instalado en el colectivo social la íntima relación entre lo público y la ciudadanía, pero no se construye entre todos. Sí se afirma es para todos, pero por qué no construir entre todos.

2.- ¿Qué es lo público en educación?

a- es aquella educación que financia el estado para formar ciudadanos. 65%

b- es aquella educación abierta a todos, sin restricciones.15 %

c- es aquella educación que formamos entre todos.20 %

Ser ciudadano implica haber pasado por la escuela pública incorporando sus valores (los que el Estado determina) y replicándolos en la vida cotidiana.

3.- ¿Cuál es la escuela más pública?

a) la que forma ciudadanos 58 %

b) la que incluye a todas las diferencias ideológicas.20 %

c) la que construye la comunidad .22 %

La ciudadanía y la comunidad están fuertemente ligadas, desde la visión de conjunto de la comunidad, a las mejores posibilidades que puedan brindar los distintos tipos de escuela (pública o privada), pero los valores de ideología y comunidad son bajos . las diferencias ideológicas necesarias para consensuar la vida cotidiana.

b) De resultado de la investigación en el segundo trabajo luego de la primera averiguación sobre palabras como : educación público y privado del trabajo de campo,



observamos, de 100 (cien) personas entrevistadas las palabras o el sentido analizado semánticamente expresan:

Respecto de la

Educación:

Proceso

Transmisión de conocimientos, saberes culturales

Desarrollo de capacidades

Vinculación

Derecho

Herramienta de transformación

Pilar fundamental

Adquisición de aprendizajes, conocimientos

Construcción de conocimiento

Cuando se menciona **Educación Pública** surgen palabras como:

En manos del Estado

Sistema educativo

Para todos los sectores

Garantía del Estado

Educación universal y gratuita abierta e inclusiva

En igualdad de condiciones

Práctica de libertad

Desafío

Sistema de formación y conformación del ciudadano

Derecho

Controlado y gestionado por una autoridad pública

Depende del gobierno

Sistema político de regulación social

Es decir la responsabilidad es del Estado y debe ser para todos, en igualdad de condiciones, una utopía, cuando un maestro conoce bien que significa igualdad de oportunidades o la palabra exclusión motivo exhaustivo de análisis en investigaciones anteriores. La visión positiva de la escuela pública se convierte un reclamo de mayores y mejores oportunidades que no están al alcance de todos. Se asocia a la escuela



pública saneada de sus defectos y problemas de todo tipo, a la gran y única posibilidad que tendrán los futuros ciudadanos de tener su propio proyecto de vida.

A continuación se presentan las expresiones vertidas cuando se interroga sobre la aceptación de los padres de una escuela pública:

Razones de aceptación escuela pública:

Gratuidad y acceso libre

Inclusiva es Para todos

Facilita la convivencia

Buena calidad y promueve valores

Los docentes enseñan con más dedicación y son agentes del Estado

Es necesario

Toda la educación debería ser pública

Igualdad de oportunidades

Libertad de acción y opinión

Obsérvese que se señala que los docentes enseñan con más dedicación, una afirmación que debería ser analizada pues como contrapartida se ve que el docente goza de la licencia en la escuela de gestión estatal, mientras que concurre a la escuela de gestión privada, al mismo tiempo, pues en esta última ve afectado sus haberes, o pierde el cargo., que a su vez se contraponen con las aseveraciones siguientes. Lo que en realidad se despliega son expresiones de deseos no cumplidos pero que, de darse las condiciones necesarias, la escuela pública podría recuperar la calidad que tuvo en otros momentos históricos de la Nación Argentina y que cumplía con las expectativas de una gran parte de la población.

Razones de no aceptación escuela pública

Falta de garantía por el grado de violencia

Nadie se hace responsable

Perdió jerarquía

Hay mucho ausentismo

Mientras que se señala la falta de garantía por los signos de violencia y la falta de responsabilidad, su pérdida de jerarquía, y que hay ausentismo. Es la contrapartida a



las expresiones de deseo vertidas anteriormente. El reclamo es legítimo ya que, la violencia en la escuela es una realidad aún no asumida por las autoridades de mayor jerarquía. El ausentismo docente también es una realidad que golpea dramáticamente a los estudiantes quienes no tienen posibilidad de recuperar las clases perdidas. En cuanto a la pérdida de jerarquía, no se llega a distinguir que la misma es consecuencia de acciones impuestas desde los estamentos de gobierno como consecuencia de la agenda política que recurrentemente, mediante sucesivas reformas educativas, eliminó el sistema de premios y castigos tanto para los alumnos como para los docentes y equipo directivo. La formación científica ha sido reemplazada por lo ideológico.

Las notas asignadas a la **educación de gestión privada** indican:

Fondos privados

Educación comercializada

Para un sector elitista

Escuelas públicas de gestión privada supervisada por funcionarios públicos

Subsidiada por el Estado

Negocio

Totalmente negativo

Mayor desarrollo de educación

Más reglas

Vía alternativa

Acceso para los que no llega el Estado

Invento

Derecho de pocos

Paga

Organización no gubernamental

Organismo privado

Clientelismo

Hay una mirada sesgada, cuando el Estado también aporta para esas escuelas, mediante subsidios. A diferencia de la visión que se tiene de la escuela pública, la visión hacia la escuela privada es negativa en gran parte. A pesar de que el cincuenta por ciento de la población escolarizada es privada, no significa que tenga una connotación positiva. Podríamos decir que es lo más parecido a lo que dice el refrán “es un mal



necesario”. Un indicador de esta afirmación son la gran cantidad de quejas de padres hacia el accionar de la escuela privada. Los reclamos son constantes y se exige minuciosamente que los chicos no pierdan clases por ningún motivo que no sea aquellos extraordinarios que escapen a las posibilidades de gestión del equipo directivo. En las razones esgrimidas hay una frase que sentencia lo que busca el padre, la madre para sus hijos: una inversión para el futuro. No hipotecar con una baja educación la vida del hijo., mientras que se subraya como derecho restringido.

Razones para aceptación escuela de gestión privada

Por los mismos que la pública

Según la institución

El perfil, brinda todas las posibilidades, buena calidad, diferentes campos de conocimientos

Actividades deportivas artísticas

Director responsable

Inversión para el futuro

Tipo de educación

Exigencia

Se notan claramente las dificultades por las que está pasando la sociedad. Primero, se espera que la escuela privada reemplace la presencia pedagógica que deberían los padres o, lo que es peor, los adultos supuestamente responsables de la formación y cuidado del niño. Segundo, la influencia del mercado de consumo “tanto tenés tanto vales”. Se cree que acumulando actividades se logra una educación de excelencia, nada más alejado de la realidad. Uno de los mayores triunfos del mercado de consumo, logro “cultural” de la sociedad capitalista es hacer creer que lo bueno es y debe ser privado, en muchos casos se impone esta visión pero, a su vez, el comportamiento de los padres que proclaman esta visión muestran y demuestran mediante sus demandas, diálogos y hasta la forma de comportarse que imitan permanentemente imágenes que brinda la gran pantalla y la pantalla chica, hoy reforzada por la tecnología digital. Es interesante observar las cualidades y a su vez las razones para no aceptarlas.

Razones para no aceptación escuela de gestión privada

Relaciones interferidas por el dinero



No permite la inclusión

No buena calidad

No ser mejor que la pública

Alumnos clientes

Uniformiza y estandariza

La primera razón que se impone para no aceptar la escuela privada es el dinero. La situación económica de la masa de la población es deficitaria (no cubre las necesidades mínimas para condiciones de vida digna). En caso de que lo económico posibilite el acceso a la escuela privada, sus defectos simplemente son minimizados o directamente ignorados. Se impone el “sálvese quien pueda”. También lo ideológico está presente, creer que la uniformización y la estandarización se da por el aspecto externo es una muestra más de la imposición del mercado de consumo que mediante la cultura de la imagen, hace prevalecer la forma sobre el fondo. Es decir, que lo que importa no es lo que realmente es sino, lo que parece ser. La imagen se impone sobre la realidad de las cosas, no hay análisis.

Experiencia a nivel profesional en gestión oficial

Nadie controla a los equipos

Temor reverencial a los inspectores

Antes ideal ahora padres y chicos despreocupados

Múltiples

Acompañada

Docentes titulados directivos por concurso

Buena

Muy buena

Excelente

Mayor responsabilidad

Una de las características de la escuela pública, sobre todo en los últimos años, es la dicotomía entre excelentes docentes de muy buena formación y docentes con una mala o pésima formación académica. El “temor reverencial a los inspectores” es la prueba más irrefutable de esta afirmación ya que el miedo es consecuencia de la ignorancia supina de muchas cosas. Como contrapartida, aparecen excelentes opiniones como consecuencia del accionar de esos docentes que tienen un alto compromiso con la



escuela desde lo académico y pedagógico, esto significa que su lectura de la realidad es permanentemente acompañada por la lectura científica correspondiente.

Las opiniones divididas “unos son controlados, otros no”, es como que la gestión privada no tienen maestros titulados, cuando hay una exigencia muy fuerte en ese sentido y son los listados de escuelas de gestión oficial que suman no titulados dado la falta de maestros recibidos. Los aceptan con un 75 % de la carrera.

Experiencia a nivel profesional en gestión privada

Sin capacitación obligatorio

Temor a perder matrícula

Buena en una época

No todos los docentes son titulados

Clientelismo

Competitiva

Estabilidad

Buena

Supervisión, control y acompañamiento

Aunque pueden parecer confusos estos puntos de vista, tienen su lógica. La característica de los docentes no es muy disímil a la de los docentes de la escuela pública. Ya dijimos que algunos trabajan en ambos sistemas. En principio, la movilidad de los docentes, institucionalmente no es permanente como en el Estado, salvo en los casos en que los docentes decidan lo contrario (por bajos salarios, exigencias o trato no acorde a la remuneración percibida, etc.) o el representante legal decida despedir a alguien. La provisionalidad de las escuelas públicas sumado a la creciente desocupación, hace que cada vez se incorporen más docentes (desocupados o desertores de otras profesiones o actividades) al sistema y que todos los años haya movimientos docente que significan la inestabilidad laboral disfrazada de estabilidad. En consecuencia, la escuela privada ofrece cierta “estabilidad” laboral en tanto y en cuanto los dueños no decidan lo contrario. Sin lugar a dudas la lógica es absolutamente mercantil y al igual que en cualquier empresa priva o comercio, la empatía está soldada a la capacidad de captar matrícula/clientes.

Experiencia a nivel humano en gestión oficial



Excelente

Gente buena y gente mala

Solidaridad

Contención colectiva, protagonismo y valoración

Conciliatoria

Esfuerzo

Participación

Ambiente cálido

Como en el caso

Teniendo en cuenta que estas respuestas son de docentes, no es muy alentador observar la simplicidad de las respuestas. En otra situación la simplicidad sería una virtud pero aquí es una grave falencia. No hay capacidad intelectual de expresar con mayor profundidad experiencias de vida, estados de ánimo o posición crítica o no crítica (ambas deben argumentarse debidamente). Como decimos en otro punto, se nota la precariedad cultural, la falta de vocabulario es consecuencia de la falta de lectura. Nos atrevemos a asegurar que hay docentes que no leen. Hay palabras sueltas que no llegan a conformar una mínima unidad de sentido, ejemplo: "como en el caso".

Experiencia a nivel humano en gestión privada

Excelente

Relaciones perdurables

Conflictos

Órdenes y mandatos

Dificultades vínculo propietario y docente

Negocio

Sometimiento

Se puede leer que el término a nivel humano en gestión pública es: sometimiento, explicitado por la forma en que se deben cumplir. Las normas son iguales, y se deben cumplir en uno y otro. No se puede pretender otra cosa ya que se responde a la lógica mercantilista, en donde el único valor es la rentabilidad y por definición es inhumana. De ninguna manera se pretende la exclusión de la educación privada pero, como está planteada y a la igual que la escuela pública, debería ser replanteada.



Experiencia gremial de gestión oficial

Sin contacto

Cercana

Útil

Contención

Participación

No afiliada

No representa a los docentes

Coordinada y equitativa

Delegados

Sin incidencia

Poca participación

La connotación no parece ser positiva a tenor de la cantidad de respuestas a favor de la actividad gremial. Es acorde a la media de la visión que tiene los trabajadores en Argentina. Los mismos no se sienten representados como lo desearían. Algo que no queda claro es el nivel de conocimiento hacia la actividad gremial en cuanto a deberes, derechos y obligaciones por parte de dirigidos y dirigentes.

Experiencia gremial de gestión privada

Desconocimiento

Eficaz y activo

Distinto a la gestión oficial

Aquí las opiniones están repartidas, aparentemente, más equitativamente. Pero tampoco surge de esta lectura un interés auténtico de participación y pertenecía a la actividad gremial. No se dice nada que indique lo contrario.

Educación popular

Construcción del conocimiento teniendo en cuenta el contexto social

Educación liberadora

Contribuye a la construcción de una democracia sustantiva, cultura, identidad, inclusión

Sistema metodológico

Para todo el mundo

Transmisión a través del ejemplo y de forma oral

Todos son artífices de nuestros aprendizajes



Derecho para quienes no pudieron terminar sus estudios en tiempo y forma

Educación sin certificación oficial

Responde a intereses de una cultura determinada

Conocimientos más sentimentales ideológicos que educativo

El abanico de puntos de vista es amplio. Esta temática presenta dificultades ya que no se ha definido en ningún momento que es “educación popular”. Definición que en principio, tendría una acepción política y una acepción científica (en tanto y en cuanto no responda a ningún criterio político partidario). El grado de complejidad de estas palabras implica indefectiblemente abordar una postura crítica para dilucidar su génesis, su empleo y lo que se pretende con ellas. La historia, como disciplina, está llamada a ser la primera en esta tarea.

Relación educación de gestión pública y necesidades de la comunidad

Educación es necesidad básica y satisfactor

Relación estrecha

Se amolda al contexto social

No se cubren las necesidades

Los alumnos van a la escuela a alimentarse

Conflictiva

Asistencialismo

No acordes a las problemáticas sociales

Divorcio

Nuevamente aparecen demandas no satisfechas por parte de la comunidad educativa. Se espera que la escuela pública resuelva problemas sociales que están desatendidos desde otros espacios que se volvieron impermeables a las demandas y a la participación social. Lo bueno, si vale la alusión, es que la escuela sigue siendo el único espacio social de participación y reclamos.

Definición de diversidad

Coexistencia de maneras de pensar, sentir y actuar diferentes

Heterogeneidad

Multiplicidad



Diferencia

Manifestación libre de género, ideología y culturas

Aceptación

Concepto sobrevaluado

La verbosidad es elocuente en cuanto a que responde a los patrones que se imponen mediáticamente y desde documentos oficiales. Estos términos abundan pero no así su etimología ni su instrumentalización.

Formas de relación padres-institución de gestión oficial

Cooperadora

Clases abiertas, talleres, actos escolares

Desde otros lugares

Estando pendiente e involucrándose

Algunos para colaborar y otros en forma agresiva u ofensiva

Aparecen nuevamente las expresiones de deseo como reclamo hacia la escuela pública.

Formas de relación padres-institución de gestión privada

Según la escuela

Más asiduamente, más compromiso

Pagando cuota

Participan en actividades extracurriculares

Se puede enunciar como distintivas

Los criterios de los padres de alumnos de escuela pública son contundentes en cuanto a su accionar, no pierden tiempo en devaneos, necesitan rápida respuesta a sus demandas tales como, la no pérdida de días de clase, pago pero exigen, actividades que demanden tiempo a sus hijos.



Conclusiones

En el material descripto se pueden obtener las respuestas buscadas y en el material analizado.

De acuerdo con los objetivos fijados:

- a) Estimar el orden de prioridad que asignan distintos actores sociales a la educación pública en la agenda ciudadana con respecto a otros temas vinculados con políticas públicas..
- b) Analizar los tópicos de las discusiones que se dan en torno a las diferencias, convergencias y confusiones sobre lo público y lo privado en educación, en el ámbito popular, educativo y político.
- c) Indagar los rasgos que adquieren lo público y lo popular en materia educativa.
- d) Reconocer las diferencias en normas constitutivas y regulativas de las instituciones educativas de gestión pública y privada en el conurbano bonaerense
- e) Describir la cultura institucional de organizaciones educativas de gestión pública y privada.
- f) Inferir a partir del trabajo empírico otras formas de institucionalidad de la educación pública

Respuestas posibles:

- a) El interés es restringido, la desvalorización de lo público, se observa tanto en las acciones como en los hechos.
- b) No se han diferenciado, porque es público es popular. Hay personas que ingresan a la Universidad, y entran en una aula porque es pública.

Las diferencias en normas constitutivas, están detalladas en pág...26 a 34, se podría sintetizar que la norma establecida en el año 2006, la Ley Nacional de Educación recogió estos cambios y estableció:

- 1) la educación como bien público
- 2) la educación como derecho social del cual el Estado es garante
- 3) la familia es el agente natural y primario con respecto a la educación

Sin duda quedaron algunas cuestiones pendientes que se refieren a “lo público” que permitan dimensionar la distancia con aquel concepto que integraba lo común y general



opuesto a lo privado e individual, ostensiblemente opuesto a lo oculto y secreto, opuesto a lo exclusivo y de uso común accesible a todos. Sólo así podremos desentrañar las razones que originaron la ruptura del vínculo público que hizo posible el desdibujamiento de la pretensión integradora del proyecto colectivo de sociedad que guardaba el sistema educativo en sus orígenes.

- c) Desde el inicio del siglo XXI Investigadoras e investigadores insistieron que en el debate de la educación debía incorporarse el desafío de la integración social recuperando el carácter público como construcción de un proyecto nacional integral que no deje a nadie afuera, y por sobre todo ampliando las posibilidades de acceso a los bienes culturales respetando así el carácter público del conocimiento. (Carli, 2007)

No puede considerarse que “Lo público es del Estado” y por tanto no cabe responsabilidad por parte del ciudadano, esta forma de pensar y obrar, no sólo se observa en educación, se observa en los comportamientos en dependencias del Estado, en los servicios públicos, en el no cuidado,” en el no te metás”, “en el que importa”.

Si bien se estima la educación como soporte de una Nación en muchos casos y hay orden de prioridad que asignan distintos actores sociales a la educación pública en la agenda ciudadana con respecto a otros temas vinculados con políticas públicas, termina en una serie de medidas desconectadas, no argumentadas en un sostén verdadero, claro consistente, hay en torno a las diferencias, convergencias y confusiones sobre lo público y lo privado en educación, y aún más en educación popular confundiendo la murga o los talleres con la educación popular. virando en la confusión de populismo. La educación popular refuta la concepción pedagógica de la educación tradicional, y desde **una dimensión comunicativa, asume como concepción comunicativa el diálogo problematizador, *nace de una matriz crítica y genera criticidad es dinámica es la que reconoce los saberes de cada uno y debe ser parte de la educación formal.***

Los actores sociales adjudican la prioridad al Estado, pero no se sienten parte del



mismo, en todas las áreas, si en una, en la económica, o por problemas de seguridad social, muy pocas veces los gremios docentes han defendido la calidad educativa; el sentido de Nación, han superpuesto política partidaria al verdadero sentido de lo político.

Todo este desarrollo pretende **aportar a la comprensión de la desvalorización de la escuela de gestión estatal y el no reconocimiento del carácter público de la escuela de gestión privada.**

Es decir, toda la educación es de carácter público y por ende el Estado es responsable tanto de las instituciones educativas de gestión estatal como de las de gestión pública. Y esto debe servir no sólo como argumento para la subsidiariedad sino también para el Estado quien es responsable de mantener esta vieja antinomia de público estatal sin prestigio frente a un privado eficiente.

Y respecto del punto f , en cuanto a inferir otra forma de organización debe señalarse que según Acuña y Chudnovsky (2013, 26-27) los conceptos de capacidad e institucionalidad son concurrentes, pero la relación entre institucionalidad y acción política debe analizarse y observar su formalización. A veces se dice que son instituciones débiles, en un marco determinado pero son las que posibilitan la emergencia de otras opciones.

Observar que las instituciones o las reglas son débiles basándose en su poca capacidad de cumplimiento no permite concluir ausencia de institucionalidad o de orden en el proceso bajo análisis. Estas instituciones pueden responder a una lógica política en la que la debilidad institucional no constituye un problema sino una solución. Pueden también responder a una lógica en la que esa debilidad o incumplimiento enmascara la tremenda fortaleza de las reglas informales, ancestrales, no escritas, que son conocidas y cumplidas por todos (Acuña y Chudnovsky, 2013:27).

Es necesario reconocer estas características y no ofrecer explicaciones reduccionistas.

Las definiciones de Repetto (2003) y de Grindle (1996) enfatizan tres aspectos: a) la respuesta adecuada a las demandas sociales, B) la representación de los intereses sociales y c) la participación social en las decisiones. Grindle agrega un cuarto aspecto,



la mediación en los conflictos, por lo tanto la educación debe tener en cuentas estos tres aspectos.

En Bernazza y Longo (2014: 121) García Delgado señala que “desafío es consolidar un modelo de gestión pública de carácter político estratégico”. El Estado deja de ser observado sólo como reservorio de lo *instituido*, para presentarse como campo de lo *instituyente*, de las transformaciones que propone la política. Esta “gestión de la transformación” es el desafío a encarar que el institucionalismo no logra desentrañar.

“Todo lo que ocurre en la sociedad, valga la redundancia, es social, porque es producido por los hombres, pero esos mismos hombres no se reconocen en los resultados de su producción.” (Matus, 1987: 18), en Bernazza y Longo (2014: 121)

Matus presenta los vértices de su *Triángulo de Gobierno*, que explica los componentes necesarios para la actividad de gobierno e introduce la idea de sistema de gobierno: *“gobernar exige articular constantemente tres variables: proyecto de gobierno, capacidad del gobierno y gobernabilidad del sistema.”* (Matus, 1987: 73). Estas variables constituyen un sistema triangular donde cada una depende de las otras. La piedra angular es el *proyecto de gobierno y su política educativa*.



Bibliografía

Barnazza C.y Longo : “*Debates sobre capacidades estatales en la Argentina..Revista Estado y Políticas Públicas* Nº 3. Año 2014. ISSN 2310-550X pp 107-130

Bourdieu Pierre y Passeron Jean-Claude (1979). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema del sistema de enseñanza* Editorial Laia. Barcelona.

Carli, S (2007) Debates acerca de lo público en la historia de la educación. Cuatro tesis para pensar la relación entre educación y política en el terreno académico. Ponencia presentada en el VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana realizado en Buenos Aires del 30 de octubre al 2 de noviembre de 2007 en el Panel “La construcción de la esfera pública en la historia de la educación.”

Cordeiro, J; Casanueva, H. (2012). *Latinoamérica 2030. The millenium Project*. Centro Latinoamericano para las relaciones con Europa – Universidad Pedro de Valdivia. Santiago de Chile. En línea España en el mundo 2033. Cuatro escenarios para actuar ahora. (2015). Obtenido el 02/09/2015 en

<http://www.pwc.es/es/publicaciones/economia/assets/espana-en-el-mundo-2033.pdf>

Del Percio, E. (2006) *La condición social. Consumo y poder y representación en el capitalismo tardío*. Altamira. Buenos Aires

Del Río Lugo N. y Fletes Corona , R (coords), [Los efectos de la crisis globalizada en los procesos de exclusión social de la infancia y juventud latinoamericana y del Caribe](#), México: UAM-Universidad de Guadalajara -Childwatch International Research Network, 2011, ISBN: ISBN 978-607-477-656-0.

Elisalde, R, Dal Ri, M, Ampudia, M, Falero, A, Pereyra, K (2012), *Movimiento sociales y educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur*. Ed. Buenos Libros, Buenos Aires

Feldfeber M. y Gluz N. (2011). *Las políticas educativas en Argentina: Herencia de los `90, contradicciones y tendencias del “nuevo signo”*. Proyecto de investigación UBACYT F112, “Los modos de construcción de la política publica en el campo educativo”, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Educ. Soc. Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011.

Fernández Lamarra, Norberto (comp). 2009. *Universidad, Sociedad e Innovación, Una perspectiva Internacional*. EDUNTREF. ISBN 978-987-1172-43-6..



Frigerio Graciela, Poggi Margarita y Tiramonti Guillermina (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Editorial Troquel. Buenos Aires.

Gluz N., Arzate Salgado J (coordinador): 2013 Debates para una reconstrucción de lo público en educación

Grassi E., Hintze S. y Neufeld M. R. (1994). *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural. (Un análisis del sistema educativo, de obras sociales y de las políticas alimentarias)*. Espacio Editorial. Buenos Aires.

Instituto Español de Estudios Estratégicos (2015). *Los grandes retos a través del prisma del Foro Económico Mundial en Davos. Documento Marco*. En línea. National Geographic en español. Revista. Octubre 2015.

Lo Vuolo, R: (2002) *La política en discusión*. FLACSO. Buenos Aires

Minteguiaga, A (2008). *Lo público en el campo de la educación: transformaciones recientes en la Argentina transicional y reformista*. Iconos. Revista de Ciencias Sociales. Num. 32, Quito, septiembre 2008, pp. 89-101. © Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica de Ecuador. ISSN: 1390-1249.

Naciones Unidas (2010) *Objetivos del Desarrollo del Milenio*. Informe 2010. Naciones Unidas Nueva York.

Narodowski, M.o (1998) ¿Hacen falta “políticas educativas de Estado” en la Argentina? en Revista Punto de Vista, No. 62, diciembre, pp. 22-26

Nadorowski, M, Scialaba A. (2012) *¿Cómo serán?* Prometeo Libros. CABA

Olivera, J. (2003). En *Economía Social. Precisiones conceptuales y algunas experiencias históricas*. Universidad Nacional de General Sarmiento – Altamira – Fundación OSDE. Buenos Aires.

Pagano A. y Finnegan F (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Fund. Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires.

Piketty, T. (2014). *El capital del siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Editorial Tecnos. Madrid.

Puigros, A (2003). *¿Qué pasó en la educación? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Editorial Galerna. Buenos Aires.



Puigros ,A (2003) *De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Educación para la Integración Iberoamericana*, editado por la Organización Internacional Convenio Andrés Bello, CAB, 128 págs., Bogotá D.C., Colombia, 2005.

Repetto, F. (2004). *Capacidad Estatal: requisito para el mejoramiento de la Política Social en América Latina*. INDES - Banco Interamericano de Desarrollo, Serie de Documentos de Trabajo I-52, julio de 2004.

Rubio, A. (2015); *Mirar el Mundo desde el Largo Plazo*; Documento de Trabajo para Prospectiva Económica Mundial; Escuela de Posgrado, Doctorado en Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Matanza; Buenos Aires.

Smith, A. (2013). *La teoría de los sentimientos morales*. Alianza editorial. Madrid.

Their Moon Shot and Ours. Obtenido el 10/03/2015. En <https://www.google.com.ar/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Their+Moon+Shot+and+Ours+By+THOMAS+L.+FRIEDMAN+Published%3A+September+25%2C+2010>

Toffler, Alvin (1979); *La Tercera Ola*; Plaza y Janés, Barcelona.

UBS (2014); *El Mundo Divergente*; Chief Investment Office, Basilea

UBS Global (2015). *El mundo divergente*. En línea.

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa editorial., Madrid.

Vazquez, J; Becerra, S y Castaño, P. (2014). *Prospectiva y política pública para el cambio estructural en América Latina y el Caribe*. CEPAL. Santiago de Chile.

.

.



2.2 . Producción científico-tecnológica

Se incluirán todas las producciones que se hayan producido en el marco de desarrollo del proyecto de investigación a saber:

4.2.1 Publicaciones

Presentar originales, copias o certificaciones que avalen la producción. (Se recuerda la importancia de citar en cada publicación a la Universidad Nacional de La Matanza, a la Unidad Académica en donde fue acreditado el proyecto, así como también el Programa de origen de la Investigación -Programa PROINCE-UNLaM- y su código de identificación). Indicar las publicaciones de acuerdo con el orden que a continuación se detalla:

a) Artículos

AUTOR (ES): Apellido y nombres, separados por una coma. Incorpore a todos los autores del trabajo. Incorpore a los autores en el orden en que figuran en la publicación.

TÍTULO : **El desafío de incluir en educación.**

FUENTE: UCA. digital <http://www.enduc.org.ar/enduc8/>

VOLUMEN-.

TOMO-.

NÚMERO VII. Encuentro nacional de Docentes Universitarios Docentes.

PÁGINAS 127. Pdf.

LUGAR: Alicia Moreau de Justo 1300. Puerto Madero CABA.

FECHA: 15,16 y 17 de mayo de 2015

EN PRENSA digital. <http://www.enduc.org.ar/enduc8/>

b) Libros

AUTOR (ES): De Felippis, Irma (coord.). Liliana Morales, Gerardo Andrián, Laura Reggio. Rebeca Currao San José

TÍTULO del libro.: El desafío de la educación. Lo público, lo privado y lo popular

SUBTÍTULO: en caso de tener subtítulo ingresarlo en este campo.

PÁGINAS: 124.

ISBN: Indicar el código de ISBN.(en trámite)

COLECCIÓN: -.

EDITORIAL, UNLaM (Universidad Nacional de La Matanza.)

FECHA. Abril 2016

LUGAR DE EDICIÓN: EN PRENSA .

c) Congresos Internacionales, Nacionales, Simposios, Jornadas, otros

a) AUTOR (ES): Gerardo Andrián, Alejandro Stratico e Irma De Felippis.).

TÍTULO **El desafío de incluir en educación**

SUBTÍTULO: VIII Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos.

TIPO: encuentro

REUNIÓN: ENCUENTRO .

LUGAR: Pontificia Universidad Católica Argentina. Campus Puerto Madero. Buenos Aires. .

FECHA REUNIÓN: 15,16 y 17 de mayo de 2015.

RESPONSABLE: TIPO DE TRABAJO: artículo completo. (figura al pie).



Tipo de Trabajo: ponencia. <http://www.enduc.org.ar/enduc8/trabajos.php>

AUTOR (ES): De Felippis, Irma, Andrián Gerardo Breccia, Alejandro Martínez, José Ibarra; María Laura Reggio. Liliana Morales, Rebeca Currao San José.

TÍTULO: Lo político y lo público en la Encrucijada educativa.

TIPO: simposio-

Coordinadora del grupo: Alicia Lezcano –Karen Klein (mesa Nro 2. Aula 237.

REUNIÓN: Jornada.

LUGAR: UNLaM

FECHA REUNIÓN: 15 de setiembre de 2014

RESPONSABLE: Universidad Nacional de La Matanza.

TIPO DE TRABAJO, artículo breve o resumen. P.Point

FUENTE: El material investigativo.

AUTOR (ES): De Felippis, Irma, Andrián Gerardo Breccia, , José Ibarra; María Laura Reggio. Liliana Morales, Rebeca Currao San José.

TÍTULO: Lo político y lo público en la Encrucijada educativa.

TIPO: jornada

REUNIÓN: Jornada.

LUGAR: Escuela de Formación Continua. UNLaM

FECHA REUNIÓN: 21 de octubre de 2015

RESPONSABLE: Universidad Nacional de La Matanza.

TIPO DE TRABAJO ,presentación de . P.Point

FUENTE: El material investigativo.

EDITORIAL, FECHA, LUGAR DE EDICIÓN, EN PRENSA como se indica para artículos.

AUTOR (ES): De Felippis, Irma, Andrián. Liliana Morales.

TÍTULO: Lo político y lo público en la Encrucijada educativa.

TIPO: jornada

REUNIÓN: Jornada.

LUGAR Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales . UNLaM

Clase de Seminario de Educación, Carrera de Trabajo Social.

FECHA REUNIÓN: 22/04/2015

21/10/2015

RESPONSABLE: Universidad Nacional de La Matanza.

TIPO DE TRABAJO ,presentación de . P.Point

FUENTE: El material investigativo.

).



3. Requerimientos de presentación del Informe Final

Presentar el Informe Final ante la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Unidad Académica en donde se halle acreditado el proyecto, por triplicado en soporte papel (dos ejemplares anillados para remitir a los evaluadores externos, y uno encarpetaado para incorporar al expediente), y dos copias en soporte digital (CD) etiquetado con la siguiente identificación: Nombre del Programa, Título del Proyecto y Apellido y Nombre/s del Director). Toda esta presentación incluirla en un sobre identificado con los datos mismos datos que se utilizaron en el etiquetado de CDs, incluyendo también lugar y fecha de presentación.

ENDUC 8. Presentación. <http://www.enduc.org.ar/enduc8/trabajos.php>. Noviembre de 2015.

Título del trabajo: “**El desafío de incluir en la educación**”.

Área y tema en el que se incluye el trabajo:

Área: II- La sociedad humana: diálogo y contexto socio-económico.

Tema: Educación, participación e inclusión.

Tipo de trabajo: Ponencia.

Objetivos del trabajo:

- a) descripción actual del sistema educativo en forma somera.
- b) caracterizar los rasgos de la significación de la inclusión y la exclusión.
- c) presentar una posible propuesta educativa rescatando valores éticos, morales y sociales.

Desarrollo a presentar:

- a) Sistema actual argentino. Contingencia y certidumbre.
- b) Desarticulación entre los distintos niveles educativos.
- c) Describir manifestaciones de incivildad y las intrusiones en la institución educativa (la violencia).

Datos de contacto de al menos un autor:

Nombre: Dra. De Felippis, Irma Celina.

Correo electrónico: icdefelippis@hotmail.com

Dirección: Gobernador Costa 370 (Ramos Mejía).

Teléfono: 4658-4785.

Institución a la que pertenece: Universidad Nacional de La Matanza.

Participantes: Mag. Andrián, Gerardo; Prof. Stratico, Alejandro.

Resumen

La creciente fragmentación social, la segmentación educativa asociada a la salida de sus crisis recursivas por la vía de escape del mercado y el debilitamiento institucional han producido un cambio drástico en la matriz de conformación de la educación en nuestro país. Esta ponencia refiere a investigaciones inscriptas en un eje que atraviesa los campos de la educación, el trabajo y la ciudadanía en la Universidad Nacional de La



Matanza, bajo el auspicio del Programa de Incentivos y CyTMA (Ciencia y Técnica Matanza), que han permitido la publicación de dos textos: *La exclusión en la inclusión* (2001) y *La ruptura del binomio perfecto: Educación y Trabajo*. (2014) y que venimos desarrollando desde el año 2000.

En la educación hablamos de incluidos y excluidos, el concepto de inclusión, es un concepto tramposo según Castel (2010, p.60) quien llega a expresar: *En la mayoría de los casos el excluido es de hecho un desafiado, cuya trayectoria está hecha de una serie de desconexiones con respecto a los estados de equilibrio anteriores más o menos estables, más o menos inestables*" (2010, p.260). 2



Que son esos estados de equilibrio y desequilibrio en la educación, la desconexión de la realidad educativa, se enfrenta a las cuestiones diarias de la vida en sociedad. La desarticulación entre los distintos sistemas educativos, la ausencia de una real implementación de nuevas tecnologías, acordes con esa realidad sumen día a día a la educación en un profundo sopor.

Ponencia

La creciente fragmentación social, la segmentación educativa asociada a la salida de sus crisis recursivas por la vía de escape del mercado y el debilitamiento institucional, han producido un cambio drástico en la matriz de conformación de la educación en nuestro país. Esta ponencia refiere a investigaciones inscriptas en un eje que atraviesa los campos de la educación, el trabajo y la ciudadanía en la Universidad Nacional de La Matanza, bajo el auspicio del Programa de Incentivos y CyTMA (Ciencia y Técnica Matanza), que han permitido la publicación de dos textos: *La exclusión en la inclusión* (2001) y *La ruptura del binomio perfecto: Educación y Trabajo. (2014)* y que venimos desarrollando desde el año 2000.

El fundamento de las nuevas sociedades (entendemos por nuevas sociedades del Siglo XXI a las sociedades del conocimiento) es generar nuevos desafíos que “pretenden incluir a todos en la sociedad”. Y hablamos de eso tan etéreo y real como la sociedad. Etéreo porque cuando deseamos hacer sentir nuestras palabras como reales y con peso hablamos y decimos “lo social”, siendo lo “social” tan extenso, tan impreciso y tan exhaustivo como lo que nunca vamos a poder asir, pero que queda bien, “denota” nuestra preocupación por los otros. Son términos que “en la moda” sustentan todo discurso posible, pero sin asidero, que de pronto son términos que se tornan vacíos.

El nuevo escenario social que otorga primacía al mercado como mecanismo de inclusión ha traído como consecuencia la fuerte erosión del modelo de ciudadanía social asociado al estado de Bienestar. Convendría revisar el itinerario de construcción de la representación de ciudadanía que señala Marchall (1998) los derechos civiles (libertad de expresión, de convicción, de religión, de poseer propiedades), los derechos políticos (derechos a participar activa o pasivamente, directa o delegadamente en el proceso de toma de decisiones) y los derechos sociales (acceso al bienestar económico, el derecho a participar de la convivencia social y a vivir una vida digna) (Svampa: 2005).

¿De qué hablamos cuando citamos exclusión-inclusión?

En la educación hablamos de incluidos y excluidos, el concepto de inclusión, es un concepto tramposo según Castel (2010 p.60) quien llega a expresar: *“En la mayoría de los casos el excluido es de hecho un desafiliado, cuya trayectoria está hecha de una serie de desconexiones con respecto a los estados de equilibrio anteriores más o menos estables, más o menos inestables”* (2010.p.260).

¿Quiénes son excluidos en la educación?

A pesar de los avances realizados, el Censo del 2001 mostraba que en todo el país 600.000 jóvenes entre 13 y 17 años, no asistían a la educación formal (15% del 3



grupo poblacional) y el mayor índice se registraba entre los 16 y 17 años de edad. (240.000). En el quintil más pobre de ingresos más del 30% está desescolarizado, mientras que sólo el 3,5% de los ricos es el que está afectado).

Inserción en el mundo del trabajo

No menos preocupante son los datos acerca del porcentaje de alumnos entre 13 y 17 años que trabajan, sólo llegan al 7,2 % (según datos de la EPH, 2006).

Entre los jóvenes de 15-19 años que residen en zonas urbanas se advierte que casi las tres cuartas partes estudia (la inmensa mayoría de ellos realiza sólo esa actividad mientras que algunos buscan trabajo u otros trabajan). El resto no estudia y una alta proporción ni estudia, ni trabaja.

Sabemos que uno de cada cinco jóvenes de 15 a 19 años no pobre no estudia. Entre los pobres está casi un tercio del grupo etéreo, en esa situación.

Este escenario social y educativo se cierne sobre sí mismo, tal como sostiene López (2005) en la figura de tres fenómenos: la retirada del Estado de su rol de orientador y garante de procesos sociales de integración; la mercantilización del mundo laboral y de los servicios sociales; la profundidad de los problemas de desigualdad y exclusión. Podemos afirmar con Dallera (2010) que la tesis que atraviesa este tránsito es que, mientras el sistema educativo continúa su marcha ciega con categorías propias de los orígenes de la Modernidad, otros sistemas sociales lo hacen con prácticas y procedimientos acordados con la Modernidad tardía o la Posmodernidad.

No hay vida digna sin educación, sin creencias y esperanzas, cuando se genera una *"masa marginal"*, categoría que implica una doble referencia al sistema que, por un lado, genera ese excedente y, por el otro, no precisa de él para seguir funcionando." (Nun, 2001:75), es que estamos dejando de lado el significado que la educación es y tiene para formar al ciudadano.

□ La mutación de la escuela media, ha acentuado la desigualdad y la ha arrastrado a la universidad. En palabras de Tiramonti (2004, 15) autores han acuñado nuevas categorías para explicar esta suerte de diferentes mutaciones: *Giddens (1995) de modernidad reflexiva; U. Beck (1997) de la sociedad de riesgo, y N. Luhmann (1998) de sociedad mundial;* distintas categorías pero una realidad. Buscamos traducir conceptualmente aquello que observamos como científicos sociales y nos quedamos en una pobreza explicativa, pues los tiempos, los sucesos y la velocidad con que se suceden nos dejan casi siempre a mitad de camino.

□ Que son esos estados de equilibrio y desequilibrio en la educación, la desconexión de la realidad educativa, se enfrenta a las cuestiones diarias de la vida en sociedad. La desarticulación entre los distintos sistemas educativos, la ausencia de una real implementación de nuevas tecnologías, acordados con esa realidad sumen día a día a la educación en un profundo sopor.

□ Sin una articulación que permita la construcción de procesos mentales, de conocimiento y de espíritu crítico, continúa su marcha separando cada vez más la educación de gestión oficial y la gestión privada.

4



Las manifestaciones de incivildad se suceden unas a otras. Las violencias impregnan las actividades y las acciones de una sociedad que no repara en límites, ni en acciones éticas (por ej.: bullying). Dentro de este contexto empobrecido, negligente, indiferente, desigual, de extremas diferencias, están insertas las instituciones que atienden a la población de los más desfavorecidos, que adquieren las características de riesgo social al hacer suyas las peculiaridades de su comunidad. La deshumanización y la estratificación, consecuencias de la violencia sistémica, son especialmente perjudiciales para los alumnos menos favorecidos.

El hacer daño es una posibilidad humana. Hay diferentes condiciones que promueven esta estrategia de hacer daño. Nosotros pensamos que el malestar en sus cuatro formas: interior, social, de las familias y del aburrimiento, que contempla el del alumno y el aburrimiento del docente, conforma una condición decisiva que favorece los comportamientos destructivos.

Sucede que el malestar interior se compensa, se equilibra, generando malestar en los otros. Si no alcanzo el éxito esperado en mi desempeño profesional, puedo elaborarlo como un estímulo para superarme o instalarlo como malestar y resentimiento, entonces, lo pondré en acto a través de la envidia o la difamación de aquellos que tienen una suerte mejor. Si me he sentido desvalorizado, y esto se instala en mí como resentimiento, desvalorizaré a todos los que me rodean. Si he fracasado pronosticaré el fracaso. Si he sido maltratado, maltrataré a otros.

El daño se suele asociar también a una deformación del deseo legítimo de sentirse potente, de ejercer control y poder producir efectos en el entorno. La deformación de este impulso legítimo a sentirse potente toma el sendero del sometimiento, el uso de la fuerza, el abuso. El poder que somete, humilla y denigra a otros es una compensación de la impotencia, de la incapacidad para ser actor productivo en el mundo.

El poder (en sentido relacional foucaultiano y no sustantivo) se produce y se reproduce una y otra vez, visto en estos términos a través de la disciplina y las relaciones jerárquicas maestra/o–alumno/a, director/a-alumno/a, maestra/o- director/a, director/a-padre,madre. Estas rutinas están entramadas en las rutinas consolidadas en el tiempo.

Violencias entramadas, Shuster (2000, p.12) en: De Felippis (2001, p.12).

Dada la imprecisión, es que Castorina- Kaplan (2006, p.31) op.cit., escriben: “reconstruir los sentidos de las violencias en la escuela, el plural para recordar que no es un concepto unívoco, por lo tanto, es una tarea tan compleja como necesaria.”

¿Cómo recomponer estas situaciones?

La educación es un desafío que exige formación continua del docente. Debemos volver a creer en el arte docente, ejercer aquello que es el arte de enseñar y aprender, de creer en el otro, de un “nosotros”. *La gracia de saber educar en la armonía. De saber amasar estos corazones jóvenes para que vivan en libertad, lejos de toda opción esclavizante, colonizante y que quita la libertad.* Jorge Mario Bergoglio SJ, arzobispo de Buenos Aires, pronunciada en la Catedral Metropolitana con motivo de la Misa por la Educación (18 de abril de 2012). 5



Propuesta educativa

Jesús anuncia el principio de su vida de predicación con estas palabras: "El tiempo se ha cumplido y el Reino de Dios está cerca; convertíos y creed en el Evangelio" (Mc 1,15). La expresión Reino de Dios constituye el eje central del anuncio de Jesús. Él es quien inaugura el Reino y quien nos invita a participar en su enriquecimiento y difusión. Nuestro modo propio de construir el reino desde el lugar que ocupamos es a través del ámbito educativo y de los proyectos educativos. Por eso podemos encontrar y hacer un paralelismo integrador.

Nuestros proyectos educativos deben ser un modo concreto de realizar el proyecto del reino.

El término proyecto se deriva de los términos latinos PROICERE y PROIECTARE que significan arrojar algo hacia delante. Diseñar un proyecto educativo significa planear un proceso para alcanzar una meta educativa, objetivos de aprendizaje.

En lo que se refiere a nuestro caso, el proyecto educativo implica realizar **proyectos educativos** que humanicen y personalicen al hombre, sin desviarlo, antes bien, orientándolo eficazmente a hacerse cargo en forma responsable de su vida.

Como parte de las características de un proyecto educativo al servicio del reino podemos mencionar las siguientes:

Dentro de la dinámica de un instituto educativo una política educacional es un paso:

- 1.- de comunión y de unidad,
- 2.- de objetivos y metas,
- 3.- de modos de caminar.

Es un proyecto común pero no una meta final. Todo proyecto siempre sufre el ataque de las tentaciones. No son tan importantes las que vienen de afuera; son más las importantes que vienen de adentro.

Tentaciones contra los nuevos proyectos

- 1.- Derrotismo prematuro ("no va a funcionar")
- 2.- Idealismo desencarnado ("ya está todo solucionado")
- 3.- Facilismo pragmático ("hacer recetas")
- 4.- Nominalismo estéril ("invocar el ideario")

Todos tienen en común la falta de compromiso y trasladar la problemática hacia afuera. La solución y el problema están en otro lado. Un modo de aislamiento de la conciencia que no se involucra.

Ni el reino, ni un proyecto educativo se hacen por sí solos. Necesitan personas que los encarnen desde un sentido profundo como un camino que se va haciendo al 6



andar y no como un “salvavidas” a nuestra falta de compromiso o coherencia. Como toda norma o proyecto, si somos veraces y profundos nos pone frente a una encrucijada tan vieja como el hombre.

Fundamentalmente si lo queremos llevar adelante, en primer lugar nos tiene que llevar a nuestra raíz.

En la fe se halla una de las repuestas. No sólo la fe teologal, aunque también está presente. Se tiene que hacer presentes dos modos de fe:

- a. Fe humana que es confianza que lo que hacemos vale la pena y tiene sentido.
- b. Fe teologal que es conciencia de que fuimos llamados y que nada es por casualidad sino por providencia.

Las dos se unen y hacen que la vida sea una vida con sentido y lo que hacemos tenga sentido y por ende, le dé sentido a la vida.

Buscamos muchas causas a los males que vivimos pero pueden ser epidémicas: de forma, de modo, circunstanciales, justificantes. Sin embargo, la madre de todas las dificultades que padecen los hombres, que padecemos nosotros, que vive el hombre común lleno de frustraciones y dolores es: la crisis de sentido.

Muchas veces usamos la expresión “crisis de sentido” para hacer referencia a lo que le ocurre a un individuo cuando pierde la conexión con lo que le importa, con aquello que intensifica su experiencia de vivir; cuando se le agotan las motivaciones sin poder generar nuevos valores en su reemplazo. Al pensar de este modo vemos la cuestión en tanto fenómeno individual: no se trata de una problemática colectiva, sino de una crisis personal que se hace colectiva.

Para el mundo del progreso material, que dio forma a nuestra existencia, la vida de cada persona tiene sentido en la medida en que es útil y logra incrementar su dominio sobre cosas y/o personas. Hoy este paradigma está muriendo. Hoy, el crecimiento de la capacidad productiva ya no es una cuestión de interés principal en el cuidado de la vida. Si avanzar en la dirección de la voluntad de dominio y el deseo de poder ha **hecho crecer la desesperanza de muchos y la miseria existencial de todos**, hoy la búsqueda del disfrute inmediato de gratificaciones sensibles es culturalmente letal. Adormece la capacidad de proyecto, fomenta el conformismo y domestica la disidencia. Se mueve en una espiral descendente, que sume a las personas en el vértice del hedonismo.

El principio del placer, que se ha acelerado en la denominada “sociedad del consumo”, actúa como anestésico del espíritu, fomenta diversas formas de inmadurez psíquica que incapacitan para descubrir el auténtico sentido de la existencia humana: esta es la situación en la que está enredada nuestra existencia. Y por esto es apremiante que nos replanteemos el sentido de nuestra vida.

Ya en los años treinta, Gabriel Marcel (1933: p.144) expresó en su conocida formulación de que el sentido y el valor de la persona “no está en lo que tiene, sino en lo que es”, es decir, no se trata solamente de “tener más” sino de “ser más”.

Frankl, el psiquiatra y filósofo vienés, antiguo discípulo de Freud, y fundador de la “Logoterapia”, afirma que lo primario y fundamental para vivir de acuerdo con nuestra dignidad humana es el encontrar un sentido a la vida (1965: p.93). La búsqueda del sentido de la vida, es una peculiaridad propia del ser humano, que lo 7



distingue radicalmente de los animales irracionales. “El ser humano llega a ser creativo cuando logra extraerle sentido a una vida que parecía absurda. La vida es potencialmente significativa hasta el último momento, hasta el último aliento”.

Heidegger nos recuerda que el hombre habita el mundo (1960: p.9-12), que es su morada y lo organiza de acuerdo con sus intencionales proyectos y decisiones. En cambio, el animal, se limita a corretear por el mundo.

Una de las conductas que revelan la ausencia del sentido de la vida, no sólo se traduce en la búsqueda desahogada de aquellos objetos que producen placer como las drogas, el sexo, el alcohol, los juegos de azar, el afán desmesurado de poseer sino también *por el aburrimiento*.

Si bien existe todo un campo de posibilidades dadoras de sentido, pero también es cierto, que el auténtico y verdadero sentido, el que responde a las exigencias más hondas e íntimas del ser humano, es el sentido que se inspira en la dimensión trascendente de la persona, que no es otro que el sentido que se funda en Dios como el acto de ser perfecto que posee la plenitud de sentido. Frankl reproduce la frase de Einstein en la que dice: “preguntar por el sentido de la vida significa ser religioso”, e interpretar el verdadero sentido, dirá Frankl, supone ser espiritual (1983: p.115).

El ser humano se realiza a sí mismo en la medida que se trasciende

Aquí se unen la fe humana y la fe teológica.

La vida humana y la vocación, la realización personal y la concreción social caminan de la mano. Nuestra vida, nuestra vocación, nuestras búsquedas se realizan en el encuentro con la vida de los otros. Por eso el sentido de la vida tiene esa dimensión social importante.

Dimensión social e histórica. Los contextos determinan nuestra vocación y también la búsqueda del sentido de la vida. Si bien hay un sentido primordial, hay otros sentidos que responden al momento y lo encarnan.

Ya Puebla en el número 1012 y 1013 nos decía: “Para la Iglesia, educar al hombre es parte integrante de su misión evangelizadora, continuando así la misión de Cristo Maestro (cfr. EC 9). Cuando la Iglesia evangeliza y logra la conversión del hombre, también lo educa, pues la salvación (don divino y gratuito) lejos de deshumanizar al hombre lo perfecciona y ennoblece; lo hace crecer en humanidad (cfr. PP 15,16,17) La evangelización es, en este sentido, educación. Sin embargo, la educación en cuanto tal no pertenece al contenido esencial de la evangelización sino más bien a su contenido integral.

El sentido de la escuela católica, de nuestra vida como docentes, si bien primordialmente es el mismo, hoy se desarrolla de otro modo. Tenemos que evitar caer en la tentación que piensa que todo tiempo pasado fue mejor y vivir en la eterna añoranza, esperando que vuelva un pasado en el que nos sentimos cómodos, pero que tenemos que convencernos que nunca volverá.

Hoy todo se torna complejo y podemos caer en la queja y en el sinsentido desmotivador que nos aburre. Sin embargo podemos ser realistas esperanzados. Esto es: ser hombres de Fe y no simplemente piadosos. *El creyente es 8*



fundamentalmente el hombre que espera contra toda esperanza, no el que espera lo esperable.

¿Cuál es nuestro lugar que da sentido aún a lo que no nos gusta y nos duele; y que nos cuestiona y nos saca del eje que teníamos armado? Somos parte de la Iglesia, una iglesia que busca **crear educando y educar creyendo**. Como parte de esa Iglesia podemos bien hacernos cargo de las palabras del Papa cuando se refiere a la misión de la Iglesia en este tiempo. Lejos de hacer formulaciones que nos dejen boquiabiertos o de predicar a los ángeles, habla a nuestra realidad desde la realidad. En la entrevista que le hizo el año pasado “Civiltá Católica” hacía esta afirmación.

“Veo con claridad que la Iglesia hoy necesita con mayor urgencia la capacidad de curar heridas y dar calor a los corazones de los fieles, cercanía, proximidad. Veo a la Iglesia como un hospital de campaña tras una batalla. ¡Qué inútil es preguntarle a un herido si tiene altos el colesterol o azúcar! Hay que curarle las heridas. Ya hablaremos luego del resto. Curar heridas, curar heridas... Y hay que comenzar por lo más elemental”.

Y prosigue: “Yo sueño con una Iglesia madre y pastora. Los ministros de la Iglesia tienen que ser misericordiosos, hacerse cargo de las personas, acompañándolas como el buen samaritano que lava, limpia y consuela a su prójimo. Esto es Evangelio puro. Dios es más grande que el pecado. Las reformas organizativas y estructurales son secundarias, es decir, vienen después. La primera reforma debe ser la de las actitudes”.

En nuestros institutos hay violencia, irresponsabilidad, desinterés, droga, descontrol en el alcohol, sexo y todo lo que vemos día a día. ¿Qué provoca eso en nosotros? ¿Qué saca de nosotros, qué genera? ¿Nos motiva o nos desmotiva? ¿Nos pone en crisis de sentido?

Si sucede esto nos están fallando los de dos tipos de fe. Por un lado: no creer en nuestras posibilidades escondidas, en el rescoldo que hay que cada uno de nosotros arrastrados por esa falsa estima que provoca el tener. Nos está faltando la fe que nos revela en la realidad una misión, un para qué. En este hospital de campaña estamos llamados a curar heridas. No sólo la herida de la ignorancia, la cual correspondería a nuestra vocación docente, sino las heridas hondas que hacen imposible alcanzar el conocimiento científico y de verdad.

En un hospital hay enfermos, pero porque hay médicos. El hospital no lo constituye el edificio pelado. El hospital de campaña se constituye por los médicos con deseos de curar.

Curar es aplicar a una **enfermedad** o lesión los **remedios** necesarios para que se cure. **Pero la sanación** no significa solamente que la función física (salud) vuelve a la normalidad. La persona es una totalidad compuesta por la mente, la emoción y el espíritu además del cuerpo. Desde este punto de vista, la salud incluye, necesariamente, la coordinación y la congruencia de todos los aspectos del ser, incluyendo las comunicaciones y las relaciones con los demás y con el ambiente. 9



Hoy la tarea del educador pasa por la misericordia antes que por la ciencia y la técnica. Nuestro Pontífice nos vuelve a iluminar:

"Misericordia significa antes que nada curar las heridas. Cuando uno está herido necesita esto de inmediato, no los análisis. Luego se darán los cuidados especiales, pero primero se deben curar las heridas abiertas"

Llamados a ser educadores "con un corazón que se conmueve" al modo de Jesús. Él mismo se sabe enviado por un Padre que es misericordia que desea con toda la pasión de su corazón un mundo más digno y dichoso para todos. Por eso, se entrega a curar heridas, sanar dolencias y liberar la vida. Y por eso pide a los discípulos, y su llamado sigue latiendo hoy a todos "Sean compasivos como su Padre es compasivo". Jesús no se siente enviado por un Juez riguroso para etiquetar a los pecadores y condenar al mundo. No atemoriza a nadie con gestos justicieros ni con leyes rígidas abusando de su poder, sino que ofrece a pecadores y prostitutas su mano de amistad y de perdón. Y por eso pide: "No juzguen y no serán juzgados".

Tampoco cura nunca de manera arbitraria o por pura demagogia. Cura movido por la compasión, busca restaurar la vida de la gente enferma, abatida y rota. Son las primeras que han de experimentar que Dios es amigo de una vida buena y sana.

Jesús nunca pensó en ellas como receta fácil para suprimir el sufrimiento en el mundo. Su actividad curadora es signo para mostrar a sus seguidores la dirección que debemos tomar para abrir caminos a ese proyecto humanizador del Padre que él llamaba "Reino de Dios".

El Papa Francisco afirma que "sanar heridas" es una tarea urgente:

"La Iglesia Católica, debería verse a sí misma como „un hospital de campaña luego de una batalla e intentar sanar las grandes heridas de la sociedad y no estar “obsesionada con la transmisión de una multitud de doctrinas dispersas mediante una insistente imposición”"

El Papa habla de "hacernos cargo de las personas, acompañándolas como el buen samaritano que lava, limpia y consuela". Habla también de "caminar con las personas en la noche, saber dialogar e incluso descender a su noche y oscuridad sin perderse". Al confiar su misión a los discípulos y al confiarnos una misión, Jesús no nos imagina como doctores, jueces, moralistas, sino como curadores. Su tarea es anunciar que el reino Dios está cerca y sanar enfermos. Nuestra tarea también una **educar sanado y sanar educando como servidores de la vida.**

"En esta vida Dios acompaña a las personas y es nuestro deber acompañarlas a partir de su condición. Hay que acompañar con misericordia"

Misericordia que no es rigorismo o demasiada laxitud. Ninguna de las dos actitudes es misericordia, porque ninguna de las dos se hace de verdad cargo de la persona. El rigorista se lava las manos y lo remite a lo que está mandado. El laxo se lava las manos diciendo simplemente „esto no es pecado" o algo semejante. A las personas hay que acompañarlas, las heridas necesitan curación. Las heridas y el 10



sufrimiento no se abordan con criterios ideológicos o sociológicos, sino con un enfoque personal.

No es el no tener heridas lo que nos permite ayudar a otros a sanar las suyas, sino el haberlas sanado y cuidarlas ante los peligros. Sanadores heridos sin vergüenza ni miedos. Sin la obligación estereotipada de que “no nos pase nada y sin el síndrome de todo lo puedo”. Para poder sanar necesitamos reconocer, aceptar e integrar las propias heridas, de la propia vulnerabilidad. Conocer e integrar la propia herida es sanarse. Supone una apasionante trabajo del límite, el proceso de humanización donde la propia fragilidad se convierte en recurso resiliente, donde lo que desearíamos esconder se transforma en fuente de comprensión de las heridas ajenas, hasta que podamos decir serenamente “nada humano me es ajeno”; cualquier herida o dolor que encuentre en los demás tiene un eco en mí que me permita ser más comprensivo y más humano.

El desafío de la inclusión, de caminar al lado de los demás, reconocer su persona, trabajar por ello, ayudar a trascenderse, buscar nuevos modos... trabajo impostergable para quienes trabajamos haciendo visible el reino en cualquier lugar donde se eduque.

11



Referencias bibliográficas

- Bergoglio, Jorge Mario; “Entrevista exclusiva: Papa Francisco, Busquemos ser una iglesia que encuentra caminos nuevos”, en *Revista Razón y Fe*, Septiembre, 2013, España.
- Dallera, Osvaldo; (2010) *Sociología del Sistema educativo o crítica de la educación cínica*. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- De Felippis, Irma (2001) *El espacio social de la institución Educativa y su relación con la violencia. Una aproximación analítica desde el Trabajo Social a las prácticas sociales educativas*,
- De Felippis (compilador); (2011) *La exclusión en la inclusión*. UNLaM.
- DeFelippis, Irma; (2014-2015) *Lo político y lo público: una encrucijada educativa*. Investigación PROINCE. Programa de Incentivos. Ministerio de Educación de la Nación. UNLaM.
- Fernández Lamarra, Norberto; Costa De Paula, Fátima; (2011) *La democratización de la Educación superior en América Latina*. ISBN 978-987-1172-68-9. UNTREF.
- Kaplan, Carina; (2006) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Miño y Davila Editores.



Lo político y lo público en la encrucijada educativa

Integrantes del Proyecto: Andrián Gerardo Máximo Breccia, Sergio Ibarra; José Angel Martínez, Alejandro; Morales Liliana Reggio, María Laura; Secolare, Alejandra
Alumna Currao San Jose Rebeca

Directora: Dra. Irma C. De Felippis.

Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales / Escuela de Formación Continua.
UNLaM

PROINCE 2014/2015

Código:55 A/189

- Nuestras preguntas : en materia de política educativa y poder hallar respuesta a estas cuestiones: ¿Sigue siendo lo público el espacio de convergencia de la ciudadanía?
- ¿Es ese el espacio que debe ocupar la escuela, un lugar donde las diferencias lógicas de los sujetos son el punto de partida pero la igualdad como utopía necesaria se vuelve punto de llegada? ¿Qué mutaciones en materia educativa han mutado los rasgos que constituían lo público para volverlo popular? ¿En qué medida la política dejó lo público en manos de la fragmentación cultural y de mercado de lo popular? En definitiva: ¿es posible que la escuela vuelva a ser pública, con todo el volumen posible que ello significa? El camino metodológico cualitativo, y su instrumento las entrevista y análisis documental nos permitirán asir el problema en cuestión.



Nuestros objetivos

- a) Estimar el orden de prioridad que asignan distintos actores sociales a la educación pública en la agenda ciudadana con respecto de otros temas vinculados con políticas públicas.
- b) Analizar los tópicos de las discusiones que se dan en torno a las diferencias, convergencias y confusiones sobre lo público y lo privado en educación, en el ámbito popular, educativo y político.
- c) Indagar los rasgos que adquieren lo público y lo popular en materia educativa.
- d) Reconocer las diferencias en normas constitutivas y regulativas de las instituciones educativas de gestión pública y privada en el conurbano bonaerense
- e) Describir la cultura institucional de organizaciones educativas de gestión pública y privada.
- f) Inferir a partir del trabajo empírico otras formas de institucionalidad de la educación pública

Método

- Tratándose de un enfoque cualitativo, trabajaremos con proposiciones.
- **La aceptación de la diversidad cultural como punto de partida no debiera resignar la igualdad como utopía necesaria y política.**
- **La escuela pública ha resignado el carácter político de lo público frente al avance cultural de lo popular**

A pensar

- En palabras de Polanyi *La verdadera crítica que se puede formular a la sociedad de mercado no es que se funde en lo económico- en cierto sentido, cualquier sociedad lo hace- sino que su economía descansa en el interés personal .por eso se habla de la competición, y piden a la escuela lo mismo que a la empresa: productividad, beneficios y rendición de cuentas, siguiendo por una reificación de los sujetos; la inversión de la calidad en cantidad y la atomización de lo público: la desvinculación social. (1989,pág.389), en Torres,(2006;pág.12)*

El sistema no puede desentenderse de los desafíos que deben atender

- Las estructuras de los sistemas educativos son insuficientes, costosas y se encuentran organizadas y administradas con todas las limitaciones conocidas del modelo burocrático.
- El núcleo de conocimientos y habilidades básicas para el desempeño de una ciudadanía plena crece y se complejiza con los cambios sociales, los avances del conocimiento y la tecnología a un ritmo que hace que los contenidos escolares, tal como hoy se estructuran y emplean, pierdan representatividad y significación en el corto tiempo.
- La condición de obligatoriedad enfrenta al Estado y a las organizaciones que tienen como meta colaborar con él y llevar estrategias para los niños y jóvenes que están fuera de la escuela.
- La cultura infantil y adolescente trasciende los muros de la escuela y convoca nuevas y diversas formas de subjetivación de niños y jóvenes. Una creciente fragmentación del capital cultural vuelve los territorios urbanos y rurales en centros y periferias frecuentemente intangibles.



fragmentación del sistema educativo argentino.

- 1) La masificación escolar en un contexto de exclusión social
- 2) El pasaje de las políticas universales a las políticas focalizadas compensatorias fundadas en la equidad
- 3) El desplazamiento de la retórica de la equidad a la retórica de la inclusión

¿Qué pasó ?

- Mariano Narodowski ha escrito: “el Estado tuvo un éxito doble: por un lado, lograr cooptar financieramente la experiencia escolar desarrollada durante la primera mitad del siglo XIX que había tenido su apogeo en época de Rosas. Por otro lado, logró montar una experiencia ideológica de gran envergadura por medio de la cual la sociedad argentina identificó la escuela pública con la escuela estatal...” (Narodowski; 1998:23)

S

¿Somos parte del Estado?

- Desde el inicio del siglo XXI Investigadoras e investigadores insistieron que en el debate de la educación debía incorporarse el desafío de la integración social recuperando el carácter público como construcción de un proyecto nacional integral que no deje a nadie afuera, y por sobre todo ampliando las posibilidades de acceso a los bienes culturales respetando así el carácter público del conocimiento. (Carli, 2007)
-
- Lo público es del Estado y por tanto no cabe responsabilidad por parte del ciudadano, no sólo se observa en educación, se observa en los comportamientos en dependencias del estado, en los servicios públicos, en el no cuidado.

Qué se conoce?

- Se confundió lo público, lo privado y lo popular. Nuestro trabajo que consistió en entrevistas ofrecen ese resultado.
- El Estado debe hacerse cargo de la escuela pública.
- Desatender lo privado
- Y llevar lo popular al populismo.



- Si bien se estima la educación como soporte de una Nación en muchos casos y hay orden de prioridad que asignan distintos actores sociales a la educación pública en la agenda ciudadana con respecto a otros temas vinculados con políticas públicas, termina en una serie de medidas desconectadas, no argumentadas en un sostén verdadero, claro consistente, hay en torno a las diferencias, convergencias y confusiones sobre lo público y lo privado en educación, y aún más en educación popular confundiendo la murga o los talleres con la educación popular, virando en la confusión de populismo

Educación popular

- *En la objetivación aparece, pues la responsabilidad histórica del sujeto.*
- *Al reproducirla críticamente, el hombre se reconoce como sujeto que elabora el mundo;*
- *en él, en el mundo, se lleva a cabo la necesaria mediación del autorreconocimiento*
- *que lo personaliza y le hace tomar conciencia, como autor responsable de su propia historia” (conceptos incluidos en la educación formal)*
- Paulo Freire.
- Freire Paulo: Pedagogía del oprimido. Editorial Siglo XXI 2da edición, Madrid, España. 2012

Anexos



Universidad Nacional
de La Matanza



UNLaM

Licenciatura en Gestión Educativa
ENCUESTA

Escuela:

- Pública
- Privada

Nivel Socio-cultural educativo alcanzado:

Nivel Económico:

Nivel Ocupacional:

Edad: 20-30 30-40 40-50 50+

1.- ¿Qué es lo público?

- d- lo que es universal y gratuito.
- e- lo que es para todos.
- f- lo que se construye entre todos.

2.- ¿Qué es lo público en educación?

- d. es aquella educación que financia el estado para formar ciudadanos.
- e. es aquella educación abierta a todos, sin restricciones.
- f. es aquella educación que formamos entre todos.

3.- ¿Cuál es la escuela más pública?

- a. la que forma ciudadanos.
- b. la que incluye a todas las diferencias ideológicas.
- c. la que construye la comunidad.

CEDULA de ENTREVISTA.

El presente formulario responde a un trabajo de investigación del Programa PROINCE, perteneciente al Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales y la escuela de Formación Continua de la UNLaM.



A autoridades educativas, Funcionarios de Consejo Escolar, de Inspección.

Cédula de cuasi entrevista.

- 1) Fecha:
- 2) Lugar:
- 3) Entrevistado: (Lugar o dependencia).

4) Cargo:.....

- 4.1 Años de desempeño actual.....
- 4.2 Años de desempeño anteriores:.....
 - 4.2.1).....
 - 4.2.2).....
 - 4.2.3).....

5) Desempeño por

- 5.1. Elegido: (sufragio).....
- 5.2. Carrera docente:.....
- 5.3. Concurso
- 5.4 otro...

N.S (98)
 N.C (99)

6. ¿Qué es para Ud. la educación?

.....
 N.S (98)
 N.C (99)

6. 1. ¿Qué es para Usted la educación pública?

.....

N.S (98)
 N.C (99)

6.1.2 La aceptaría para sus hijos Si..... ¿Por qué ?

.....

6.1.3 No, le gusta para sus hijos?..... ¿Por qué?

.....

6. 1.4. Educación de gestión privada. Qué es para UD, la educación de gestión privada?



.....
.....

6.1.4.1. La aceptaría para sus hijos si..... ¿Por qué ?

.....

6.1. 4.2 . No la aceptaría¿Por qué?

.....

7. Relate las experiencias vividas por Ud. según los diferentes niveles

7.1A nivel profesional

7.1.1 gestión

oficial.....

.....
.....

7.1.2 gestión privada.

.....
.....

N.S (98) NC (99)

7.2. A nivel humano.

7.2.1. gestión

oficial.....

.....

7.2.2 gestión

privada.....

7.3 A nivel Gremial

7.3.1. De gestión

oficial.....

.....

N.S (98)

N.C (99)

7.3.2 De gestión privada.

.....
.....

N.S (98)

N.C (99)



8) ¿Qué es para Ud. la educación popular?

.....
.....

N.S (98)

N.C (99)

¿Qué son para Ud. las necesidades de la comunidad?

.....
.....

9) ¿Cómo expresaría la relación educación de gestión pública y las necesidades de la comunidad.

.....
.....
.....

10) Qué es la diversidad

.....
.....

10.1 -Se acepta la diversidad en la escuela de gestión estatal

10.1.1. SI

10.1.2 No

En qué aspectos está ud. de acuerdo con la diversidad?

.....
.....

Por qué?

N.S (98)

N.C (99)

En qué aspectos no está de acuerdo con la diversidad?

.....

10.2.1 Se acepta la diversidad en la escuela de gestión privada?

10.1.1. SI

10.1.2 No.

¿Por qué?

N.S (98)

N.C (99)



11. ¿Los padres apoyan la escuela de gestión oficial?

11.1.1. SI

11.1.2 No.

Se relacionan con la institución, ¿Cómo lo hacen?

.....
.....

N.S (98)

N.C (99)

11. a Diría que : (marque con una cruz)

11.a.1 mucho

11.a.2 poco

11.a.3. nada

.....
.....
.....

12. ¿Los padres apoyan la escuela de gestión privada ?

12.1. 1 SI

12.1.2 No.

Se relacionan con la institución, ¿Cómo lo hacen?

.....
.....
.....
.....

N.S (98)

N.C (99)

12. a Diría que :

12.a.1 mucho

12.a.2 poco

12.a.23 nada

¿Qué desea agregar ?

.....
.....
.....

Muchas Gracias.

