

**REGULACIONES EN LA ESCUELA SECUNDARIA ARGENTINA:
FUNDAMENTOS PARA LA LECTURA, LA ESCRITURA Y EL TRABAJO DE
CAMPO EN UN PROGRAMA DE POLÍTICA EDUCACIONAL**

Stella Maris Más Rocha
Universidad Nacional de San Martín - Argentina
E-mail: stellamasrocha@gmail.com

Gabriela Lizzio
Universidad Nacional de San Martín - Argentina
E-mail: gabilizzio@hotmail.com.ar

Paula Giménez
Universidad Nacional de San Martín - Argentina
E-mail: pgpaulagimenez@gmail.com

Relato de experiencia

Resumen: Este trabajo presenta los fundamentos teóricos y pedagógicos de la propuesta de enseñanza de contenidos de Política Educativa en el caso de las carreras de grado de Educación de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM, Argentina). Analiza las características que adquieren la lectura, la escritura y el trabajo de campo en la asignatura “Política y legislación de la educación” a partir de las indagaciones que hacen los/as estudiantes respecto de las regulaciones sobre participación en la escuela secundaria. Se explicitan algunas de las dificultades que enfrentan los/as estudiantes universitarios para escribir y producir conocimiento sobre esa experiencia. Finalmente, se señalan las limitaciones y potencialidades que la propuesta plantea.

Palabras clave: Política educativa. Escuela secundaria. Enseñanza universitaria.

Introducción

La reflexión sobre el proceso de enseñanza de contenidos de Política Educativa puede ser un hecho frecuente en los equipos docentes de las universidades (en aquellas donde la disciplina se enseña y en las que existen equipos docentes, claro está). En Argentina, los “Encuentros de cátedras de Política, Planeamiento, Organización, Administración y Economía de la Educación de Universidades Nacionales”¹ –iniciados en 1985– constituyen un antecedente importante en la materia (aunque con un funcionamiento muy

¹ El primer Encuentro se organizó en 1985 en la Universidad de Buenos Aires, convocado por Héctor Félix Bravo y Norma Paviglianiti, con el objetivo de que diferentes cátedras universitarias reflexionaran sobre la dimensión política y democrática de la educación en las carreras de grado de las Universidades Nacionales y elaboraran propuestas académicas superadoras respecto de lo que la dictadura militar había dejado instalado en las instituciones educativas.



irregular²). Estos Encuentros han permitido, a lo largo de las tres décadas, realizar análisis comparados de los programas de las asignaturas, actualizar la bibliografía, compartir preocupaciones respecto de las dificultades de la enseñanza y el aprendizaje que cada disciplina enfrenta, comunicar los avances y resultados de los proyectos de investigación, entre otros temas. La producción de conocimiento sobre la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina, sistematizada en un libro compilado por docentes investigadores de UNSAM y UNTREF, es una muestra de las potencialidades de ese trabajo colaborativo³.

En este caso, el texto que presentamos es una reflexión respecto de la propuesta de enseñanza de contenidos de Política Educativa en el marco de las carreras Licenciatura en Educación y Profesorado en Ciencias de la Educación, de la UNSAM. Se explican las características que adquiere la puesta en marcha de lo que se denomina “trabajo de campo” en la asignatura

² El primer Encuentro, en un contexto de pos dictadura y con la efervescencia propia de la democracia, reunió a gran cantidad de docentes investigadores, pero por diversas circunstancias no pudo sostenerse en el tiempo. “A fines de la década de 1990, y luego de sancionadas las leyes de Transferencia, Federal de Educación y de Educación Superior, se retomó la iniciativa, habida cuenta de las transformaciones que se estaban produciendo en el sistema educativo en los niveles nacional y provincial así como en las distintas universidades del país. A partir de ese momento, se regularizaron los Encuentros y se elaboraron una serie de documentos para contribuir con el necesario debate que se estaba produciendo –nacional e internacionalmente– respecto de la educación. Tanto en 2008 como en 2009, y como resultado de los Encuentros, se redactaron documentos relacionados con las regulaciones destinadas a la formación de docentes y se presentaron a los Consejos Directivos/Académicos y Superiores de las Universidades Nacionales, a la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE), al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), a los Consejos de Planificación de la Educación Superior (CPRES), al Consejo Federal de Educación y al Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)” (MÁS ROCHA *et al.*, 2012, p. 8). En 2010 el tema del Encuentro en la UNSAM fue la implementación de la obligatoriedad de la escuela secundaria y en 2012, en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), nos convocó el debate sobre una nueva ley para regular la Educación Superior.

³ Nos referimos al libro “La educación secundaria como derecho”, compilado por Stella Maris Más Rocha (UNSAM, UNLu), Mónica Pini (UNSAM), Jorge Gorostiaga (UNSAM) y César Tello (UNSAM, UNTREF), editado por La Crujía en 2012. El texto es el resultado de los debates y reflexiones que se dieron en el marco del VII “Encuentro de equipos de docencia, investigación y extensión de Política, Planeamiento, Organización, Administración y Economía de la Educación de Universidades Nacionales”, realizado en el año 2010 en la UNSAM. Las discusiones planteadas en los diferentes capítulos aluden tanto a los procesos políticos y pedagógicos como a las condiciones materiales y simbólicas que (im)posibilitan que el derecho a la educación secundaria, prescripto en la normativa y que debiera garantizarse a través de las políticas públicas, se haga efectivo en la realidad social y política de la Argentina. Participaron 23 profesores/as investigadores/as de 6 Universidades Nacionales y una funcionaria provincial.



“Política y legislación de la educación”, en tanto requisito para la acreditación de ese espacio curricular. Como toda propuesta académica, el trabajo de campo implica formar a los/as estudiantes de grado, por un lado, en los contenidos específicos de política educativa pero también, y a la vez, en la adquisición de ciertas herramientas metodológicas para poder concretar una actividad acotada en el tiempo pero intensa –tanto para las docentes como para los/as estudiantes- en cuanto a los desafíos que presenta. En este sentido, la propuesta del trabajo de campo permite, también, problematizar y retroalimentar las actividades de investigación que el equipo docente realiza, al pensar la relación docencia-investigación como un *continuum*.

En el texto intentamos dar cuenta de nuestro posicionamiento político pedagógico al explicitar los fundamentos y criterios con los que tomamos algunas de las decisiones.

En la primera parte del artículo se presentan algunas de las concepciones teóricas y epistemológicas en las que se fundamenta la propuesta de la asignatura “Política y legislación de la educación”: breve caracterización de la materia, criterios para la selección de contenidos y bibliografía, propuestas de trabajos prácticos y de trabajo final. A continuación, se explicitan las estrategias didácticas y metodológicas para la enseñanza de la política educacional en carreras de grado así como una reflexión acerca de los desafíos y problemas que esto presenta. Luego, y para justificar la elección de centrar la mirada en las políticas destinadas a la escuela secundaria, y particularmente las regulaciones sobre participación estudiantil, se analizan los principales cambios que el nivel de enseñanza media ha sufrido a los largo de las dos últimas décadas en Argentina. En el último apartado se explican las características que adquiere el trabajo de campo que realizan los/as estudiantes para acreditar la asignatura: relevamiento y análisis de la normativa educacional producida por las escuelas secundarias de la zona de influencia de la UNSAM, sistematización y análisis de la información y producción de un texto escrito.

La asignatura “Política y legislación de la educación”: concepciones teóricas y epistemológicas

El programa de una asignatura es la resultante de un conjunto de decisiones, entre otras, individuales y colectivas, históricas y coyunturales, académicas y pragmáticas, epistemológicas y metodológicas. Es decir, de decisiones deliberadas que dan cuenta de un proceso de construcción arbitraria, fundamentada y no neutral (VISACOVSKY; GUTIÉRREZ, 2012). Esas decisiones están mediadas por la formación y trayectoria de los docentes que diseñan e implementan un programa así como por las tradiciones institucionales de pertenencia⁴.

La asignatura “Política y legislación de la educación” que es objeto de este trabajo corresponde al “Área histórico-política y económica” del Ciclo de formación básica de la Licenciatura en Educación y del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNSAM y se ubica en el tercer año de las carreras.

La selección de contenidos, de bibliografía y la elaboración de las propuestas de trabajo y evaluación de la asignatura se realizan con el objetivo de ofrecer a los estudiantes de grado las bases conceptuales y metodológicas para el aprendizaje de la política educacional. Para ello, se recurre a los conocimientos adquiridos en las asignaturas previas: Introducción a la Sociología, Sociología de la educación, Historia general, Historia moderna y contemporánea de la educación, Historia de la educación en Argentina y América Latina. Básicamente, se recuperan las nociones de Estado, la educación como parte de las políticas públicas, los diferentes proyectos educativos y los proyectos políticos en el derrotero de la historia argentina. La aprobación de la asignatura es requisito, a su vez, para cursar otras como Educación Comparada, Administración y gestión de la educación y Economía y Financiamiento de la educación.

⁴ En este sentido, no es posible dejar de mencionar, por ejemplo, la influencia y conocimientos adquiridos en la experiencia de más de 15 años de trabajo en el equipo de Política Educativa del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, dirigido por Susana Vior. Casi todo lo aprendido en ese recorrido de docencia e investigación se encuentra plasmado y resignificado en el programa de la asignatura en la UNSAM.

El programa tiene como eje el conocimiento crítico del fenómeno educativo; su punto de partida es la consideración de la política educacional en el contexto de las políticas públicas. Necesariamente, para comprender la situación presente se indaga en el proceso de conformación del sistema educativo argentino y su posterior desarrollo histórico, se identifican las corrientes político-educacionales que influyeron en su origen y desarrollo, las demandas a las que se intentaba responder, los actores involucrados, los intereses que representaban en cada momento, las acciones implementadas, sus resultados y, a la vez, las nuevas políticas que se originaron a partir de esos resultados. Se intenta posibilitar, así, a los/as futuros/as Licenciados/as y Profesores/as el análisis crítico de la dimensión política de su desempeño profesional.

La asignatura está organizada en cinco unidades de contenidos. En la Unidad 1 se pretende conceptualizar a la política educacional, reconocer su desarrollo histórico como disciplina y comprenderla como parte de las políticas públicas. La Unidad 2 se refiere a uno de los aspectos de la concreción de las políticas: la legislación histórica y actual del sistema educativo argentino. La Unidad 3 aborda las principales características del gobierno de la educación y de las instituciones como expresión de políticas. Para ello se estudia el tema a través de la expansión del sistema educativo, de los textos constitucionales (nacional y provinciales), las tensiones entre descentralización-centralización y las regulaciones respecto de la participación en el gobierno escolar. La Unidad 4 analiza las políticas para la formación de profesionales en el área de educación expresadas en la normativa para el sector y en la regulación del trabajo de los/as docentes. Finalmente, la Unidad 5 se plantea retomar los aspectos centrales de cada una de las anteriores a partir de las propuestas para educación elaboradas por organismos internacionales.

En el programa que venimos desarrollando en la UNSAM desde el año 2005 hay un “núcleo duro” de contenidos y bibliografía que permanece a lo largo de la década. Otros temas, en cambio, han variado en función de la dinámica que fue adquiriendo la política educacional en cada momento. Así, dentro del primer grupo, ocupan un lugar destacado las corrientes filosófico



políticas que sirven de base para comprender las características que ha adquirido el sistema educativo argentino en los siglos XIX, XX y XXI (liberalismo, conservadurismo, socialismo, Nueva Derecha, Tercera Vía/posneoliberalismo); las bases legales de dicho sistema (Constitución Nacional y provinciales, legislación y normativa de menor jerarquía jurídica, histórica y vigente); la expansión de cada uno de los niveles (inicial, primario, secundario, Superior de Formación Docente y Técnica y Universitario) y los principales indicadores de rendimiento del sistema (repitencia, sobreedad, abandono, resultados de aprendizaje a través de operativos nacionales e internacionales de evaluación); el gobierno del sistema y de las instituciones; las políticas destinadas a los profesionales de la educación (entre ellos, los/as docentes) y el papel que adquieren los organismos internacionales de crédito en la definición de políticas. Se recurre a la lectura de autores contemporáneos que se podrían considerar ya “clásicos” de la política educacional: Héctor Félix Bravo, Norma Paviglianiti, Cecilia Braslavsky, Susana Vior, Juan Carlos Tedesco. El énfasis que se le otorga a un determinado grupo de contenidos ha ido cambiando en función de la coyuntura política y, específicamente, educativa. A modo de ejemplo, entre 2005 y 2006, el “caso” en el que se profundizaba el análisis era la política universitaria. A partir de 2007, con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206 del año anterior que, entre otros temas planteaba la obligatoriedad de la escuela secundaria, la enseñanza media pasó a ser el foco de nuestras indagaciones⁵. También se han realizado adecuaciones en función del cambio de plan de estudios de las carreras de Educación en 2009⁶.

⁵ La universidad como tema de análisis, lejos de desaparecer de la propuesta académica, adquiere una relevancia tal que es objeto de seminarios específicos en las carreras de Educación. Tal es el caso de los seminarios “Problemas de la educación superior” “Internacionalización y cooperación de la educación superior” y, más recientemente, “Políticas universitarias en Argentina y América Latina”.

⁶ Por ejemplo, no se profundiza el análisis de los temas sobre administración y financiamiento de la educación ya que los/as estudiantes deben cursar las materias obligatorias “Economía y financiamiento de la educación” y “Administración y gestión de la educación”. Del mismo modo, quedan sólo enunciados los contenidos relativos a las políticas para la formación de docentes ya que constituyen el objeto de estudio en “Formación y capacitación” y “Formación docente”.

Los temas que se abordan en la unidad 1, es decir, la relación entre educación, Estrado y sociedad son los más complejos e insumen la mayor parte del tiempo de la asignatura. No se trata sólo de afirmar que la educación es parte de las políticas públicas sino también de evidenciarlo. Thwaites Rey (2005) propone una forma de abordar el estudio de las políticas públicas que resulta interesante -y coincidente con nuestras concepciones- para graficar la manera de presentar a los/as estudiantes el análisis de las políticas educacionales:

Para entender por qué se incluye en una agenda social una determinada cuestión es preciso analizar el período previo a su surgimiento como tal, a efectos de identificar en qué contexto socio-político aparece, cuáles son los actores sociales que la promueven, cuáles se les contraponen, desde qué perspectiva ideológica lo hacen ambos, y qué medios movilizan para alcanzar sus objetivos (THWAITES REY, 2005, p. 31).

Agregaríamos a esto, la identificación de las respuestas sociales que se generan y las nuevas políticas que se formulan –o no- a partir de allí.

Consideraciones teórico-metodológicas sobre la propuesta de enseñanza de contenidos de Política educacional

A continuación se presentan los fundamentos teórico-metodológicos subyacentes en la propuesta de enseñanza.

Consideraciones generales sobre el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes

Toda propuesta educativa se fundamenta en determinada concepción sobre el proceso de aprendizaje que, lejos de suceder a través de la recepción pasiva de los conocimientos transmitidos en el desarrollo de las clases, exige instancias para su reelaboración y activa apropiación. Por eso es preciso promover en los/as estudiantes la capacidad para obtener, re-construir y comunicar conocimiento. Esto requiere, por un lado, ofrecerles propuestas pedagógicas que le otorguen centralidad a su acción cognitiva y, por el otro, cierto acompañamiento y seguimiento por parte del equipo docente.

En la propuesta político-pedagógica se contemplan distintas actividades de lectura y escritura en tanto constituyen una estrategia de enseñanza - aprendizaje y, también, porque conforman parte integrante de los contenidos de este área de estudio. Las instancias de lectura y escritura persiguen la finalidad de que los/as estudiantes puedan apropiarse del sistema conceptual - metodológico y, junto a esto, de las prácticas discursivas propias de este campo disciplinar (CARLINO, 2013).

Criterios para la selección y organización de la bibliografía de la asignatura

La selección de la bibliografía de la asignatura responde a distintos criterios. En este trabajo quisiéramos detenernos en dos de ellos. Uno se vincula a la posibilidad de ofrecerles a los/as estudiantes una variedad de tipos textuales del área (textos científicos, proyectos de ley, debates legislativos, normativa, documentos oficiales, etc.). Dado que cada disciplina tiene una manera propia de pensar su objeto de estudio y, en consecuencia, de leer y escribir sobre el mismo, entendemos que es necesario que los/as estudiantes puedan acceder a los distintos tipos textuales correspondientes a este área de estudio (CARLINO, 2013). Si bien reconocemos que estos materiales escritos presentan un grado de dificultad mayor que otras alternativas de lectura (como pueden ser las fichas de cátedra o los manuales), consideramos que promueven una aproximación más genuina a las corrientes de pensamiento y discusiones teóricas de este campo disciplinar.

Otro criterio se relaciona con la posibilidad de acercarles a los/as estudiantes lecturas que propicien la comprensión de la dimensión política de la educación en su amplitud y complejidad. Partiendo de concebir a la política educacional como parte integrante del conjunto de las políticas públicas, los textos específicamente educativos deben ser interpretados en su relación con otras áreas. Además, resulta importante aportar diferentes perspectivas sobre los procesos socio-educativos. Así, por ejemplo, se propone la lectura de documentos de los organismos internacionales referidos a la política pública en general y también sus recomendaciones particularmente centradas en la educación y junto a ello un análisis crítico de dichas propuestas de política



educacional⁷. En este sentido, coincidimos con Shiroma *et al.*, quienes afirman que “los textos deben ser leídos con y contra otros, o sea, comprendidos en su articulación y confrontación con otros textos”⁸ (2005, p. 5).

En el programa de la asignatura la bibliografía obligatoria se encuentra organizada de acuerdo a las cinco unidades de contenidos antes mencionadas. Asimismo, se plantea un listado de textos complementarios, también organizados por unidades, para que los/as estudiantes tengan la posibilidad de profundizar en aquellos temas de su interés.

Además del programa, los/as estudiantes reciben un plan de clases que consiste en un cronograma del cuatrimestre con el detalle de la unidad temática y la bibliografía que se prevé trabajar semanalmente. Esta herramienta les permite anticipar el material que se abordará en cada encuentro, ubicar esa lectura en un eje temático del programa y organizar sus tiempos de estudio⁹.

Propuestas de lectura

Para referirnos a la concepción de lectura desde la cual hemos diseñado esta propuesta queremos retomar las palabras de Goodman (1996) quien, lejos de entenderla como la mera decodificación de signos, la plantea como la construcción de significados mediante la interacción entre el lector y el texto a través de los esquemas mentales y las estrategias cognitivas que desarrolla el lector y las pistas y claves que aporta el texto.

Ahora bien, una de las mayores dificultades que presentan los textos científicos-académicos consiste en la omisión de información, en tanto la comunidad científica comparte un conjunto de principios, de acuerdos básicos

⁷ En este caso se combina la lectura de una fuente primaria y otra secundaria.

⁸ La traducción es nuestra.

⁹ Aun cuando es nuestra intencionalidad que el plan de clases contribuya con la organización y anticipación de las lecturas obligatorias, no siempre se logra. Si bien excede a los objetivos de este texto, las condiciones materiales de los/as estudiantes de grado de la UNSAM –como del conjunto de los/as estudiantes de las universidades públicas del Conurbano Bonaerense– merecen un comentario. Se trata, en general, de estudiantes que trabajan entre 25 y 50 horas semanales, el 75% son primera generación de universitarios en su familia, tuvieron una escolaridad primaria y/o secundaria atravesada por la reforma educativa de los 90, cursan dos o tres materias en simultáneo. En consecuencia, no siempre llegan a las clases con los materiales leídos.



que no es necesario explicitar cuando se escribe (CARLINO, 2013). El mismo carácter implícito suelen adquirir las prácticas lectoras que se esperan de los/as estudiantes en el ámbito universitario (CARLINO, 2013). Por lo tanto, para promover la comprensión de textos pertenecientes a una comunidad disciplinar de la que los/as estudiantes aún no son miembros plenos, es preciso ofrecer determinadas estrategias de lectura, enseñar los modos de leer específicos del área y reponer aquello que los textos omiten (CARLINO, 2013). En este sentido, propiciar un primer acercamiento al texto a través del paratexto, ubicar a los/as autores/as en su contexto socio-histórico, identificar sus posicionamientos político ideológicos, así como con quiénes se polemiza o discute, reconocer la estructura del texto y utilizar ese conocimiento para organizar la lectura del mismo, son algunas de las estrategias que se despliegan en el desarrollo de las clases.

Nos interesa que los/as estudiantes puedan reconocer la filiación histórica e ideológica de los textos puestos a su disposición que, a veces, aparece de manera explícita y, en otras ocasiones, es preciso reconstruir. De este modo, se propone un abordaje de los textos en relación al tiempo y contexto de su producción así como también desde la confrontación con otras posiciones político–ideológicas.

Por otra parte, cada tipo textual posee su especificidad, entonces, no es lo mismo leer un artículo publicado en una revista de divulgación científica que el articulado de una ley. En consecuencia, resulta necesario orientar a los/as estudiantes en la lectura y comprensión de cada uno de estos tipos textuales. Para ello, hemos elaborado guías para los textos que presentan una mayor dificultad al momento de su lectura así como categorías o temas clave para el análisis de la normativa¹⁰ explicitando, de alguna manera, el propósito y las expectativas respecto de qué información esperamos puedan obtener de estos

¹⁰ La elaboración de las guías de lectura y de los cuadros para el análisis de la normativa no se presentan como actividades obligatorias para ser entregadas y evaluadas. Constituyen, más bien, un intento por ofrecerles a los/as estudiantes marcos interpretativos desde los cuales construir sentido sobre lo leído. No obstante, en ocasiones estos materiales se retoman en el desarrollo de las clases para ir cotejando interpretaciones, aclarar dudas y profundizar aquellos temas que así lo ameritan.



materiales escritos. Estas herramientas orientan a los/as estudiantes para que puedan identificar las categorías de análisis relevantes, seleccionar y jerarquizar la información y visualizar los aspectos más sustantivos de las lecturas propuestas. La propuesta de escribir sobre los textos que han leído

[...] contribuye a que incrementen su actividad cognitiva sobre el texto, es decir, les exige armar una interpretación coherente, poner en relación lo que la bibliografía dice con lo que ellos piensan y también les exige darse cuenta de qué entienden y qué no (CARLINO, 2013, p. 47).

El trabajo con la normativa educacional

Quisiéramos detenernos, brevemente, en la propuesta de lectura sobre una de las fuentes clave para el análisis de la política educativa, nos referimos a la normativa educacional, que adquiere un espacio de gran importancia en el programa, encontrándose presente en todas las unidades curriculares.

Se considera a la legislación no sólo como una “fuente primaria” de conocimiento y análisis sino también como una herramienta de la política educativa, en tanto constituye la expresión de un proyecto político en un determinado momento histórico. Tal como afirma Morgenstern de Finkel,

toda política educativa expresa relaciones de clase, es decir, relaciones de poder. Por lo tanto, la política educativa dominante en una formación social no es exactamente aquella que planifica la clase dominante sino la que es *capaz* de llevar a cabo en relación al grado de oposición de las fuerzas sociales subalternas con el objeto de mantener y asegurar su poder (1986, p 37. Cursiva en el original).

De esta manera, tanto el proceso de elaboración de la normativa (proyectos de ley, debates legislativos) como los textos legales en sí (leyes, decretos, resoluciones) constituyen documentos históricos en los que se expresan intereses, disputas, conflictos, desacuerdos, negociaciones, consensos, acuerdos, relaciones de poder que los atraviesan y configuran (EVANGELISTA, 2009). Es decir,

lejos de ser cuestiones de índole meramente técnica y neutral o procesos unidireccionales y homogéneos, se caracterizan por

la presencia de intereses en pugna y se configuran en el marco de determinadas relaciones de fuerza (MÁS ROCHA; LIZZIO, 2012, p. 236).

Por esta razón, se considera que todos los documentos normativos son importantes y en las clases trabajamos, en consecuencia, no sólo con las normas macro que permanecen en el tiempo (leyes, resoluciones ministeriales, decretos) sino también con aquellas que quedan en el plano de la formulación¹¹ o con una vigencia de pocos días o meses¹².

En algunos casos, principalmente en leyes o proyectos de ley, encontramos que las definiciones principales no están sólo en el articulado del texto legal sino, centralmente, en los fundamentos, en el mensaje que acompaña un proyecto, es decir, en la argumentación con la que legisladores y legisladoras intentan convencer; por ello mismo, también son considerados relevantes para la interpretación y análisis de su contenido¹³.

¹¹ Tal es el caso de los proyectos de ley de educación presentados por el Presidente Yrigoyen y su Ministro Salinas (1919), el del Presidente Alvear y su Ministro Marcó (1923) y el del diputado yrigoyenista Guillermo Sullivan (1925). Más recientemente, y previo a la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206, entre 2003 y 2006 se presentaron siete proyectos en la Cámara de Diputados, de diferentes sectores políticos, convocando a una “consulta educativa” y/o a un “congreso pedagógico nacional” con el objetivo de efectuar un diagnóstico del sistema para elaborar, sobre esa base, un proyecto de ley de educación. Todos fueron girados a las comisiones de Educación y Hacienda de la Cámara pero ninguno tuvo tratamiento parlamentario (MÁS ROCHA y VIOR, 2009).

¹² Ejemplos en este sentido lo constituyen los proyectos de reforma del sistema educativo presentados por Saavedra Lamas en 1916 y por el Ministro Astigueta y el Secretario Borda en 1966. En el nivel jurisdiccional, la CABA presenta un caso interesante para trabajar en las clases sobre el nivel medio: la Ordenanza N° 51.284 que creaba, en el ámbito de las escuelas medias y técnicas dependientes de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, el “Sistema de Convivencia Institucional con carácter participativo que reemplazará en forma gradual al Régimen de Disciplina aprobado por el Decreto N 150.073-43, cap. 4 “De la Disciplina”, arts. 200 al 206 inclusive. Esta ordenanza tuvo una vigencia de tan sólo 30 días, a partir de un decreto del Jefe de Gobierno, dejando un vacío legal respecto del tema durante algunos años (Más Rocha, 2012).

¹³ Para estos casos, resultan ilustrativos los fundamentos expresados en las leyes N° 21810/78 y N° 22368/81 de transferencia de escuelas pre primarias, primarias comunes y primarias de adultos nacionales a las provincias, en las que los/as estudiantes pueden identificar concepciones de transferencia/descentralización, subsidiariedad del Estado, conservadurismo. En el mismo sentido, el mensaje firmado por el Presidente Menem y el Ministro de Educación Salonia correspondiente al proyecto de la posterior Ley de Transferencia N° 24049/92 brinda elementos para identificar expresiones de Nueva Derecha (tanto en sus aspectos neoliberales como neoconservadores).

Para que los/as estudiantes puedan leer e interpretar la normativa educacional en esta clave es preciso animarlos a interrogar a dichos documentos a través de una serie de preguntas. La lectura de los proyectos de ley y las versiones taquigráficas de los debates legislativos nos permiten reconstruir el complejo proceso de elaboración de la norma. Una de nuestras preguntas iniciales se orienta a clarificar quiénes intervienen en su elaboración y cuál es el curso legal que atraviesa hasta ser sancionada. En este sentido, dentro del *corpus* empírico, es posible reconocer diferentes incumbencias y modalidades de producción de las normas. Mientras algunas transitan un proceso de deliberación entre distintos sectores hasta llegar a ser sancionadas por órganos legislativos, otras quedan en la órbita de decisión del poder ejecutivo. Tal es el caso de las leyes y los decretos reglamentarios respectivamente. Quién/es proponen un proyecto, quién/es asienten o disienten constituye información valiosa en términos del partido político de afiliación, la fracción que representan al interior del mismo, su posicionamiento respecto de otras temáticas educacionales o referidas a distintas áreas de gobierno, los intereses que encarnan y defienden, etc. A su vez, las discusiones planteadas en el recinto reflejan los diferentes posicionamientos político-educacionales sobre la temática planteada. Esto nos permite identificar los temas sobre los que hay consenso y aquellos controversiales, así como los acuerdos y disputas. Resulta relevante, también, analizar las modificaciones introducidas al proyecto original en el marco del debate legislativo tras la construcción de consensos y acuerdos entre los distintos sectores. De esta manera, es posible reconocer que hay un camino recorrido (largo, corto, sinuoso, recto) que permitió llegar a un determinado resultado¹⁴.

¹⁴ En el caso del debate parlamentario sobre la Ley de Educación Nacional (2006), por ejemplo, es interesante analizar el apoyo mayoritario de los diferentes bloques que tuvo el proyecto “en general” en la Cámara de Senadores y las objeciones que se realizaron a varios artículos durante el tratamiento “en particular” en la Cámara de Diputados (FILMUS y KAPLAN, 2012). Otro caso ilustrativo para analizar en las clases es la versión taquigráfica del debate parlamentario que se dio al interior de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con motivo de la sanción de la Ley de Convivencia Escolar N° 223. Allí puede identificarse la presión que ejercieron los representantes del sector privado de la educación (principalmente confesional) hasta lograr que la conformación de los Consejos Escolares de Convivencia sea obligatoria para las escuelas secundarias públicas pero optativa para las escuelas privadas. El debate planteado en esa oportunidad merece especial atención ya que reflejó los diferentes

En este sentido, afirmamos que la normativa, en sí misma, “no expone el complejo proceso de elaboración de la norma, pero sí un momento muy importante y decisivo de ese proceso: el de la concreción a través de un texto escrito” (MÁS ROCHA; LIZZIO, 2012, p. 236).

Las preguntas que le formulamos tanto a los fundamentos como al articulado de las leyes se centran en sus concepciones político educativas: respecto de la sociedad, el papel del Estado, la educación, lo público y lo privado, etc. No sólo nos interesa que los/as estudiantes puedan reconocer sus ideas explícitas, sus recurrencias, la insistencia en determinados términos y conceptos sino también sus ausencias, sus omisiones, sus silencios, el pequeño o gran margen que permite para su posterior interpretación y aplicación (SHIROMA *et al.*, 2005; EVANGELISTA, 2009). En las normas podemos identificar tendencias predominantes reconociendo que “no reflejan directa ni linealmente los proyectos político educativos en que se inscriben, sino que ofrecen textos en los que se pueden interpretar esos proyectos y sus intereses” (MÁS ROCHA; LIZZIO, 2012, p. 236).

Respecto a la dimensión temporal, les proponemos a los/as estudiantes reconstruir la secuencia cronológica de la normativa y analizar las líneas de continuidad y ruptura. De este modo, procuramos identificar sus múltiples determinaciones históricas y analizar su especificidad en relación al contexto socio histórico de su producción (EVANGELISTA, 2009).

Para finalizar, resulta necesario destacar que la producción de normativa educativa en Argentina no es sólo numerosa y diversa sino también particularmente variable en función de determinados factores, entre ellos:

- las características específicas de los sistemas educativos en cada jurisdicción (estructura, organización institucional, dimensiones, etc.),
- los proyectos político educativos de los partidos políticos que han gobernado en cada período histórico en esas jurisdicciones,

posicionamientos político educativos respecto del tema; se expresaron no sólo distintas ideas sobre las sanciones disciplinarias sino también respecto del papel que debieran asumir estudiantes y docentes en la toma de decisiones institucionales (MÁS ROCHA, 2012).

- las respuestas sociales que se han generado a partir de las medidas adoptadas y los problemas que logran ser instalados como “cuestión” por diferentes grupos sociales (OSZLAK; O’DONNELL, 1981)¹⁵,
- los cambios producidos en educación a nivel nacional y regional.

Según Giovine (2012), trabajar sobre lo dicho, lo escrito y lo instituido y sobre las lagunas, exclusiones y ausencias implica referirse no sólo a *la política* sino también a *lo político*, ya que se estaría haciendo hincapié en el carácter relacional, histórico y conflictivo de la legislación que regula, direcciona o guía – y a la vez limita- a los sistemas educativos. Este *corpus* simbólico es entendido como una

tecnología de poder político que para gobernar se asocia a una técnica intelectual y transmite lenguajes, saberes, controles, procedimientos, permisos y prohibiciones, modos de conducirse en pos de un orden político y social (GIOVINE, 2012, p. 48).

Propuestas de escritura

Además de las instancias de lectura antes descritas, también se proponen otras centradas en la escritura.

Los trabajos prácticos constituyen una valiosa herramienta de aprendizaje y, a su vez, una posibilidad de brindarles a los/as estudiantes instancias de formación en las maneras de producción escrita específicas de este campo disciplinar. Las consignas de los trabajos prácticos plantean relacionar las categorías conceptuales con propuestas concretas de política educacional. Solo para ejemplificar, al abordar la temática del conservadurismo proponemos la lectura de distintos discursos presidenciales o ministeriales así como también de diferentes proyectos de reforma del sistema educativo. En este caso, nos interesa identificar cómo los principios doctrinarios del conservadurismo se expresan en el área educativa. Es decir, ubicar socio – históricamente estos planteos, las demandas a las que se intenta responder, los sectores sociales involucrados, los intereses que representan, las acciones

¹⁵ En una ya clásica definición, Oszlak y O’Donnell (1981) planteaban que una “cuestión socialmente problematizada” es aquella considerada de una importancia tal que merece ser incluida en la agenda de problemas sociales que implican la toma de posición tácita o explícita de múltiples actores, entre ellos el Estado.



implementadas, los argumentos esgrimidos en su defensa, sus resultados y, a la vez, las nuevas políticas que se originan a partir de esos resultados.

Asimismo, estas actividades de escritura constituyen una nueva oportunidad para explicitar, objetivar y problematizar los conocimientos del "sentido común" de los/as estudiantes, que muchas veces encuentran sus raíces en sus experiencias en el sistema educativo (BENGVENÚ *et al.*, 2000). Relacionar construcciones teóricas con políticas educacionales concretas que, muchas veces, los/as interpelan desde sus prácticas docentes cotidianas constituye una situación de escritura que demanda una importante acción cognitiva: de reelaboración de sus saberes del sentido común, de enriquecimiento de las categorías conceptuales y de análisis crítico de lo político - social.

En este sentido, es preciso introducir a los/as estudiantes en el ejercicio de planificación y objetivación de sus escrituras para su revisión y reescritura. Para ello, resulta necesario poner a su disposición conocimientos sobre las formas, reglas y convenciones que rigen la producción científico – académica ya que no constituye un acto natural ni espontáneo. De esta manera, los trabajos reciben una serie de observaciones y comentarios, por parte del equipo docente, para que los/as estudiantes vuelvan sobre sus producciones escritas para reelaborar distintos aspectos tanto de forma como de contenido. Y es en el diálogo de las correcciones sobre la forma y el contenido que los/as estudiantes toman conciencia de lo que saben sobre un tema, organizan sus propias ideas y re-construyen el conocimiento (CARLINO, 2013). Por ejemplo, muchas veces la lectura conjunta de sus trabajos posibilita que los/as estudiantes visualicen la falta de claridad de sus escritos, lo cual los/as obliga a releer la bibliografía y rever sus ideas al respecto.

En tanto la práctica de la escritura como el aprendizaje conceptual se desarrollan por aproximaciones continuas, los trabajos siguen un proceso de entregas y devoluciones sucesivas hasta ser aprobados.



Las regulaciones en la escuela secundaria como objeto de análisis

En un trabajo anterior (PINI *et al.*, 2013) afirmábamos que la enseñanza media ha sido el foco de las políticas educacionales desde la recuperación de la democracia (en diciembre de 1983). A mediados de la década de los 80 la preocupación central estaba constituida por la democratización tanto del sistema educativo como de sus instituciones (GENTILI, 1994; MÁS ROCHA; LIZZIO, 2012). Entre las medidas adoptadas podemos mencionar, como una de las más relevantes, la eliminación de los exámenes de ingreso y los cupos a las escuelas secundarias nacionales, la derogación de toda la normativa que prohibía o impedía la agremiación y participación política estudiantil, las modificaciones curriculares a partir de la creación del Ciclo Básico Unificado (CBU)¹⁶ (BRASLAVSKY, 1985).

La década del 90, contrariamente, se caracterizó por una reforma educacional con consecuencias drásticas para el conjunto del sistema educativo argentino y, especialmente, para el nivel medio. La desaparición de la escuela secundaria y su reemplazo por un ciclo Polimodal de 3 años (MÁS ROCHA y VIOR, 2009), la función atribuida a la escuela tanto de contención social (MÁS ROCHA, 2007) como de retención (MARTIGNONI, 2013) trajeron aparejados problemas que continúan hasta el presente. Los resultados que arrojan los principales indicadores de rendimiento del sistema (repetencia, sobreedad, abandono, evaluación de los aprendizajes, etc.) muestran los efectos que esas medidas tuvieron, principalmente, en los sectores más pobres de la población.

En los últimos años, más precisamente desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, el equipo de docencia ha trabajado con mayor énfasis las políticas adoptadas para el nivel medio de educación. Esta decisión de focalizar la atención en el caso de la escuela secundaria responde, por un lado, a la necesidad coyuntural de analizar y comprender las características de las políticas que intentan regular la obligatoriedad de este nivel. Y, por otro, al desarrollo de recientes investigaciones que identifican a

¹⁶ Se trata del *currículum* unificado y común para los primeros tres años de las escuelas secundarias nacionales que existían en ese momento, en cualquiera de sus modalidades.



este nivel de educación como el que presenta los mayores desafíos para lograr la democratización de la escuela, habida cuenta de las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que se produjeron en Argentina luego de la década de los '90 y la crisis de 2001. Algunos de los problemas más destacados de las características de este nivel estarían constituidos por:

- cambios en la legislación y regulación de la obligatoriedad de la escuela secundaria (FELDFEBER, 2009; FELDFEBER; GLUZ, 2011, MENGHINI, 2009);
- el formato escolar: viejas y nuevas formas sobre lo escolar (TERIGI, 2012; TIRAMONTI, 2012; PINI *et al.*, 2013)
- ciudadanía y participación estudiantil (CANTERO, 2011; MÁS ROCHA; LIZZIO, 2012; MÁS ROCHA *et al.*, 2013; NÚÑEZ, 2008; PINI *et al.*, 2013)
- calidad de la educación (VIOR *et al.*, 2009; MÁS ROCHA *et al.*, 2009; TENTI FANFANI, 2003);
- la inclusión como mandato (OREJA CERRUTI, 2014).

Esta preocupación académica –y social- por la escuela secundaria lo es también –aunque por otros motivos- para los organismos internacionales de financiamiento. El Banco Mundial ha elaborado, en años recientes, numerosas recomendaciones para este nivel¹⁷. Lo mismo ha hecho el Banco Interamericano de Desarrollo¹⁸. En los documentos de estos organismos se esgrime que es necesario superar la realidad donde “unos pocos tienen la oportunidad de acceder a la educación secundaria” considerando que “en muchos lugares los jóvenes languidecen sin empleo, asediados por el VIH, el abuso de las drogas y otras condiciones de pobreza predatorias” (BM, 2010, p. 14). En el documento del BID (2012) se expresa preocupación por la relación entre la educación secundaria y el mercado de trabajo y se plantea que “en una economía globalizada y basada en el conocimiento, la educación es un tema cada vez más crítico para el futuro de América Latina y el Caribe, pues es el

¹⁷ Ver, por ejemplo, Banco Mundial (2005, 2007).

¹⁸ Ver BID (2010, 2012).



instrumento clave para competir” (BID, 2012, p. 13). Así, se refuerza la idea ya poco novedosa –y nunca empíricamente probada- de que “la educación se ha transformado en el mecanismo por excelencia para reducir la pobreza y mejorar la distribución de ingreso en la región” (BID, 2012: 116), replicando formulaciones de la Teoría del Capital Humano ampliamente cuestionadas (tanto desde el marxismo como desde enfoques institucionalistas).

También los documentos oficiales ministeriales dan cuenta de la importancia creciente que se le asigna a este nivel de educación. Luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional, el Ministerio Nacional y el Consejo Federal de Educación emitieron, en 2008, el “Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina”. Allí se condensa un diagnóstico cuantitativo y cualitativo del nivel, se identifican los principales problemas y se definen los objetivos estratégicos que abarcan la reformulación curricular, el desarrollo de un nuevo modelo institucional, lo relativo a la convivencia escolar y al trabajo de los docentes (MENGHINI, 2009).

Finalmente, resulta necesario destacar que el ámbito principal –aunque no solo- de desempeño profesional de los/as futuros/as graduados/as es la escuela secundaria. En ese sentido, el tratamiento en profundidad que podamos realizar de este nivel seguramente contribuirá a que los/as estudiantes puedan reconocer la dimensión política del accionar educativo, identificar los problemas estructurales y coyunturales del nivel, la función que en diferentes momentos históricos se le asignó a la escuela secundaria, las dificultades derivadas de la expansión de la matrícula y las estrategias adoptadas para enfrentarlas.

El trabajo de campo en Política Educativa

El trabajo de campo es la última actividad de escritura de nuestra propuesta político-pedagógica (y es la condición necesaria para acreditar la asignatura en la instancia de examen final). Intenta que se plasme, en un texto escrito, la síntesis de un proceso de aprendizaje que, como detallamos anteriormente, permite a los/as estudiantes generar conocimiento desde su activa participación y su reelaboración constante y a través de trabajos que van



aumentando en complejidad. Es una herramienta útil para que puedan apropiarse del sistema conceptual metodológico de las prácticas discursivas de nuestra área de estudio relacionando categorías conceptuales con propuestas concretas de la política educacional y de las prácticas cotidianas en el sistema educativo.

El trabajo de campo tiene presencia en el aula desde el primer día de la cursada y se empieza a elaborar hacia la mitad de la asignatura. En la instancia de presentación de la materia, junto con el programa y el plan de clases, los estudiantes también se interiorizan de las formas de evaluación (de la que forma parte el trabajo de campo). Está diseñado para que constituya un punto de unión entre los “núcleos duros” (contenidos) de la materia y los temas de relevancia en función de cada momento; es la instancia que condensa los aspectos de corte teórico con el análisis específico de una medida de política educacional anclada en las instituciones escolares. Concretamente, consiste en el análisis de la normativa relativa a centros de estudiantes y/o consejos escolares de convivencia y su impacto en las instituciones educativas. Se presenta en cuatro momentos: la entrada en las instituciones educativas, el diseño e implementación de los instrumentos de recolección de datos, la escritura del trabajo y su defensa en la instancia de examen final.

Los/as estudiantes deben contactarse una institución educativa de nivel medio y recuperar la documentación que se haya producido en ella sobre centros de estudiantes y/o acuerdos de convivencia. Realizan entrevistas a estudiantes, profesores/as y directivos/as de la escuela. En esta etapa, el contacto con la realidad educativa y con el fenómeno a observar los/as interpela como futuros/as docentes y/o investigadores/as. Paralelamente, comienzan con la escritura del trabajo en sí. Esta instancia representa un momento clave ya que los/as estudiantes deben analizar la información obtenida en las instituciones educativas con la normativa respectiva y con los aspectos teóricos trabajados en las sucesivas unidades del programa de la asignatura; pero, además, ponen en juego las estrategias de escritura. Es en esta instancia en donde nuestra propuesta político metodológica cobra sentido.

Como parte de nuestro posicionamiento pedagógico realizamos durante todo el recorrido una tarea de acompañamiento. Sabiendo que todo lo que entra en el aula es aquello que legitimamos, el trabajo de campo es parte de la materia. Dedicamos tiempo a consultas, dudas, problemas y dificultades que el análisis y la escritura van presentando a medida que se presentan los avances (*work in progress*).

A modo de cierre: límites y potencialidades del trabajo de campo

Si bien consideramos la actividad propuesta como una valiosa herramienta para el aprendizaje de los/as estudiantes, no podemos dejar de observar que presenta ciertas limitaciones. Potencialidades y límites, en algunos casos, funcionan como dos caras de una misma moneda, poniendo de manifiesto la complejidad de la tarea a realizar. De ahí radica la necesidad de hacer el esfuerzo por sistematizarlos.

En este punto parece necesario explicitar las condiciones de producción del trabajo de campo, ya que dan cuenta del contexto en el que se enseña, se aprende y se produce conocimiento en las universidades nacionales argentinas (o, al menos, en algunas de ellas). Y permite, además, reconocer el alcance específico que tiene la actividad que se propone a los/as estudiantes. Se trata de un trabajo acotado en el tiempo (un cuatrimestre) y en el espacio (ya que abarca una, dos o tres instituciones), y que tiene como objetivo cumplir con la obligación académica de acreditar un espacio curricular en una carrera de grado. Tener esto presente coadyuva a no pretender del trabajo lo que no puede dar. Se lleva adelante con un equipo docente y de investigación en formación, en el que no todos sus integrantes tienen garantizada la estabilidad laboral, que reparten su tiempo entre el trabajo (en varias instituciones) para la supervivencia material, la elaboración de sus respectivas tesis de posgrado y la participación en proyectos de investigación.

“Entrar” a las instituciones educativas y realizar todas las actividades propuestas es una de las primeras limitaciones que hallamos. Las escuelas tienen sus tiempos y éstos no siempre van de la mano de los tiempos que los/as estudiantes de la universidad tienen a disposición para acreditar la



materia. No resulta simple conseguir autorización para estar en la escuela, entrevistar a estudiantes, docentes y directivos/as y no siempre la documentación que se va a buscar está disponible. En cada trabajo esto es utilizado como estrategia de reflexión¹⁹.

Otras de las limitaciones es la dificultad que supone la escritura en la universidad, aspecto que puede resultar limitante al momento de elaborar un trabajo que no busca ser memorístico ni mera reproducción de autores. En la escritura también hallamos las potencialidades del trabajo, ya que los/as estudiantes pueden concretarla apoyándose en el recorrido ya realizado a partir de los trabajos prácticos propuestos en la materia. Consideramos de vital importancia que los/as estudiantes estén en condiciones de tomar la palabra como futuros/as profesionales de la educación y puedan generar conocimiento a partir de allí y acompañarlos/as en el trabajo que supone descubrir las formas de producción propias del campo en el que se van a insertar. Desde esta perspectiva se transforman en productores de conocimiento.

Otro de los aspectos estimulantes es que les permite reconocer la complejidad de la realidad, vinculando a los/as estudiantes, a mitad de su carrera, con diferentes experiencias en escuelas secundarias de la zona de influencia de la universidad. En esa relación con las escuelas pueden vivenciar la distancia que muchas veces existe entre la sanción de una normativa y su resignificación en las instituciones educativas.

El último aspecto que quisiéramos destacar es la posibilidad de experimentar algunas de las dificultades con las que se van a encontrar en la investigación educativa (establecer contacto con directivos/as, docentes y estudiantes de escuelas, acordar encuentros, diseñar instrumentos para obtener información, relevar normativa institucional y jurisdiccional, etc.) y adquirir herramientas para aprender a superar los obstáculos

En lo que respecta al equipo docente, el trabajo de campo nos permite un interesante sistema de relaciones entre práctica pedagógica e investigación,

¹⁹ A modo de ejemplo, en una oportunidad, un grupo de estudiantes no conseguía hacer entrevistas “en” la escuela, ya que se suspendían continuamente las clases por amenazas de bomba y/o porque los estudiantes secundarios mantenían una toma. Se decidió, en consecuencia, que las entrevistas se realizarían en la calle y la misma situación fue objeto de reflexión y análisis.



realizando un recorrido y una retroalimentación entre estudiantes, profesoras, investigación y enseñanza. En algunos casos, los/as estudiantes han decidido continuar con el tema y profundizar el estudio que comenzaron a abordar en “Política y legislación de la educación” a partir de su incorporación a nuestro proyecto de investigación como becarios/as y/o como tesistas, lo que nos da indicios de que el tema y las formas de resolverlo no les ha sido indiferente²⁰.

Referencias

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO [en línea] **¿Enseñan mejor las escuelas privadas en América Latina?**, Washington DC, 2010. Disponible en: <http://publications.iadb.org> Fecha de acceso: 25 fev. 2015.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO [en línea] **Desconectados.** Habilidades, educación y empleo en América Latina, Washington DC, 2012. Disponible en: <http://www.iadb.org> Fecha de acceso: 25 fev. 2015.

BANCO MUNDIAL [en línea] **Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos** ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina? Washington DC, 2005. Disponible en: <http://documentos.bancomundial.org/> Fecha de acceso: 25 fev. 2015.

BANCO MUNDIAL **Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes.** Una nueva agenda para la educación secundaria. Bogotá: BM Colombi Mayol Ediciones S. A. Bogotá, 2012.

²⁰ Tal es el caso de los estudiantes que han comenzado su tesina de grado bajo la dirección de Stella Maris Más Rocha:

- María Yolanda Alberro: “Concepciones político-educacionales en la normativa que regula los Centros de Estudiantes Secundarios en la provincia de Neuquén” (co-directora Gabriela Lizzio).
- Alejandro Heredia: “La participación estudiantil en la construcción de los AIC (Acuerdos Institucionales de Convivencia) en una escuela técnica del Partido de San Martín” (co-directora Paula Giménez);
- Claudio Gabriel Morales: “Mecanismos para la elaboración de los AIC en una escuela técnica del Partido de Vicente López”;
- César Lenci: “Medios gráficos y protesta estudiantil en la Ciudad de Buenos Aires (2010-2013)”;
- Ana Pittaluga: “Participación y ciudadanía en la escuela secundaria: el caso de los campamentos escolares”.

Y también es la situación de aquellos estudiantes que han obtenido becas de investigación, dirigidos por Stella Maris Más Rocha:

- Mauro Bravo: “Estudio comparativo de la normativa que regula los Centros de Estudiantes Secundarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires, desde 1983 hasta 2013”;
- Micaela Saravi: “Escuela secundaria y medios de comunicación: la eliminación de las amonestaciones y la creación de sistemas de convivencia escolar en la prensa gráfica”.



ReLePe



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

**I Encontro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

BENGVENÚ, M. A.; MÁ S ROCHA, S. M.; MISURACA, M. R. Consideraciones sobre el aprendizaje de contenidos de política educacional en la Universidad. Ponencia presentada en **II CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN “DEBATES Y UTOPIÁS”**, 2000, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

BRASLAVSKY, C. **La discriminación educativa en la Argentina**. Buenos Aires: FLACSO-GEL, 1985.

CANTERO, G. Educación y ciudadanía: alternativas y resistencias a la exclusión social. **Revista Ciencia, Docencia y Tecnología**, Año XXII, n. 43, nov. 2011.

CARLINO, P. **Escribir, leer y aprender en la Universidad**. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.

EVANGELISTA, O. [en línea] Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **I Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais**. Belém: UFPA, 2009. Disponible en: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/index.php/producao/trabalhos-em-eventos/view/download/120.html> Fecha de acceso: 13 jul.2013.

FELDFEBER, M. Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos. En: FELDFEBER, M. (dir.): **Autonomía y gobierno de la educación**. Perspectivas, antinomias y tensiones. Buenos Aires: UBA/Aique, 2009.

FELDFEBER, M. y GLUZ, N. [en línea] Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, abr./jun., Campinas, p. 339-356, 2011. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf> Fecha de acceso: 01 mar. 2013.

FILMUS, D.; KAPLAN, C. **Educar para una sociedad más justa**. Buenos Aires: Aguilar, 2012.

GENTILI, P. **Proyecto neoconservador y crisis educativa**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1994.

GOODMAN K. La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional psicolingüística. En: **Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura**. Buenos Aires: Lectura y vida, 1996.

MARTIGNONI, L. **Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza**. Buenos Aires: Editorial La Colmena, 2013.

MÁ S ROCHA, S. M. **Una ley, dos decretos: la regulación de la convivencia escolar en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires**. Trabajo final presentado



ReLePe



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

I Encontro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

para el Seminario de posgrado “La educación secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana”. Buenos Aires: FLACSO Argentina, 2012.

MÁS ROCHA, S. M.; LIZZIO, G. Participación estudiantil en la escuela secundaria. En: MÁS ROCHA, S. M.; GOROSTIAGA, J.; TELLO, C. y PINI, M. (Comps.). **La educación secundaria como derecho**. Buenos Aires: Ediciones La Crujía / Stella, 2012.

MÁS ROCHA, S. M.; VIOR, S. Nueva legislación educacional: ¿nueva política? En VIOR, S.; MISURACA, M. R. y MÁS ROCHA, S. M. (Comps.). **Formación de docentes**. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones? Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones, 2009.

MÁS ROCHA, S. M. Una política para la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires: de un proyecto democratizador a una escuela reproductora”. En: **REXE “Revista de estudios y experiencias en educación”**, Edición Especial, v. 1, n. 1, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile, p. 29-53, 2007.

MÁS ROCHA, S. M.; LIZZIO, G. y GIMÉNEZ, P. De las amonestaciones a la convivencia escolar: un análisis desde la normativa educacional. En: PINI, M.; MÁS ROCHA, S. M.; GOROSTIAGA, J.; TELLO, C. y ASPRELLA, G. (Comps.). **La educación secundaria: ¿modelo en (re)construcción?** Buenos Aires: Editorial Aique, 2013.

MENGHINI, R. La ‘nueva’ secundaria: acerca de las regulaciones que intentan garantizar su obligatoriedad. En: MÁS ROCHA, S. M.; GOROSTIAGA, J.; TELLO, C. y PINI, M. (Comps.). **La educación secundaria como derecho**. Buenos Aires: Ediciones La Crujía / Stella, 2012.

MORGENSTERN DE FINKEL, S. Transición política y práctica educativa. En: **Revista Témpora**, n. 8, Tenerife: Universidad de La Laguna, 1986.

NUÑEZ, P. [en línea] La redefinición del vínculo juventud/política en la Argentina: un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y media. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud**, 6(1), p.149-190, 2008. Disponible en <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>. Fecha de acceso: nov. 2012.

OREJA CERRUTI, M. B. Políticas nacionales para la inclusión y co-responsabilidad del Estado-organizaciones de la sociedad civil. **I Encuentro Internacional de Educación**. Espacios de Investigación y Divulgación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, 2014.

OSZLAK, O.; O'DONNELL, G. [en línea]: **Estado y políticas estatales en América latina: hacia una estrategia de investigación**. En: Centro de Estudios



ReLePe



I Encontro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

de estado y Sociedad (CEDES), Documento CLACSO N°4, Buenos Aires, 1981.
Disponible en:
<http://politicayplanificacionsocial.sociales.uba.ar/files/2012/04/04.05.-Dossier-Estado-y-politicas-estatales-en-America-Latina1.pdf> Fecha de acceso: 13 mar. 2013.

PINI, M.; MÁS ROCHA, S. M.; GOROSTIAGA, J.; TELLO, C. y ASPRELLA, G. (comps.) **La educación secundaria: ¿modelo en (re)construcción?** Buenos Aires: Editorial Aique, 2013.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. y CARDOSO GARCIA, R. Decifrar textos para comprender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, v. 23, n° 2, p. 427-446, jul./dic. 2005. Disponible en: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html> Fecha de acceso: 12 jul. 2013.

TENTI FANFANI, E. (Comp.). **Educación media para todos**. Los desafíos de la democratización del acceso. Buenos Aires: IIPE, 2003.

TERIGI, F. Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. **Propuesta Educativa**, n. 21, FLACSO, Buenos Aires, p. 63-72, 2012.

THWAITES REY, M. Estado. ¿Qué Estado? En: THWAITES REY, M.; LÓPEZ, A. **Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas**. Derrotero del ajuste neoliberal en el estado argentino. Buenos Aires: Prometeo, 2005.

TIRAMONTI, G. (comps) **Variaciones sobre la forma escolar**. Buenos Aires: Editorial Manantial, 2012.

VIOR, S.; MISURACA, M. R. y MÁS ROCHA, S. M. (Comps.). **Formación de docentes**. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones? Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones, 2009.

VISACOVSKY, N.; GUTIÉRREZ, L. [en línea] ¿Por qué plantear un abordaje histórico en un programa de Política Educativa?, **I Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa**, 2012. Disponible en:
<http://www.relepe.org/images/ponencia%205%20visakosky%20e.pdf> Fecha de acceso: 01 mar. 2014.