

Denuncia y denuncia

en la educación

Año 10 N° 19 - IFD N° 9 - IFD N° 12 - invierno de 2008 - ISSN 1515-1727



Ricardo Carpani, *Desaparecidos*

ROL DEL ESTADO, CONCEPCIONES Y GARANTÍAS RESPECTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN, ¿se pone en discusión el modelo de país para las próximas décadas? //
DOCUMENTO ELABORADO EN EL MARCO DEL ENCUENTRO DE DOCENTES E INVESTIGADORES DE CÁTEDRAS DE POLÍTICA Y GESTIÓN EDUCATIVA, Tandil, 23 de julio de 2008 //
CUESTIONES HUMANAS // LA ESCUELA Y SUS COMPROMISOS OBSESIVOS CON LA CONSTRUCCIÓN DE LA «NORMALIDAD EXORBITANTE» (un análisis localizado) //
DIAGNÓSTICO DE LOS PRINCIPALES DETERMINANTES Y CONSECUENCIAS DEL FRACASO ESCOLAR EN LA LOCALIDAD DE VISTA ALEGRE // «UN ESPACIO PARA SER, PARA ESTAR, PARA JUGAR...», las condiciones de los espacios públicos que se brindan a los/as niños/as de tres años y su contribución al desarrollo del juego autónomo desde la perspectiva de la psicomotricidad operativa.

denuncia y denuncia
en la educación



Coordinación general

Norma B. García

Silvia Pérez

Diseño

Silvia Juncos

Colaboran en este número:

Silvia Barco

Gustavo Ebrecht

Ruth Zurbriggen

Gabriela Herczeg

Miriam Irusta

Viviana Kess

Carla Cuatoni

Bibiana Linares

Esta publicación la impulsan, en forma conjunta, los Institutos de Formación Docente N° 9 y 12 de Neuquén y está abierta a todo aquel que desee colaborar. Tirada: 400 ejemplares.

Declarada de interés provincial por el Consejo Provincial de Educación de Neuquén: Resolución 2131/07.

Enviar aportes a:

IFD N° 12: Gob. Anaya 295 -
Neuquén T.E. 4487640

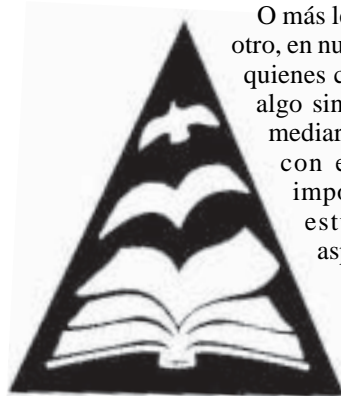
IFD N° 9: Belgrano s/n - Centenario
T. E.: 4898032

ngarcia@neunet.com.ar

Auspicia:
FO.CO.DEP.

Editorial

Un año afortunadamente juicioso



O más lentamente o más rápidamente, en un caso o en otro, en nuestra provincia están deviniendo juicios hacia quienes creyeron que la vida de los otros se trataba de algo sin valor, de la cual se podían adueñar sin que mediara más que su voluntad para definir qué hacer con ella. No es casual que las vidas que no importaron fueran las de los trabajadores y/o estudiantes luchadores, que reclamaban o aspiraban a un mundo distinto.

Ese mismo reclamo popular que se intentó frenar desconociendo la vida es el que ha logrado que a Poblete se lo castigara con cadena perpetua y que a los genocidas se los esté enjuiciando.

Es cierto que esto último para algunos es algo tardío. Fueron muchos los obstáculos que se cruzaron. Sin ellos, tal vez hoy, tendríamos que estar recordando los juicios y no, participando de ellos. Las leyes de impunidad, la de Punto Final y Obediencia Debida durante la presidencia de Raúl Alfonsín, y luego, los decretos de indulto del presidente Saúl Menem detuvieron los procesos de juzgamiento. Después de declarar nulas e inconstitucionales esas leyes producto de la lucha de los organismos defensores de los derechos humanos, se reabrieron las causas.

El juicio que ha comenzado en las primeras semanas de agosto y que prevé dos etapas más, encuentra sentados en el banquillo a ocho militares¹ acusados de secuestrar y torturas a diecisiete víctimas, de las cuales una de ellas sigue desaparecida.

¿Qué es lo que estos juicios permitirán? Va quedando demostrado que lo que sucedió en la región no fue aislado de lo acaecido en el resto del país y va manifestando la existencia de un plan con claros objetivos políticos, económicos y sociales. Los testimonios de los compañeros y de las compañeras demuestran que existía en la zona un circuito represivo, que incluía a la Escuelita, al que hay que agregarle las diferentes Comisarías de Río Negro y Neuquén, el sótano de la Policía Federal y las diferentes cárceles de Neuquén, Rawson, Bahía Blanca y Roca, entre otras. El operar conjunto de las diferentes fuerzas represivas queda también al descubierto en ese juicio. Adriana Calvo de la Asociación Ex Detenidos Desaparecidos lo sintetiza así: lo que se deseaba era *“cambiar esa sociedad porque se pretendía implantar un plan económico y era imposible con una sociedad organizada (...) Había una sociedad organizada, tener opinión sobre todo los temas era lo normal. Por eso tanto trabajo para planificarlo con mas de 600 campos (...) había que romper todos los lazos de solidaridad que se había dado el pueblo (...) La justicia tiene el deber de generar verdad y esta es parte de la verdad, no fueron hechos aislados, no fueron delitos comunes, fue un genocidio”*. Los juicios que durante este año acontecieron y acontecen nos dejan una lección:

Sin memoria no hay verdad

Sin verdad no hay justicia

Sin justicia no hay humanidad digna

NG

¹ **Oscar Lorenzo Reinhold** Auxiliar de la Jefatura de la División II Inteligencia de la Sexta Brigada de Infantería de Montaña de Neuquén desde el 14/1/76. Entre el 16/10/76 y el 26/1/79 como Jefe de la misma División. **Oscar Lorenzo Reinhold** Auxiliar de la Jefatura de la División II Inteligencia de la Sexta Brigada de Infantería de Montaña de Neuquén desde el 14/1/76. Entre el 16/10/76 y el 26/1/79 como Jefe de la misma División. **Julio Francisco Oviedo** Sargento Ayudante en el Destacamento de Inteligencia 182 de Neuquén durante los años 1975 a 1977. **Enrique Braulio Olea** Jefe del Batallón de Ingenieros de Montaña 181 desde el 6/12/75 hasta el 11/11/77. **Jorge Eduardo Molina Ezcurra** Revistó en el Destacamento de Inteligencia 182 de Neuquén desde el 13/12/74 al 28/12/78, con el grado de Teniente Primero hasta el 31/12/75 y el de Capitán a partir de dicha fecha. **Mario Alberto Gómez Arena** Jefe Destacamento de Inteligencia 182 Neuquén entre 7/12/74 al 5/12/77 **Luis Alberto Farías Barrera** Jefe de la División I Personal de la Sexta Brigada de Infantería de Montaña con sede en Neuquén, entre el 14/1/76 y el 15/12/76. **Hilarión de la Paz Sosa** Médico, Jefe de la Sección Sanidad de la Brigada de Infantería de Montaña VI de Neuquén.

Rol del Estado, concepciones y garantías respecto del Derecho a la Educación

¿Se pone en discusión el modelo de país para las próximas décadas?

BARCO, Silvia (U.N.Co. Facultad de Ciencias de la Educación)

Tomamos la convocatoria realizada por el Presidente de la Nación y el Ministro de Educación, Ciencia y Técnica y transformamos en interrogante la afirmación de los mandatarios para poder interrogar, a su vez, contenidos y concepciones del Anteproyecto de Ley que nos indiquen qué tipo de educación se promueve y, consecuentemente, a qué modelo de país puede contribuir.

En la Convocatoria, los funcionarios manifiestan la necesidad de legislar más allá de la coyuntura – «como en el caso de la Ley 1420» – de interpretar - «con realismo la situación de la que partimos» – para delinear la estrategia educativa que nos permita construir un país con justicia social, un país soberano y democrático.

Coincidimos con la impostergable tarea de cambiar el rumbo de la política educativa y vincularlo a los valores de justicia social y educativa, democracia social y educativa. Para esto es necesario quebrar la tendencia política educativa de las últimas décadas en el país, estructurada sobre la lógica del Estado Subsidiario en materia Educativa y la concepción de derecho a la educación como un derecho natural y una libertad individual. Esta tendencia dirigió, implementó y controló tanto las políticas «de oscurantismo y persecución impuestas por los gobiernos dictatoriales», como las políticas neoliberales «del abandono y la desatención» de la escuela pública.¹

Ley de Educación Nacional: rol del Estado y garantías respecto del Derecho a la Educación

El Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y



«es necesario quebrar la tendencia política educativa de las últimas décadas en el país, estructurada sobre la lógica del Estado Subsidiario en materia Educativa y la concepción de derecho a la educación como un derecho natural y una libertad individual»

aprender (artículo 6), consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional. Tomamos los argumentos del Dr. Héctor Félix Bravo para destacar que se trata de dos derechos de naturaleza y sentido distintos. El derecho de enseñar es un derecho accesorio, un medio para el ejercicio del derecho fin – el de aprender- al cual está necesariamente subordinado. El derecho de aprender o derecho a la educación es el derecho esencial (Bravo H.: 1996:32). Por tanto, debe ser objeto de atención prioritaria por parte del Estado para que el conjunto de la ciudadanía pueda ejercerlo efectivamente.

El artículo 2 define a la educación como **bien público** y como un **derecho personal y social**, garantizado por el Estado Nacional. Resulta indispensable analizar los tres conceptos de educación postulados, pues nos preocupa la ausencia de inscripción política y teórica en conceptos fundamentales que el artículo tan sólo nombra.²

a) la educación como bien público: la concepción de educación como bien público la instituye en el lugar de lo común, de lo que es de todos, en oposición a lo privado. «Cuando de una cosa se dice que es pública, se entiende que es de todos los miembros de la sociedad de que se trate o, más exactamente, que ninguno de ellos puede reivindicarla para sí excluyendo de su disfrute a los demás», (Fernández de Castro, I. y Rogero, J.; 2001: 127). Uno de los elementos constitutivos del carácter de lo público es la igualdad de todos los que participan como sujetos de derecho del bien y como sujeto colectivo y activo de lo público. Y el sujeto colectivo es el pueblo, organizado democráticamente en tanto sujeto colectivo de poder social. La educación como bien público es educación democrática, es educación popular y exige que el Estado asuma función docente, un rol de Principalidad en materia educativa para que el pueblo pueda participar del bien y ser partícipe de sus beneficios.

b) la educación como derecho personal: esta concepción de educación se inscribe en la tradición que postula a la educación como derecho natural de la persona humana. El conservadurismo del siglo XIX, el neoconservadurismo del siglo XX y la Iglesia sostienen esta concepción para argumentar la primacía de la familia como agente educativo natural y primario y la subsidiariedad del Estado en materia educativa. Recuperemos los últimos antecedentes para ubicar la inscripción del concepto.

1. Proyecto de Ley de Educación, Onganía / Astigueta, 1966: Formula como uno de los objetivos del Sistema Nacional de Educación el de «asegurar a cada persona, garantizando la igualdad de oportunidades, el derecho a la educación concebida como la formación integral – intelectual, física y espiritual – del hombre en plena realización personal dentro de la comunidad, para el cumplimiento de su función social y de su destino trascendente, con respeto de la dignidad humana y de las libertades



«Cuando de una cosa se dice que es pública, se entiende que es de todos los miembros de la sociedad de que se trate o, más exactamente, que ninguno de ellos puede reivindicarla para sí excluyendo de su disfrute a los demás»

que garantiza la Constitución Nacional»³. En los fundamentos del articulado se expone que el derecho de la persona a la educación contempla «el desarrollo integral y armónico de la personalidad y de las aptitudes naturales de los educandos y la integración de éstos con el medio social y cultural». Explica que en la norma «se ha tendido a hacer resaltar, especialmente, el destino trascendente del hombre y la necesidad de reafirmar los valores cristianos» Vale la pena recordar que en este Proyecto, la educación como derecho de la persona, es orientada hacia el desarrollo de una personalidad que se acomode al orden instituido, se vincula con el desarrollo de las capacidades que están en la naturaleza del educando y que ofician como límite natural de la acción del educador, y debe servir a la corrección de las «anomalías» señaladas por el presidente de facto entre las que destacamos las siguientes:

* «Formación moral, cultural, científica, técnica y artística sin una orientación definida y desvinculada del acervo religioso e histórico de la Nación, de las verdaderas necesidades del momento y del desarrollo del potencial humano» y
* «Desarrollo de una peligrosa infiltración ideológica, bajo las formas más sutiles, que está carcomiendo las raíces profundas del ser nacional, alterando sustancialmente la esencia de nuestro sistema de vida tradicional y cristiano y que se manifiesta, con particular virulencia, en deter-

minados ámbitos culturales y laborales».

2. Bases y alternativas para una Ley Federal de Educación, anteproyecto de ley elaborado en el período 1978 – 1983⁴: La educación como derecho de la persona es tratada en el Capítulo 4 – La Relación Persona–Comunidad–Estado, puesto que interpreta que el derecho se instala en las relaciones del Estado con las personas y con las comunidades y entidades intermedias que ellas integran por naturaleza o por libre voluntad, (páginas 47 – 63). El derecho de la persona a educar y a ser educado se instituye en el ámbito y los derechos de la familia, como comunidad natural y las organizaciones intermedias, en una concepción tributaria del conservadurismo que interpreta a la sociedad como un organismo vivo con raíces profundas en el pasado, en tanto se considera que las fuerzas creadoras del proceso social son la prescripción y la costumbre. Considera a la sociedad como celular, interpretándola como una unión de grupos funcionales y en la cual el hombre tiene sentido como miembro activo de su familia, su iglesia, su comunidad local, su asociación profesional. La comunidad es duradera, conserva. Por tanto en esta concepción *«la verdadera comunidad es un árbol, no una máquina, (...) y los hombres deben abstenerse de pensar en ella como un artificio mecánico que puede desmantelarse y volver a montarse en una generación»*⁵.

En el año 1981 un documento de la Iglesia en Argentina expone esta concepción desarrollando su posición respecto de las «comunidades históricas concretas» como espacio *«De los vínculos sociales que son necesarios para el cultivo del hombre, unos responden más inmediatamente a su naturaleza profunda, como la familia y la comunidad política; otros proceden más bien de su libre voluntad. Estos últimos, en nuestra época y en concreto y en la Argentina, se multiplican sin cesar, dando origen a varias asociaciones, sean de derecho público, sean de derecho*



«El derecho de la persona a educar y a ser educado se instituye en el ámbito y los derechos de la familia, como comunidad natural y las organizaciones intermedias, en una concepción tributaria del conservadurismo que interpreta a la sociedad como un organismo vivo con raíces profundas en el pasado, en tanto se considera que las fuerzas creadoras del proceso social son la prescripción y la costumbre»

privado. La primera comunidad humana es la familia. Es generadora del individuo y de todas las otras sociedades. En ella se experimentan las relaciones fundamentales con las que el hombre entreteje su vida: paternidad, filiación, fraternidad, nupcialidad, trabajo, adoración. En ella se aprende a vivir y a cultivar las virtudes humanas y cristianas. Las asociaciones intermedias son núcleos humanos ligados por la prosecución de un bien común particular, que puede ser de índole cultural, laboral, política, religiosa, económica, benéfica, y que, para proteger la estabilidad del bien perseguido y la de los miembros, se organizan a través de una estructura, en la cual fijan los objetivos, la forma de asociarse y las relaciones con el Estado y con los demás núcleos sociales. Junto a la familia, éstas asociaciones son la fuerza equilibradora de una Nación, a la vez que expresan y acrecientan su cultura y madurez», (Iglesia y Comunidad Nacional, Conferencia Episcopal Argentina, XLII Asamblea Plenaria, 4-9 de mayo de 1981)

En síntesis el derecho a la educación como derecho de la persona reconoce una tradición que indica que su promoción y ejercicio se instala en el seno de la comunidad natural – la familia - y las organizaciones intermedias, a las cuales el Estado debe reconocer y promover como agentes educativos. Por esto el anteproyecto elaborado en el régimen de la dictadura de 1976 indicaba que se debe distinguir el derecho de toda persona a la educación, fundado directamente en la naturaleza humana; el derecho de las personas a educar a sus semejantes, ya sea individualmente, o asociadas con otras, en las múltiples comunidades y entidades intermedias que ellas integran por naturaleza o libre voluntad y el derecho o atribución del Estado a reglar el ejercicio del derecho de las personas y el cumplimiento de sus deberes en materia educativa. Volvemos a apreciar en la clasificación que en la concepción de educación como derecho personal, el derecho a educar a las mayorías le corresponde a los

agentes privados que representan las organizaciones intermedias y a las cuales la familia delega su responsabilidad como agente natural y primario, haciendo uso de su libertad de elección. El derecho del Estado se restringe a una función normativa para proteger la acción educativa de los agentes privados.

En el capítulo 3 – Derecho y Deber de Educarse – el anteproyecto de referencia fija las propiedades del derecho que comprende;

a) igualdad de oportunidades educativas concretas, independientemente de las circunstancias sociales, económicas y geográficas, sin otra condición que el propio mérito;

b) la libertad para elegir el tipo de formación general y profesional que mejor responda a las propias aptitudes e inclinaciones vocacionales, y para decidir, de acuerdo con la propia conciencia, la orientación ético –

religiosa ó ético – filosófica de aquella formación y

c) la libertad para optar por los establecimientos educativos oficiales o privados que se prefieran o, en su caso, para promover su creación.⁶

3. Documento «Educación y Proyecto de Vida» del Equipo Episcopal de Educación Católica, del año 1985: Ubica a la educación como «derecho de la persona humana», que comprende tanto los derechos del educando o «derecho a aprender», como los derechos del educador o «derecho de enseñar». Ambos son considerados derechos naturales. Desde 1789 se reivindican como derechos naturales de todos los hombres la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión, según lo expresado por la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano, interpretando que los hombres tienen derechos naturales anteriores a la formación de la sociedad, derechos que el estado debe reconocer y



«Considerar a la educación un «derecho natural» significa entender que el estado puede y debe solamente reconocerlo»

garantizar como derechos del ciudadano. Considerar a la educación un «derecho natural» significa entender que el estado puede y debe solamente reconocerlo, (Bobbio, (1991: 458-459). La doctrina del derecho natural es «la doctrina de acuerdo con la cual el hombre, todos los hombres indistintamente, tienen por naturaleza algunos derechos fundamentales que el Estado, o más concretamente aquellos que en un determinado momento histórico detentan el poder legítimo de ejercer la fuerza para obtener la obediencia de sus mandatos, deben respetar no invadiéndolos y garantizarlos frente a cualquier intervención posible por parte de los demás. Atribuir a alguien

un derecho significa que él tiene la facultad de hacer o no hacer lo que le plazca, y al mismo tiempo el poder de resistir, recurriendo en última instancia a la fuerza propia o de los demás, contra el transgresor eventual, quien en consecuencia tiene el

deber (o la obligación) de abstenerse de cualquier acto que pueda interferir con la facultad de hacer o no hacer»; (Bobbio; 1992: 11).

En el documento de referencia, el derecho natural de aprender exige dos principios básicos: igualdad de oportunidades y libertad de opciones. A su vez la garantía del ejercicio de esta libertad radica en el reconocimiento de los derechos a enseñar y a asociarse libremente, considerados también derechos naturales.

4. Ley Federal de Educación: Recoge esta concepción al postular la libertad de enseñar y aprender como derecho, principio y criterio de política educativa, (artículo 5to., inciso e) y al postular que «el sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, (...) que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acordes con sus capacidades (...), (artículo 6to.).

Exponer estos antecedentes nos permite ubicar la tradición del concepto, y hacer memoria respecto a los regímenes políticos que lo sustentaron como principio de orientación de la política educativa. Nos permite además señalar el antagonismo presente en el artículo 2 del borrador de Ley de Educación Nacional, que propone conciliar concepciones de índole diferente.

c) la educación como derecho social: los derechos sociales implican un comportamiento activo por parte del estado al garantizar a los ciudadanos una situación de certidumbre. Se trata de una concepción que supera el individualismo, en tanto se postula desde el principio de Igualdad, (Bobbio, 1991: 459 – 460). Es un derecho inscripto en un paradigma de carácter universalista de la política social en el que la prestación social se dirige a un sujeto que tiene derecho. El derecho social promueve un ideal de justicia reparadora, se funda en el principio de solidaridad social. Vigencia plena de derechos sociales, trabajo efectivo y condiciones decentes de existencia para todos, resultan exigencias indispensables para que cada uno encuentre, recobre ó conserve un lugar en el continuum de las posiciones socialmente reconocidas; (Castel, R.; 1999:457). Si la educación es un derecho social, la responsabilidad por garantizarla es del Estado como agente educativo principal.

Si el gobierno decide comprometerse con una política educativa de contenido democrático real y no declarativo, debe asumir en las declaraciones y en las prácticas su función de garante efectivo del derecho social a la educación. De esta manera podrá ser garante, como lo fija en el artículo 4 de la igualdad, la gratuidad y la equidad en el ejercicio del derecho. Si se pone en discusión un modelo de país vinculado a valores y principios enajenados por las dictaduras y las administraciones del Estado Mínimo al servicio del Mercado, deberá entonces poner en discusión un modelo de política educativa radicalmente opuesto al



«los derechos sociales implican un comportamiento activo por parte del estado al garantizar a los ciudadanos una situación de certidumbre. Se trata de una concepción que supera el individualismo, en tanto se postula desde el principio de Igualdad»

que sustentaron los regímenes que denunciarnos y criticamos.

Derecho a la educación, rol del Estado, lo público y lo privado en la Ley

Advertimos, merced a una atenta lectura del Borrador de Ley la conciliación que se procura realizar entre posturas político - educativas diferentes, encarnadas en sectores que postulan concepciones antagónicas respecto del derecho y respecto del rol del Estado en materia educativa.

Se trata de una situación similar a la del contexto de sanción de la Ley Federal de Educación, a la cual la Profesora Norma Paviglianiti caracterizaba de la siguiente manera:

«Entre los aspectos significativos de los principios básicos que condicionarán la política educativa del futuro caben mencionar, por lo menos, dos: la ambigüedad sobre el rol del Estado y de los alcances de la Ley. Parte de estas ambigüedades y contradicciones son producto de las negociaciones entre los sectores que sustentan concepciones subsidiaristas y principalistas que logran introducir cláusulas en los textos. En los hechos, estos últimos no lograron como resultado una redefinición orgánica del proyecto político – educativo global sino que el texto refleja un agregado de disposiciones, dejando así librada a las inter-pretaciones la primacía de las disposiciones y, de este modo, indirectamente, se confieren amplias facultades al Poder Ejecutivo, por su atribución constitucional de reglamentar las leyes a través de los decretos correspondientes, (Paviglianiti, N.; 1993, 1996:47).

En este caso, se advierte la convivencia de concepciones que antagonizaron tanto en la definición de la educación pública, como en la inscripción del carácter y la naturaleza del derecho a la educación.

La educación como derecho de la persona permite que los sectores subsidiaristas sean reconocidos como agentes educativos y gocen de los derechos que históricamente reclamaron. La educación como derecho social se vincula con un rol

principalista del Estado para regular las escuelas estatales. Argumentos sobre lo expresado.

Subsidiariedad y Educación Privada:

En lo que consideramos un avance respecto de la Ley Federal en este proyecto, el Estado⁷ asume la responsabilidad principal e indelegable de proveer educación, (artículo 4). Pero al mismo tiempo la responsabilidad efectiva se debilita tanto por el contenido de «integral» como atributo que identifica el tipo de educación, como por la ambigüedad, al igual que en la Ley Federal que resulta del enunciado «con la participación de...»

Son responsables de las acciones educativas según el artículo 6 el Estado, (nacional y jurisdiccional), los Municipios, las Confesiones Religiosas reconocidas oficialmente, las Organizaciones de la Sociedad y la familia como agente natural y primario. Reparamos en la similitud con el artículo 4 de la Ley Federal, respecto al cual sólo se ha cambiado formalmente la redacción.⁸ La familia consagrada como agente natural y primario por el artículo 6, fortalece su estatuto de agente fundamental en el artículo 135, que en el inciso a expone como derecho de padres, madres, tutores/as, el ser reconocidos como agente natural y primario de la educación. En el inciso c del citado artículo se le reconoce como derecho el elegir para sus hijos/as o representados/as la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas. (Ídem artículo 44 incisos a y c de la Ley Federal de Educación)

El artículo 67 postula que los «servicios educativos de gestión privada» están sujetos al reconocimiento previo, la autorización y la supervisión de las autoridades educativas oficiales. (Ídem artículo 36, LFE). Es necesario plantear dos cuestiones: 1) se mantiene la denominación de «servicios educativos» ubi-

cando el carácter de lo privado en la administración del mismo y no en su naturaleza, carácter y finalidad, que nos permitiría distinguir lo público de lo privado para distinguir, a su vez, la esfera de los derechos sociales de la esfera de las libertades individuales. 2) se ha definido al «servicio educativo» como toda actividad organizada cuya finalidad específica sea satisfacer necesidades educativas de la comunidad. El conjunto de servicios educativos prestados por los agentes privados y los agentes estatales conforman el Sistema Nacional de Educación Pública, (Bases y alternativas para una Ley Federal de Educación; 1986: 183-184). Esta redefinición del sistema que se propone a partir de 1976 tiene un antecedente en el Anteproyecto de Ley Onganía / Astigueta, en tanto se define como privada la educación que se imparte en la familia y como pública la educación que se imparte en establecimientos estatales y no estatales. Esta definición es recogida por la Ley Federal de Educación en el artículo 7.

Advertimos que se trata de concepciones de política educativa con efectivas consecuencias en la organización, dirección, contenido y sostenimiento de la educación pública y no de simples elecciones respecto a los «nombres» de las cosas.

Por el artículo 68 del borrador de Ley Nacional de Educación se reconocen distintos agentes educativos a los cuales se les reconoce el derecho a prestar servicio educativo, consagrando el principio de pluralismo escolar. La pluralidad de agentes educativos privados reconocidos incluye: la Iglesia

«el Estado asume la responsabilidad principal e indelegable de proveer educación, (artículo 4). Pero al mismo tiempo la responsabilidad efectiva se debilita tanto por el contenido de «integral» como atributo que identifica el tipo de educación, como por la ambigüedad»





Católica; Confesiones religiosas inscritas en el Registro Nacional de Cultos; Sociedades; Cooperativas; Organizaciones Sociales; Sindicatos; Asociaciones; Fundaciones con personería jurídica; Empresas y Personas Particulares. Si comparamos este artículo con el artículo 36 de la LFE, observamos que en el proyecto actual se extiende el reconocimiento de la función educativa a las iniciativas sociales, cooperativas y sindicales que a partir de la década de 1990 han decidido intervenir en el terreno de la educación como respuesta a la política de destrucción de la educación pública en nuestro país. Es indudable que debemos reconocer y estudiar la complejidad de la educación privada y reconocer que hay agentes conformados para responder a las políticas de subsidiariedad desde la lógica pública para entender la educación.

El reconocimiento del pluralismo escolar, principio necesario para promover agentes educativos privados, se relaciona con la consagración de la autonomía pedagógica y la libertad de enseñanza como derechos de los agentes privados. Por el artículo 68 inciso a, los Agentes Educativos Privados tienen derecho a: crear, administrar y sostener establecimientos educativos; matricular, evaluar, emitir títulos y certificados con validez nacional; nombrar, promover al personal directivo, docente, administrativo y auxiliar; formular planes y programas de estudio y aprobar el Proyecto Educativo Institucional de acuerdo a su ideario.

Tienen además derechos políticos como el de la participación en el Planeamiento Educativo, ó sea en el espacio de decisión y diseño de la política educativa. (Ídem artículo 36 inciso a, Ley Federal de Educación).

La presente Ley avanza en la adjudicación de derechos toda vez que agrega el derecho de los agentes privados a participar del Consejo de Políticas Educativas del Consejo Federal de Educación, (artículo 71).

Si bien se reconoce la facultad del Estado de ejercer un control sobre el sector privado en el marco de la ley, esta facultad está por lo menos

comprometida si atendemos la fortaleza de los derechos consagrados para el sector privado y la debilidad de sus obligaciones. Los Agentes Privados se obligan a cumplir con la normativa y lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional; (¿cuáles son entonces los límites del derecho a la libertad de enseñanza?); tienen la obligación de ofrecer servicios educativos que respondan a las «necesidades de la comunidad» y a «brindar» toda la información necesaria para el control pedagógico contable y laboral por parte del Estado.

Una consideración especial debemos hacer respecto a la consagración del principio de reparto proporcional de los fondos públicos, (artículo 70), reclamado históricamente por la Iglesia y demás agentes educativos y reivindicado por las posiciones defensoras de la Subsidiariedad del Estado en materia educativa.. El Estado se obliga a asignar aportes financieros para cubrir los salarios docentes de los establecimientos de gestión privada reconocidos y autorizados por las autoridades jurisdiccionales competentes. (Ídem artículo 37, LFE). Por el artículo 68 inciso a, faculta a estos prestadores a arancelar el servicio que dispensan, liberándolos de la aplicación del principio de gratuidad.

El tema del subsidio estatal a la educación privada constituye un área de conflicto y un terreno que los agentes privados buscan permanentemente afianzar y extender. Le otorgan un carácter de herramienta necesaria e insustituible para poder ejercer la libertad de enseñanza y para que las familias puedan ejercer la libertad de opciones educativas. Sin esto hay totalitarismo estatal.

El borrador de Ley Nacional de Educación fija criterios para la asignación de los aportes financieros estatales: el principio de justicia social, la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento, el proyecto educativo y la cuota que percibe. Si comparamos con el artículo 37 de la LFD, advertimos que la política de transferencias de presupuesto

«El reconocimiento del pluralismo escolar, principio necesario para promover agentes educativos privados, se relaciona con la consagración de la autonomía pedagógica y la libertad de enseñanza como derechos de los agentes privados»

público al sector privado no sufre modificaciones. La Ley Federal identificaba el principio de justicia social con el de justicia distributiva⁹ y éste no, aún cuando la concepción permanece en pie. El borrador que analizamos incluye como criterio el proyecto educativo.

Interpretamos que la transferencia de presupuesto educativo para atender la masa salarial de los planteles docentes se constituye en el piso mínimo de asignación obligatoria y en deber del Estado.

No se puede dejar de reconocer el crecimiento del sector y la heterogeneidad del mismo y al mismo tiempo indicar que no es de conocimiento público la participación que tiene en el presupuesto público de educación y su relación con la matrícula que atiende. Se trata de un sector beneficiado por las políticas de desregulación que se han ido afianzando en el país desde la segunda mitad del siglo XX, al mismo tiempo que creció a expensas del presupuesto público. Sus representantes, ante la perspectiva de que pudieren ser conculcados sus derechos cuando se recupera el régimen constitucional, realizaban estas declaraciones:¹⁰

No creo que sea inmoral lucrar con la educación, porque sino sería inmoral lucrar con el comercio de alimentos, por ejemplo», (Obispo Bianchi Di Carcano, diario *Clarín*, 13 de noviembre de 1988).

«tratamos de obtener la mayor cantidad de plata posible (...) el lucro es uno de los principales factores de la dignidad del ser humano (...) nos sentimos orgullosos como educadores, de ganar dinero» (Edgardo De Vicenzi, presidente de la Asociación de Entidades Educativas Privadas Argentinas, *Tiempo Argentino*, 17 de septiembre de 1985)

La concepción de educación como derecho personal obliga a normar la función subsidiaria del estado en materia educativa, promoviendo medidas financieras, pedagógicas y administrativas para mantener e incentivar el crecimiento de la iniciativa privada en el sector educación. Estas medidas y este rol del Estado están presentes en el



«La concepción de educación como derecho personal obliga a normar la función subsidiaria del estado en materia educativa, promoviendo medidas financieras, pedagógicas y administrativas para mantener e incentivar el crecimiento de la iniciativa privada en el sector educación. Estas medidas y este rol del Estado están presentes en el Borrador de Ley Nacional y deben ser identificadas como continuidad de la política presente en la Ley Federal, reconociendo sus antecedentes en los Anteproyectos de los regímenes de facto»

Borrador de Ley Nacional y deben ser identificadas como continuidad de la política presente en la Ley Federal, reconociendo sus antecedentes en los Anteproyectos de los regímenes de facto.

Principalidad y Educación Pública

El rol de principalidad ó función docente del Estado también está presente en el borrador en el siguiente articulado:

Artículo 2: en las definiciones de educación como bien público y como derecho social garantizado por el Estado. Esta concepción estuvo ausente en la Ley Federal y destacamos en este sentido la ruptura que se produce y que permitiría diseñar otro tipo de política educativa.

Artículo 6: el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender es garantizado por el Estado. También señalamos la diferencia con la Ley Federal en tanto esta norma sólo fijaba la competencia estatal de regular el derecho mediante la ley, (artículo 1).

Artículo 7: el Estado garantiza el acceso de todos los ciudadanos a la información y al conocimiento

Artículo 9: el Estado garantiza el financiamiento del Sistema Educativo Nacional. El deber y la obligación estatal de sostener financieramente el Sistema Educativo, es uno de los rasgos del Estado como agente educativo principal y esta definición es un avance respecto de la Ley Federal. También entendemos que se debe realizar el análisis de la Ley N° 26.075, para considerar si la política de financiamiento sostiene efectivamente el pleno ejercicio del derecho social a la educación.

Artículo 10: Destacamos el contenido del articulado, en tanto fortalece la concepción de derecho social e inscribe, con más claridad, a la educación como un bien público al obligarse el Estado a no suscribir *«tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienen cualquier forma de mercantilización de la educación pública»*. Entendemos que hay que extender esta obligación y esta decisión estatal

a las definiciones respecto de la organización, administración control y evaluación educativa, así como a las decisiones pedagógicas. La definición respecto de la naturaleza pública de la educación y, consecuentemente, la decisión de enfrentar formas que la convierten en mercancía, propiedad individual con valor de cambio en el Mercado, son plenamente compartidas por nosotros. Contra esta mercantilización hemos venido luchando desde hace muchos años, hemos asumido el costo de ser marginales, de cargar con rótulos adjudicados por los intelectuales devenidos funcionarios, por los funcionarios pragmáticos, por los «analistas simbólicos». Celebramos la decisión y exigimos coherencia.¹¹

Artículo 11: establece la responsabilidad concertada y concurrente del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en la planificación, organización, supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional.

Este conjunto de definiciones otorga un perfil relacionado con el Rol de Principalidad del Estado, entendiendo que *«Principalidad significa que el Estado tiene la atribución y el deber de crear, organizar, dirigir y sostener establecimientos educativos para toda la población, sin desconocer la iniciativa privada, con carácter supletorio»*, (Bravo, Héctor; 1991:22).

Dos tópicos que deben analizarse para ubicar las garantías legales y políticas del derecho son: el compromiso estatal asumido en relación con los tramos del derecho a la educación, y los principios políticos educativos que orientan la política.

El Derecho Social a la Educación, la perspectiva de la educación permanente y el valor de la justicia social exigen que, además de la igualdad de acceso a la educación, se asegure también la permanencia, el avance, el logro, la recurrencia y la acreditación. La igualdad de acceso a la educación es condición necesaria pero no es suficiente, sobre todo cuando una de las decisiones fundamentales es ampliar el tramo de educación obligatoria, o sea común y

universal. La consideración también está sustentada en el análisis de los problemas educativos que una política pública democrática debe resolver, llevando a la práctica concreta el compromiso y la responsabilidad que los funcionarios prometen asumir, al declarar: *«El compromiso y la responsabilidad que hoy asumimos arraiga en la profunda convicción de que la educación es imprescindible para construir condiciones de igualdad. Frente a esta tarea, es indispensable la participación de los diferentes actores. Garantizar el derecho a la educación es hacerlo efectivo para toda la población, a lo largo y a lo ancho de nuestro territorio; y afirmar esta necesidad es sólo uno de tantos comienzos»*, (Documento para el debate, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología: 21).

Es cierto. Es sólo un comienzo, que debe estar acompañado de políticas de distribución de los ingresos, de promoción del trabajo digno, como soporte material para una justa distribución de la educación.

Sobre el reconocimiento de los tramos del derecho a la educación

El Estado garantiza el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, (artículo 11).



«El Derecho Social a la Educación, la perspectiva de la educación permanente y el valor de la justicia social exigen que, además de la igualdad de acceso a la educación, se asegure también la permanencia, el avance, el logro, la recurrencia y la acreditación. La igualdad de acceso a la educación es condición necesaria pero no es suficiente, sobre todo cuando una de las decisiones fundamentales es ampliar el tramo de educación obligatoria, o sea común y universal»

La garantía respecto del acceso también está declarada como objetivo de la política educativa nacional. Los tramos de permanencia y egreso no están protegidos legalmente. Sólo se establece como objetivo de la política garantizar «condiciones» para permanecer y egresar, (artículo 13, inciso d).

Interpretamos que los tramos del derecho a la educación deben ser reconocidos y suficientemente garantizados en virtud de la eficacia de la norma, para todos los niveles y modalidades que comprenden la educación común.

Sobre los principios político – educativos

Principio de gratuidad: se garantiza para todos los niveles y modalidades de los servicios de gestión estatal. Valoramos la presencia y la extensión

de este principio consustanciado con la lucha por la defensa y fortalecimiento de la educación pública. Los alcances del principio exigen revisar la Ley de Educación Superior en atención a su ausencia y a la contradicción que se plantea con lo dispuesto en el artículo 59, inciso c de la Ley 24.521. Por este artículo se faculta a los Consejos Superiores de las Universidades Nacionales a dictar normas relativas a la generación de recursos adicionales que provengan de «tasas por los estudios de grado», una flagrante conculcación del principio de gratuidad. Si el cambio de rumbo de la política educativa no es una declaración formal, se debe avanzar en la sanción de una nueva Ley de Educación Superior.

Principio de Obligatoriedad. Se extiende el principio desde los 5 años hasta finalizar la escuela secundaria, (artículo 16). Es indudable que su garantía se apoya en la gratuidad, pero en atención a la realidad de un país y un sistema educativo atravesado por la desigualdad social

esto no es suficiente. El borrador sólo lo plantea y queda como un principio declamado sin que la norma indique estrategias y mecanismos efectivos para su consecución. La lectura atenta del proyecto nos indica que los medios para lograr que todos puedan beneficiarse de la educación obligatoria son: alternativas institucionales; alternativas pedagógicas y de promoción de derechos, (artículo 16).

Las «alternativas» ubican el problema y la responsabilidad por el cumplimiento de lo que la ley manda en las escuelas, en sus directivos y en sus docentes, insistiendo en una política de delegación de responsabilidades hacia las escuelas, como lo plantearon las reformas neo-liberales. Promover los derechos es sólo una declaración sin concreción política en el texto. Pero además en la redacción del artículo está presente la lógica neoliberal de «ajuste» a los

«requerimientos» locales, comunitarios, urbanos, rurales para (...) alcanzar resultados de «calidad equivalente». Se trata de una formulación que acompañó una política educacional de carácter compensatorio, destinada a los «pobres» que producía la reestructuración del capitalismo financiero en un país dependiente. Sus consecuencias objetivas en el sector educación, - desigualdad; pobreza de formación; promoción sin aprendizajes; pedagogías de la «caridad»; escepticismo; resignación; falta de confianza en las posibilidades de la educación; polarización y fragmentación del sistema educativo – son reconocidas mayoritariamente.



La ley debe considerar esto y reformularlo.

Principio de Educación Común: está referido a las modalidades del Sistema entendidas como «opciones de educación común», que se analizan en un tópico del presente documento alertando sobre una posible reformulación de lo que en la Ley Federal se consideraron Regímenes Especiales, (artículo 18).

Principio de Universalidad: debiera resguardar a la educación común, y no lo hace. Sólo se considera para la «oferta de servicios educativos para la educación inicial», (artículo 21, inciso a).

Principio de Educación Laica: Está ausente en el texto borrador de la Ley de Educación Nacional. Su ausencia demuestra que el concepto de educación integral que se promueve incluye la dimensión religiosa y permite el avance de atribuciones por parte de la Iglesia Católica. Como han

«La lectura atenta del proyecto nos indica que los medios para lograr que todos puedan beneficiarse de la educación obligatoria son: alternativas institucionales; alternativas pedagógicas y de promoción de derechos, (artículo 16). Las «alternativas» ubican el problema y la responsabilidad por el cumplimiento de lo que la ley manda en las escuelas, en sus directivos y en sus docentes, insistiendo en una política de delegación de responsabilidades hacia las escuelas, como lo plantearon las reformas neo-liberales»

señalado destacados especialistas en la materia, comprometidos con la educación pública y democrática, Educación Laica significa neutralidad escolar en materia de creencias religiosas. Es el principio que protege la libertad de creencias y la inviolabilidad de la conciencia. Constituye una garantía de la libertad humana, especialmente de la libertad de pensamiento, Bravo, Héctor; 1991: 33). Un principio fundamental en estos tiempos de fundamentalismos, de negación de la condición humana, de desgarramiento de la solidaridad social, de amenazas permanentes a la paz.



Principio de Igualdad y políticas de Promoción de la Igualdad Educativa

La presencia de la preocupación por la igualdad en educación es importante, destacable, en tanto es un valor que compartimos plenamente y por el cual bregamos comprometidamente.

El anteproyecto en el artículo 13 enuncia los objetivos de la política educativa, entre los cuales incluye; brindar una educación con igualdad de oportunidades y de posibilidades; asegurar condiciones de igualdad respetando las diferencias.

Destacamos el valor de estos objetivos que compartimos, e interpretamos que el articulado recoge reclamos y consensos sociales mayoritarios. Postular la igualdad en el respeto de las diferencias abre la perspectiva de superación de la retórica neoliberal, en la que el énfasis en la «diversidad» y la «diferencia» pretende acallar el reclamo por igualdad y el olvido de este valor social y humano.

La retórica se materializó en políticas educativas que asignaron lugares, (oportunidades, posibilidades, formación, logros) diferentes a los «diversos», legitimando las decisiones a través de medidas de «promoción social», «flexibilidad curricular e institucional», y de conceptos como «educabilidad», «resiliencia». La retórica acompañó la implementación

de políticas de inserción diferenciada que, en la práctica, producen desigualdad, escudándose en el respeto y la atención a la diferencia, en la atención a la «demanda». Políticas que se presentan como democráticas, en tanto superadoras de la «asfixiante homogeneidad que caracterizaba a la escuela de la modernidad».

Sin embargo, en el articulado que debería presentar las Políticas Universales que se anuncian en el artículo 13, el concepto de igualdad se transmuta en el de equidad, principio acuñado por el modelo de Focalización en materia de Políticas Sociales.

Veamos los artículos correspondientes, 84 a 88. El Ministerio y el Consejo Federal de Educación prometen fijar y desarrollar políticas de promoción de la igualdad educativa. Estas políticas, consisten en:

- a) proveer recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a alumnos, familias y escuelas cuyas necesidades lo requieran;
- b) desarrollar programas de becas, provisión de libros y materiales de estudio gratuitos para alumnos de niveles obligatorios y en situación socio – económica desfavorable;
- c) promover que docentes con más experiencia y calificación estén en escuelas más desfavorables.

Las medidas indican la persistencia de una concepción focalizada para la atención de individuos, familias y sectores pobres.

Sabemos que la promoción de la igualdad educativa exige de políticas económicas, tributarias radicalmente distintas a las actuales. Sin embargo la ley debería contemplar medidas que atiendan: la igualdad en el ejercicio del derecho; la igualdad de oportunidades y posibilidades educativas; la igualdad de tratamiento para los alumnos y los docentes; reglas igualitarias de distribución del bien público educación; igualdad en la integración y en la participación del Sistema Educativo. *«Un modelo de Política de la Igualdad, dice que una sociedad justa presupone que en ella*

sea posible asegurar no sólo los derechos y libertades subjetivas de acción, sino también las condiciones materiales elementales para poder hacer un uso efectivo de esos derechos y libertades». (Cortés Rodas, Francisco; 1999: 163).

«la promoción de la igualdad educativa exige de políticas económicas, tributarias radicalmente distintas a las actuales. Sin embargo la ley debería contemplar medidas que atiendan: la igualdad en el ejercicio del derecho; la igualdad de oportunidades y posibilidades educativas; la igualdad de tratamiento para los alumnos y los docentes; reglas igualitarias de distribución del bien público educación; igualdad en la integración y en la participación del Sistema Educativo»

Si se quiere poner en discusión el modelo de país para las próximas décadas, hay que poner en discusión el modelo de educación, debatiendo honestamente los problemas que son necesarios resolver, y los intereses sociales que hay que priorizar y privilegiar. La educación pública es un derecho social, exige la acción principal del Estado y es terreno de participación social y de aprendizaje de la participación social. Y estas inscripciones deben regularse en una Ley Nacional de Educación que:

«debe garantizar las nuevas formas que adquiere el derecho a la educación en la Argentina actual y futura. (...) No se trata de colocar «parches o remiendos» sobre la legislación vigente, sino de definir objetivos y metas de mediano y largo plazo, aunque hoy parezcan utopías. Debemos recuperar lo mejor de la tradición y el espíritu de la ley 1420 que a fines del siglo XIX propuso metas educativas que tuvieron vigencia durante gran parte del siglo XX. Las leyes educativas anticipan el futuro y nos permiten creer que a partir de la educación, otro país es posible», (Documento para el Debate. Hacia una Ley de Educación Nacional. Presidencia de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación).

¹ La caracterización, con la que coincidimos se expone en el «Documento para el Debate», página 12.

² Si hay voluntad política de compromiso con un debate público sobre la nueva ley, es imprescindible hacer públicas las inscripciones filosóficas, pedagógicas y políticas en las que la política se inscribe, dilucidar la polisemia de los conceptos y relacionar las inscripciones con las tradiciones político - educativas que las acuñaron y las movilizaron. Sólo así se alienta la participación real y la confianza en la voluntad política de cambiar el rumbo de la política educativa para superar el actual estado de desigualdad educativa.

³ Observemos que es el mismo régimen de facto el que invoca la constitucionalidad violada y proscripta por dicho régimen. Razón de más para solicitar a un gobierno constitucional claridad conceptual y honestidad política en la formulación del diseño de la Política Educativa que se propone.

⁴ Publicación de Eudeba, Sociedad de Economía Mixta en 1983 y de Editorial Belgrano en 1986, presenta un Anteproyecto de Ley elaborado en la administración de la dictadura del terrorismo de estado. El presidente de la Comisión responsable, Dr. José Luis Cantini explica en la Presentación ; *«Esta obra es el fruto de un largo esfuerzo realizado entre los años 1978 y 1983 por una comisión que funcionó en el ex Ministerio de Planeamiento – luego Secretaría de Planeamiento de la Presidencia de la Nación, (...) Tuve el honor de presidirla durante todos estos años y de integrar (el grupo de miembros «ad honores») juntamente con Alfredo Manuel van Gelderen, Luis Ricardo Silva, Francisco J. Macías y Roberto Burton Meis. (...) Este trabajo fue encarado desde un principio como una labor estrictamente técnica, realizada bajo la exclusiva responsabilidad de sus autores, y con ese carácter se la dio a publicidad en 1983, confiado – así se dijo entonces – en que pudiera ser útil a los legisladores del futuro»*.

⁵ Clinton Rossiter, *Conservatism in America*, citado por Honderich, Ted,



(1993), *El Conservadurismo, Un análisis de la tradición anglosajona*, Barcelona, ediciones Península.

⁶ Cantini, José Luis et. al., (1986), *Bases y Alternativas para una Ley Federal de Educación*, Belgrano, Argentina, p. 188.

⁷ Consideramos como Estado, el Estado Nacional, los Estados Provinciales, el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la organización institucional de la administración pública.

⁸ El artículo 4 de la Ley Federal dice: Las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación, del Estado nacional como responsable principal, de las provincias, los municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las organizaciones sociales.

⁹ Se trata de un concepto que identifica como deber del Estado otorgar financiamiento a las escuelas privadas.

¹⁰ Las citas son extraídas de: Tenti Fanfani, Emilio, (1988), «La Política Educativa Radical: 1983-1988», *Revista Cauces*, Buenos Aires.

¹¹ En esta pelea ocuparon lugares centrales compañeros que ya no están físicamente. Por su memoria también exigimos. Enfrentando esta política de mercantilización de la educación la maestra y compañera Norma Paviglianiti, en una de sus últimas actuaciones académicas públicas, increpó de la siguiente manera a quienes la acusaron de «nostálgica»: *«No soy nostálgica pues no tengo ningún deseo «doloroso» de volver a un lugar del pasado, (...), porque siendo latinoamericanos la nuestra es una historia de desigualdad y no hay ningún punto al cual retornar. Mi mirada está puesta en el futuro. Lo que no compartimos es el diagnóstico del presente y el futuro deseable»*.

Documento elaborado en el marco del Encuentro de Docentes e Investigadores de cátedras de Política y Gestión Educativa

Tandil, 23 de julio de 2008



«La urgencia por responder a las necesidades coyunturales de la agenda gubernamental impide considerar estrategias de mediano y largo plazo que aporten a la construcción colectiva de una política educacional, definida sobre la base de fuertes vínculos solidarios»

Los Docentes e Investigadores de cátedras de Política y Gestión Educativa de Universidades Nacionales, reunidos en la sede de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, se constituyen como foro de discusión sobre las políticas de formación de docentes.

Al tomar conocimiento de las nuevas regulaciones diseñadas por el INFOD, resueltas por el Consejo Federal de Educación y que alcanzan a la totalidad de la formación de docentes -incluida la que se realiza en las universidades- manifiestan que:

* Un plan nacional de formación de docentes no debiera ser diseñado ni implementado sin la participación de todos los actores involucrados en dicho proceso: los institutos superiores y las universidades. Lo contrario significaría desconocer sus trayectorias históricas.

* Las universidades como instituciones de estudios superiores tienen como una de sus funciones principales la formación para el ejercicio de la docencia en los distintos niveles del sistema educativo. Su objetivo es garantizar una preparación adecuada a los requerimientos derivados de los actuales avances de la ciencia, como así también de las necesidades de una sociedad que viene sufriendo los efectos perversos de políticas económicas, sociales, culturales y educativas que le causaron profundos daños.

* En la toma de decisiones sobre este importante tema también fueron soslayadas diferentes instituciones universitarias (institutos, núcleos, centros de investigación, etc.) que podrían haber aportado conocimientos, experiencias y resultados de investigación que hubieran contribuido a identificar causas,

características y posibles vías de superación de la actual crisis de la educación.

* La urgencia por responder a las necesidades coyunturales de la agenda gubernamental impide considerar estrategias de mediano y largo plazo que aporten a la construcción colectiva de una política educacional, definida sobre la base de fuertes vínculos solidarios; concepción ésta que resulta antagónica con las impuestas de manera unilateral por el INFOD.

* A pesar de que en los documentos oficiales se sostiene la necesidad de realizar «articulación», «complementariedad», «coordinación», «corresponsabilidad» entre las universidades nacionales y los institutos superiores de formación docente, en la práctica no se garantizan las condiciones reales del sistema que hagan posible estas acciones, sino que por el contrario

apuntan a profundizar la diferenciación y fragmentación ya existente.

Por lo expresado anteriormente, se propone que:

* Se superen las visiones dicotómicas que históricamente han pretendido enfrentar a las universidades e institutos superiores como ámbitos en competencia por la formación inicial y continua de maestros y profesores.

* Se construya un auténtico sistema de educación superior cuya articulación y unidad responda a políticas y estrategias que contemplen las experiencias y conocimientos de los actores involucrados.

* Se definan claramente condiciones de articulación del sistema de formación que impidan la continuidad de concepciones mercantilistas de la educación que hoy se impone en distintas instituciones públicas y/o privadas.

* Se promueva una mayor injerencia de las Universidades Nacionales en la definición de las políticas de formación de docentes y no una consulta «simbólica» como la efectuada hasta el momento.

* Se haga efectiva una participación institucional y genuina que reconozca el papel que, históricamente, han tenido las universidades nacionales en la formación de docentes.

* Se habiliten los mecanismos necesarios para garantizar una participación institucional y genuina que reconozca el rol que históricamente las universidades argentinas han tenido en la formación de docentes.

El mejoramiento de la calidad de los futuros docentes dependerá en gran medida de quiénes sean sus formadores y los formadores de sus formadores.

La velocidad que se está imprimiendo a la definición de las políticas educativas incide fuertemente en las mayores o menores posibilidades que tengan los actores del sistema para participar de las modificaciones que se impulsan. Si esta nueva reforma intenta una transformación real de la formación de docentes es menester un trabajo

colectivo, respetando las particularidades regionales, provinciales y los tiempos institucionales que, como es sabido, difieren sustantivamente de los tiempos gubernamentales. De no ser así repetiremos nuevamente errores de la reforma educativa de los '90 al confundir las agendas –predefinidas- de gobierno **para** el sistema educativo, con la definición de agendas políticas **del** sistema educativo.

Los denominados «procesos de concertación» que se llevan a cabo

no dan garantías para pensar que estamos asistiendo a una construcción diferente de la que ya se ha implementado.

Consideramos que una política que revalorice a la formación de docentes, sustentada en la articulación de criterios y coordinación de acciones entre gobierno nacional, gobiernos jurisdiccionales, institutos superiores y universidades no podrá superar el nivel de la proclama si no es acompañada a su vez por políticas que jerarquicen y dignifiquen la profesión docente.

El presente manifiesto será presentado a los Consejos Directivos/Académicos de las Facultades y Consejos Superiores de las universidades nacionales, a la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) a fin de que se expidan al respecto.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE BUENOS AIRES

Adriana Migliavacca

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RIOS

Bárbara Correa

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMAN

Mercedes Leal

Sergio Oscar Robin

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

Olga Pelayes

Viviana Reta

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJAN

Susana Vior

María Rosa Misuraca

María Betania Oreja Cerruti

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA

Gerardo Bianchetti

UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

Silvina Ana Santin

Maximiliano García

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO

Lucía García

Renata Giovine

Liliana Martignoni

María Ana Manzione

Marisa Zelaya

Cecilia Di Marco

Silvina Centeno

María Laura Bianchini

Soledad Di Croce

Ivana Fernández

Cuestiones humanas

EBRECHT, Gustavo (I.F.D. N° 9)



Desde un tiempo a esta parte se vienen sucediendo manifestaciones públicas en favor del aborto legal, seguro y gratuito. Estas manifestaciones, más que nada en forma de afiches, se colocan en diferentes lugares y también en instituciones de todo tipo, incluyendo las educativas en sus distintos niveles.

En esos afiches, entre otras cosas, se indica que si cuando se aborta se hiciese con protección legal y, por lo tanto, con la debida atención médica, seguramente se evitarían riesgos y tal vez la muerte de la madre. No se aclara si las mismas garantías corren para resguardar la vida del bebé. Esto es lógico ya que, precisamente, se trata de un aborto, por lo tanto, con o sin legalidad de por medio lo que sí es seguro es que el bebé no sobrevive. Llama la atención esta situación ya que en los mencionados afiches se indica que esto es 'para no morir'. Es simple darse cuenta que esta posibilidad se daría sólo en el cincuenta por ciento de los actores principales del drama.

Me da que pensar que sea, precisamente, en instituciones educativas donde se haga este tipo de solicitudes. Entiendo que hay libertad de expresión acerca de esta cuestión (yo la estoy ejerciendo justamente ahora), pero como desde el ámbito educativo se hace especial hincapié en reclamar por la igualdad y equidad en cuanto a los derechos de los niños que deben defenderse a ultranza, cosa que comparto, poco feliz parece la propuesta pro-aborto en las escuelas ya que si queremos tener niños y niñas en ellas, éstos primero deben gozar del derecho inalienable de nacer. También por T.V. y otros medios, seguramente todos nos hemos enterado sobre manifestaciones de esta naturaleza. Los partidarios del aborto alegan que a veces los embarazos son provocados por una violación y entonces se manifiesta que, ¿cómo una joven va a estar de acuerdo en continuar con el embarazo hasta el final y luego hacerse cargo de la crianza del bebé? Esto es demasiado traumático, afirman; es necesario abortar.

«como desde el ámbito educativo se hace especial hincapié en reclamar por la igualdad y equidad en cuanto a los derechos de los niños que deben defenderse a ultranza, cosa que comparto, poco feliz parece la propuesta pro-aborto en las escuelas»

Que es muy traumático, creo que a nadie debe quedarle dudas. Lo que digo es que aquí hay que tratar de conservar la calma y pensar una y mil veces las cosas antes de actuar precipitadamente ya que siempre es positivo reflexionar antes de proceder, sobretodo en casos como estos donde está en juego la vida de alguien al que sólo le queda por esperar la decisión de otros. Si se elimina al bebé sólo se está sumando otro acto brutal al anterior, el de la violación. Por supuesto que habría que estar en el lugar de la madre para emitir opinión, aunque creo que nunca podremos, en casos como estos, ni siquiera acercamos a esa posibilidad.

Se entiende que esta situación es muy difícil y pareciera no tener salida, pero es obligación de la comunidad, poniendo en juego sus mejores y positivas aristas, encontrar esa salida. La madre quedará seguramente marcada de por vida; tratemos que no ocurra lo mismo con el bebé.

Si la madre no desea (o no puede) hacerse cargo de la crianza por razones emocionales totalmente justificables, la sociedad sí puede hacerse cargo del bebé engendrado en tan dramáticas circunstancias y, por lo tanto, éste puede darse en adopción a una familia en la que pueda desarrollar una vida normal dejando atrás el trauma inicial. Digamos que también hay manifestaciones públicas en el sentido de quienes desean hacerse cargo de estos niños. Con los cuidados del caso, no dejemos pasar estos ofrecimientos sin hacer nada al respecto.

Por lo visto aún estamos incapacitados para prevenir y/o neutralizar el accionar de los violadores en todas sus modalidades, o al menos a la mayoría de ellos. Pero no lo estaríamos tanto, esfuerzos sostenidos y buena voluntad mediante, para canalizar o dar una salida más criteriosa a estas situaciones de embarazos no deseados donde, por supuesto, los bebés no pidieron ser engendrados y menos aún en situaciones tan dolorosas; de aquí que se desprende que ellos no son culpables de absolutamente nada y, sin embargo, es a los únicos que se sanciona



«Por lo visto aún estamos incapacitados para prevenir y/o neutralizar el accionar de los violadores en todas sus modalidades, o al menos a la mayoría de ellos. Pero no lo estaríamos tanto, esfuerzos sostenidos y buena voluntad mediante, para canalizar o dar una salida más criteriosa a estas situaciones de embarazos no deseados»

drásticamente por todo lo ocurrido, eliminándolos del mundo sin siquiera darles oportunidad de nacer y que lleven adelante sus vidas, pese a todo, en el seno de una familia que los acoja debidamente. Estamos aquí en presencia de otro caso más donde “el hilo se corta por lo más delgado”.

Desde no hace mucho tiempo en Europa está funcionando un sistema mediante el cual una madre o un padre que piensa que no está en condiciones de criar a un hijo lo dejan en una pequeña habitación parecida en tamaño a un cajero automático. Una vez adentro deja al bebé en una cuna, toca un timbre y se retira. Por una puerta interna aparece personal sanitario que se hace cargo de la criatura para darlo luego en adopción de manera casi inmediata (y aquí nadie hace preguntas). Este parecería ser un buen sistema para evitar el abandono de recién nacidos en lugares poco recomendables y también con esta metodología se espera desalentar la eliminación lisa y llana.

Hay quienes afirman que los abortos después de todo no son tan graves ya que los embriones y fetos extirpados “no son realmente niños”; tampoco son adolescentes y mucho menos adultos. ¿Qué son entonces? Téngalo por seguro que lo que sea, es humano. Todos los seres humanos tengan la edad que tengan han pasado ineludiblemente primero por la etapa embrionaria y luego, fetal para después nacer, crecer y ser lo que son en la actualidad. Aquí no hay alternativas. El nacimiento es sólo una etapa más en la vida; ésta ya estaba presente desde aproximadamente 38-40 semanas atrás. Y se trata de la vida de un nuevo individuo ya que es en el momento de la fecundación que comenzamos a serlo. Para aclarar digamos que la fecundación es el momento de la unión del ADN de la madre con el ADN del padre formando, de esta manera, un nuevo ADN con características únicas e irrepetibles (el ADN del bebé). Por encima de la educación y de la formación que hemos tenido, las influencias culturales que puedan marcarnos, las leyes que ocasio-

«Me gustaría saber cuál es el fundamento que los hace decidir por la vida de algunos de sus hijos y por la eliminación de otros»

nalmente nos rigen, la época que nos ha tocado en suerte vivir o lo que nosotros queramos o nos convenga creer y hacer al respecto, las cuestiones biológicas antes indicadas están más allá de las diferentes opiniones que se tengan acerca de cuál es el momento en que empezamos a existir, independientemente del concepto que cada uno tenga sobre cuándo es que comenzamos a ser personas o individuos.

Si vemos, bastante seguido por desgracia, violaciones y asesinatos de niños y niñas, crímenes contra adolescentes y adultos, asesinatos de ancianos con el sólo objeto del robo de una magra pensión y todos condenamos de manera unánime estos detestables actos, ¿por qué será que algunos piensan que no es grave eliminar seres humanos a tan temprana edad? Según ellos, logramos tener un rango o categoría más respetable desde el momento del nacimiento. Si no es así, entonces parece que no, que no somos tan valiosos. Para ser tenidos en cuenta por los abortistas primero hay que nacer, pero he aquí que si por ellos fuera, por ahí no nacemos ya que se reservan otorgar (o no) ese derecho. Es decir, que si a alguien no lo van a dejar ni siquiera nacer, entonces señores, pocas posibilidades quedan, por no decir ninguna.

Habría que ver cuáles son las razones que argumentan para no permitir la continuidad de la vida de un ser humano que se encuentra en la fase de desarrollo que fuere (para el caso que nos ocupa, las iniciales). Habría que ver también cómo es que muchos de los que proponen el aborto legal y que tienen hijos podrían solicitar, no obstante, la eliminación de otros hijos por nacer cuando lo crean oportuno. Me gustaría saber cuál es el fundamento que los hace

decidir por la vida de algunos de sus hijos y por la eliminación de otros. ¿O acaso prefieren tener y gozar de sus hijos pero siempre que sean propios, ya que si se tratase de hijos de otros (que pudiesen ser desconocidos), teniendo

en cuenta su prédica sí pueden ser abortados? ¿Cómo se entiende esto?

Digamos de paso que si aquellos que están a favor del aborto hoy están entre nosotros es porque sus padres prefirieron tenerlos por amor y por respeto a su derecho a la vida, derecho que ellos parecen decididos a no respetar de la misma manera auto-otorgándose privilegios que sería bueno explicaran de dónde han obtenido.

Afortunadamente, existen también entre nosotros personas que sí se hacen cargo de sus hijos. Un caso sería el de jóvenes madres que han quedado en soledad con sus niños haciendo frente a todas las adversidades y justamente, llevando a cabo todo lo necesario para salir adelante ellas y sus hijos a pesar de todo. He aquí otro ejemplo de quienes prefieren respetar y construir en lugar de eliminar.

Podemos agregar que todos conocemos, quien más quien menos, a gente que tiene hijos adoptivos. Es decir, aquellos que de algún modo atenúan las fallas de nuestra sociedad y sus instituciones al hacerse cargo de niños que otros han abandonado a su suerte. Como ven, este es otro caso de gente confiable, podríamos decir. Tal vez es por allí que habría o debería aplicarse la “gratuidad, seguridad y legalidad con el objeto de asignar más y mejores recursos a los adoptantes, y beneficios y garantías a los adoptados en la búsqueda de un paliativo al problema.

También conocemos instituciones que se ocupan de niños nacidos con graves problemas que si no fuera por ellas, estos quedarían permanentemente marginados del resto de la sociedad. Una de estas instituciones estuvo hasta hace poco funcionando en el mismo edificio que nuestro IFD. Me pregunto si los abortistas habrán ido a pegar sus afiches también en estas escuelas proponiendo sus “soluciones” en lugar de preguntar, (aunque no están obligados), tal vez,

De la misma manera, podrían ofrecer su ayuda (bien entendida) al encontrarse con algún caso cercano de embarazo traumático. Digo esto porque, si nos consideramos humanos siendo que, justamente, nos



diferenciamos del resto de los seres vivos debido a que poseemos ciertas cualidades (sólo por mencionar algunas podríamos indicar el ayudar, asistir, remediar, curar, aliviar, comprender, rehabilitar, tolerar, estimular y enseñar a nuestros semejantes que así lo requiriesen). De alguna manera, esto nos ha permitido sobrevivir como especie en este mundo. Salvo raras excepciones, no podemos concebir el ignorar el padecimiento de otros sin hacer nada por ellos, sobre todo, si se trata de familiares directos nuestros. Por lo tanto, también tenemos directa responsabilidad en hacer todo lo que está a nuestro alcance para cuidar que la gestación de un hijo llegue felizmente a término.

Así como somos dueños de las mejores cualidades, también lo somos de las peores brutalidades y, precisamente, como brutalidades y crueldades ya hay demasiadas, incluyendo los abortos que diariamente se llevan a cabo, no ensombrecamos más a nuestra sociedad exigiendo seguridad, gratuidad y legalidad para enmarcar un acto que por sus características es totalmente arbitrario, absolutamente discriminatorio y lleno de impunidad.

Con la misma resolución y dureza con que se exige eliminar vidas sin hacerse cargo de nada se podría, por ejemplo, dedicar esa energía para cosas más prometedoras como vivir... y dejar vivir.

En la actualidad, si uno desea tener relaciones sexuales pero no tener hijos existen varios métodos bastante eficaces y uno de ellos al alcance creo que de todos por su muy bajo costo y alta eficacia. Sin embargo, todo indica que los embarazos no deseados se siguen dando en número muy elevado (digamos de paso que los embarazos debido a violaciones son escasísimos comparados con los que se producen por relaciones sexuales consentidas por ambas partes). Digo esto porque lo no deseado es el embarazo, no siendo lo mismo para el momento del acto sexual. Todos sabemos que

este último es bello, por demás de interesante y, para abreviar, por demás de estimulante, pero ocurre que hay gente que no quiere saber nada con los resultados de dicha relación a pesar de no utilizar ningún método de prevención, ocurriendo esta situación en todos los niveles socioeconómicos. Esto parece indicar lo irresponsable e hipócrita que es, al menos en el tema que nos ocupa, cierto sector de nuestra sociedad.

¿Por qué quieren desembarazarse algunos de sus hijos? Seguramente haya muchos motivos atendibles, aunque creo que ninguno puede ser más importante que la vida de un hijo. En el fondo, puede que la causa principal y velada sea que les molesta lo inoportuno del advenimiento de un hijo que justo viene a interferir con sus proyectos de vida; que obstaculiza algún plan, sea cual fuese ese plan. Inclusive, en ciertos casos, para embarazarse nuevamente y otra vez decir “es que no contaba (o contábamos con esta nueva situación) ¿Es que no planificaron tener un bebé justo en estos momentos y de allí el problema? ¿Pero acaso todos los seres humanos contamos con un certificado donde conste fehacientemente que nuestros padres nos planificaron con todos los parámetros bajo absoluto control? Es risueño creer eso, además, sabemos que muchísimos de los “no programados” terminan siendo las delicias de sus orgullosos padres.

Me llama la atención con la liviandad que proponen abortar siendo que cuando llega el momento crucial siempre es uno/una el que va a decidir entre la vida y la muerte de un hijo propio; no se está decidiendo por hijos de otros. Puede que haya

«Con la misma resolución y dureza con que se exige eliminar vidas sin hacerse cargo de nada se podría, por ejemplo, dedicar esa energía para cosas más prometedoras como vivir... y dejar vivir»



terceros que hagan mucha presión para que se efectúe un aborto, pero en definitiva, en la inmensa mayoría de los casos, la decisión final es de los padres teniendo tanta responsabilidad mamá como papá ya que éste último está exactamente igual de involucrado en la cuestión y para el caso está tan embarazado como su pareja. No creo que pueda esgrimirse como argumento válido para no hacerse cargo de un hijo el hecho de que represente un obstáculo y por lo tanto moleste su presencia; porque, utilizando ese criterio, si cada vez que alguien les moleste lo van a eliminar... pensemos un momento en qué se transformaría nuestra sociedad.

Decía que sería muy riesgoso para la sociedad en general, el eliminar a alguien al que se considerara un obstáculo ya que puede ser que en algún momento, no falte quien haga un listado de “molestias” y comience a actuar en consecuencia. Será mejor tener en cuenta que tal vez nosotros (y los abortistas también) estemos en ese listado y no habrá que olvidar que en esos momentos este accionar podría ser legal siguiendo los pasos y en consonancia con lo que se pretende ahora.

Con esto quiero decir que si en una sociedad se adoptaran estas prácticas seguras, gratuitas y legales para sacarse de encima a quienes son un obstáculo (para algunos) y de esta manera se eliminaran cada año miles de potenciales esperanzas (de hecho, ya se hace), ¿Qué se podría hacer algún día con aquellos que ya dieron todo lo que tenían o podían dar? Desde cierto sector se podría insinuar que son una carga y por lo tanto... Ni que hablar de aquellos que además están enfermos, algunos de manera irremediable. ¿Qué se hará con ellos y con todos los distintos centros de salud donde se los atiende hoy? ¿Y con los que “no se han adaptado bien a la sociedad”? Mantenerlos a todos, cuesta muy caro, podrían decir. Podrían eliminarse también los centros de rehabilitación para quienes padecen adicciones; y así podríamos seguir con una lista interminable.

Ya mencioné el caso de la escuela que funcionó en nuestro edificio. ¿Qué se haría en este caso? Es



«Decía que sería muy riesgoso para la sociedad en general, el eliminar a alguien al que se considerara un obstáculo ya que puede ser que en algún momento, no falte quien haga un listado de “molestias” y comience a actuar en consecuencia»

probable que en el futuro tendríamos que preocuparnos cada vez menos por estas instituciones ya que, legalmente cubiertos, con la eliminación en boga serían cada vez menos a quienes habría que atender o rehabilitar. También el efecto se sentiría en las escuelas primarias dado que la prédica solicita eliminar sin especificar el estado de salud del bebé (en eso hay que admitir que esta gente no discrimina).

Puede que esto aparezca como demasiado sombrío. La cuestión es que no se dan los puntapiés iniciales para que un día sea una oscura realidad. En nuestra sociedad ya tenemos varias oscuridades; no las alimentemos dándoles visos de legalidad.

Hay que decir también que si alguien piensa que un hijo va a ser una molestia no está más que haciendo un pre-juicio ya que si aún no ha nacido, ¿cómo es que ya se presupone que va ser para problemas? Esta cuestión hace todavía más injusta la situación al llevar a cabo una eliminación en base a un supuesto.

Todos sabemos que existen agrupaciones que se dedican a la defensa de los derechos humanos. En algunas de ellas a mi me parece que no se explicita bien la defensa del derecho a nacer. Tal vez yo no las conozco como debería o puede que se me haya pasado por alto este detalle; puede ser (o también puede ser que tanto ellos como yo entendemos que esta es una cuestión que no hace falta aclarar, que está fuera de debate por razones obvias). Solamente les solicitaría me aclararan, para sacarme de mi ignorancia, si para ellos el derecho a nacer, es o no es un derecho humano.

No me llamaría la atención en lo más mínimo que un día de estos, en un país tan volátil como este (y con legisladores al tono), se declara legal al aborto en todas sus formas. Una cosa quedará en claro y con total vigencia: este acto vil, con legalidad o sin ella, nunca dejará de ser tal cosa.

La escuela y sus compromisos obsesivos con la construcción de la «normalidad exorbitante» (un análisis localizado)

ZURBRIGGEN, Ruth y HERCZEG, Gabriela
(I.F.D. N°9 Y 12) (*)

Este escrito incorpora reflexiones y debates que realizamos junto a equipos de investigación dirigidos por la Mg. Graciela Alonso. Una primera versión fue presentada en el *Primer Encuentro Patagónico de Sexualidad, Educación Sexual y Género*, realizado en Puerto Madryn en octubre de 2004, bajo el título: “¿Qué hay detrás del trabajo épico de los espermatozoides y la espera paciente de un óvulo?”



Introducción

Este trabajo se ubica dentro de la línea temática: Sexualidades¹ y educación. Pretendemos realizar un análisis crítico² de la película «¿De dónde venimos?»³, basada en el libro de Peter Mayle y Arthur Robins, que data del año 1985. La utilizó especialmente una de las autoras de este artículo durante el desarrollo de talleres de educación para la sexualidad, realizados con alumnas y alumnos del tercer ciclo de la Escuela Primaria N° 147.³ Y a sabiendas que se sigue utilizando, escribimos este texto como una contribución que busca poner a

disposición algunas líneas teóricas aún poco exploradas en el campo educativo en general y en la educación sexual, en particular.

Haremos un recorrido analítico engarzado desde perspectivas que articulan género, sexualidades, feminismos y teorías a los efectos de desentrañar cómo los discursos científicos y pedagógicos tienen compromisos con la historia de su constitución y con los grupos que participan en ellos, con los sistemas socio-económicos y políticos en que se despliegan, como así también con las teorías filosóficas, religiosas y culturales que envuelven sus concepciones. La hipótesis general que enmarca este trabajo es que las instituciones escolares y la pedagogía se hallan comprometidas con la construcción de lo que Débora Britzman llama la «normalidad exorbitante»; una serie de imaginarios y sentidos se producen en pos de su consolidación. Para ello, utilizan

(*) Integrantes de la Colectiva Feminista La Revuelta y del proyecto de investigación “Aproximaciones al estudio de los Movimientos Sexo-Genéricos en Argentina”, dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación, UNC, dirigido por la Mg. Graciela Alonso

dispositivos diversos, en este caso, la película *¿De dónde venimos?* puede ser considerada una herramienta al servicio de esos compromisos.

Enfocando ya específicamente la propia película, «miramos»:

* cómo el film enseña -vía la mentada neutralidad y objetividad científica- a significar los destinos de los cuerpos de varones y mujeres como determinados por la naturaleza;

* cómo reduce la relación sexual a la reproducción (por lo cual la vagina de la mujer siempre es penetrada por el pene del varón);

* cómo estereotipos de carácter sexista se articulan a través del discurso, las metáforas y las imágenes que allí circulan;

* cómo construye autoridad, logra convencer que es verdad aquello que enuncia. A través de un lenguaje «áulico», claro, agradable y sin vueltas, establece con precisión un «deber ser» que marca los límites tan preciados para la cultura básica escolar, donde todo incardina en los pares de lo que está bien y lo que está mal;

* cómo se configura una relación pedagógica donde aparentemente hay dos partes en cuestión. Por un lado, la desinformación, la distorsión, la confusión, portada por niñas/os y también por sectores sociales adultos considerados «marginales». Por otro lado, y separados por una gruesa frontera, la información verdadera, la que está bien, la que es correcta y que es la que porta la escuela a través -en este caso- del film;

* cómo todo discurso, siguiendo a Michel Foucault, tiene poder por lo que dice y por cómo lo dice. Lo que dice lo hace a través de un dispositivo de descripción, comparación y repetición que tiene por objeto decir cómo las cosas deben ser, a partir de describir y repetir cómo las cosas son. Y esto se articula bien con cierto pensamiento que suele suponer que si damos este tipo de información o videos tempranamente a los chicas y chicos, éstas/os estarán más preparadas/os para lo que va a suceder, y lo que va a suceder es en realidad lo que tiene que suceder.

I - Breve descripción de la película⁴

El film comienza mostrando una especie de globo terráqueo, al que varios niños y unas pocas niñas de distintos países del mundo hacen girar como si fuera una pelota. «*Nosotros pensamos que te gustaría saber exactamente de dónde venimos y cómo pasa todo. Pero también sabemos que no es fácil contar la verdad.*»

Se muestran imágenes que refieren a las distintas versiones al respecto (repollo, cigüeña, etc.). Y continúa diciendo: «*Por supuesto tú sabes que ninguna es verdadera, la verdad es mucho más interesante. Lo primero que tienes que saber es que los bebés son hechos por grandes: una mujer y un varón; entonces las dos personas que te han hecho son tu papá y tu mamá.*»

Pasa a describir los nombres de algunas partes del cuerpo, previamente el bebé que escuchaba atentamente se dirige al baño, dentro de la bañera están la mamá y el papá, y el niño pasa a ser un pato que observa las distintas partes del cuerpo, mientras se aclaran los nombres correctos (por ejemplo: senos, en lugar de tetas o pechos).

Luego, aparece una imagen de un hombre y una mujer acostados en una cama y se escucha: «*[...] cuando la gente se quiere mucho, se besa y se abraza [...], el pene empieza a levantarse y a endurecerse, crece de esta manera porque tiene mucho trabajo por hacer. [...] El hombre pone su pene dentro de la vagina de la mujer porque así es como la gente se siente más unida.*» El varón está sobre el cuerpo de la mujer, se intercala junto con esta imagen la de una pareja de gatos que están unidos frotándose los cuerpos. «*Ésta es una hermosa sensación tanto para el hombre como para la mujer. A él le gusta mucho estar dentro de ella y a ella le encanta que él esté dentro de ella. Esto se llama hacer el amor, ya que todo comienza porque el hombre y la mujer se aman.*» «*Es una sensación difícil de describir, imagina que se trata de cosquillas en tu cuerpo.*» A partir de aquí muestra que los movimientos son

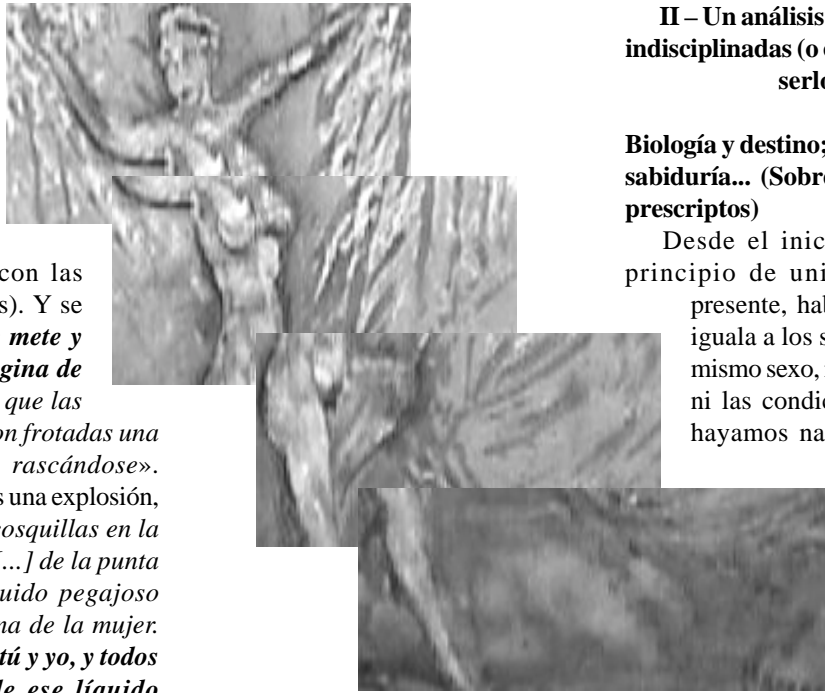
«cómo todo discurso, siguiendo a Michel Foucault, tiene poder por lo que dice y por cómo lo dice. Lo que dice lo hace a través de un dispositivo de descripción, comparación y repetición que tiene por objeto decir cómo las cosas deben ser, a partir de describir y repetir cómo las cosas son»



primero lentos, y que poco a poco se vuelven más rápidos (se observa la cama moviéndose mucho, con las dos personas tapadas con una frazada y se intercalan siempre con las imágenes de los gatos). Y se oye: «[...] **el hombre mete y saca el pene en la vagina de la mujer de tal modo que las partes cosquillosas son frotadas una contra la otra como rascándose**». Dice que el orgasmo es una explosión, como cuando tienes cosquillas en la nariz y estornudas. «[...] de la punta del pene sale un líquido pegajoso que sube por la vagina de la mujer. Extraño como suena, tú y yo, y todos nosotros venimos de ese líquido pegajoso. Es llamado semen y en el semen están los espermatozoides».

A partir de aquí se muestra cómo son los espermatozoides, comenta que hacen cosas asombrosas, y los ilustra danzando hasta que aparecen nadando hacia el encuentro con un óvulo, el que parado con una pollera rosa y con suspiros reiterados, espera en el borde de una pileta al espermatozoide triunfador. El espermatozoide ganador es comparado con un tiburón mientras nada, que al salir de la pileta para fecundar al óvulo, tiene una galera y una flor en su mano para entregar al paciente óvulo. «Si el espermatozoide se encuentra con un óvulo, entonces ellos inician **un romance llamado fertilización y que es el principio de un bebé**. [...] **Hacen una personita tan pequeña que incluso ni la madre sabe que está ahí en las primeras semanas**. [...] Este diminuto punto crecerá, necesita un lugar que es el vientre materno».

Al cabo de un tiempo «**la naturaleza empieza a hacer las cosas en la dirección acertada**» y muestran a la mamá y al papá dirigiéndose al hospital. Reciben a la ambulancia las enfermeras mujeres y el médico varón; el parto se realiza en posición horizontal. Hay que tener en cuenta que todo lo que se muestra se hace como si fuesen las únicas opciones posibles⁵.



II – Un análisis posible: notas indisciplinadas (o con pretensión de serlo...)

Biología y destino; naturaleza y sabiduría... (Sobre aconteceres prescriptos)

Desde el inicio del video, el principio de universalidad está presente, habría algo que nos iguala a los seres humanos del mismo sexo, no importa el lugar ni las condiciones en las que hayamos nacido, y eso es el cuerpo. A un cuerpo le corresponde un sexo, como los sexos son sólo dos, entonces, los cuerpos también son sólo dos,

y es esperable/normal/preciso (¿justo?) que los sexos opuestos se atraigan, porque así lo dispuso la sabia naturaleza.

La película repite y reitera un discurso científico que se presume objetivo sobre la sexualidad como si éste pudiera existir libre de valores. Evelyn Fox Keller, nos recuerda que la ideología objetivista «*que proclama prematuramente el anonimato, el desinterés y la impersonalidad, y que excluye radicalmente al sujeto, impone un velo sobre estas prácticas, velo que no es tanto de secreto cuanto de tautología. Su aparente auto-evidencia las hace invisibles y, por ello, inaccesibles a la crítica*» (Fox Keller, 1991:20).

Todo intento de universalidad acaba por dejar intacta la estrechez de miras. La universalidad campea en la película, junto con un aparente interés por desmitificar las distintas historias del imaginario popular que circulan acerca de la pregunta *¿de dónde venimos?*

Además, hay una suerte de predominio de un discurso basado en la biología y la medicina, donde la sexualidad queda reducida a un funcionamiento de carácter universal de los cuerpos biológicos. La sexualidad viene a ser una fuerza innata y poderosa que existe más allá

«Todo intento de universalidad acaba por dejar intacta la estrechez de miras (...) hay una suerte de predominio de un discurso basado en la biología y la medicina, donde la sexualidad queda reducida a un funcionamiento de carácter universal de los cuerpos biológicos»

de la cultura o la sociedad, casi por un impulso sexual «natural» es posible la formación de un nuevo ser. Incluso los comportamientos activos de los hombres y los pasivos de las mujeres parecieran estar, ya de antemano, contenidos en genes diferenciados de la feminidad y la masculinidad. Sin embargo, como bien explica Judith Butler (2004), «*términos como 'masculino' y 'femenino' son sumamente intercambiables: existen historias sociales para cada término; sus significados cambian radicalmente dependiendo de las fronteras geopolíticas y los constreñimientos culturales sobre quién imagina a quién, y con qué propósito. Que los términos sean recurrentes es interesante, pero la recurrencia no indica igualdad, sino más bien el modo en que la articulación social del término depende de su repetición, lo que constituye una dimensión de la estructura performativa del género. Los términos de la designación de género nunca están, entonces, establecidos de una vez y para siempre, sino que están constantemente en proceso de ser reformulados*».

No negamos la importancia que adquiere la biología, como señalan distintas/os autoras/es la fisiología y la morfología de los cuerpos proporcionan las condiciones previas de la sexualidad humana. Aunque, junto con Jeffrey Weeks, preferimos ver «*en la biología una serie de potencialidades que se transforman y adquieren significado sólo en las relaciones sociales*» (Weeks, J. 1998:29).

Esta universalidad de la naturaleza, que en realidad es aquello construido como natural, se convierte en ley que faculta para hablar, comunicar, enseñar sobre aquello que aparece como lo que es más natural: el cuerpo, la sexualidad, la reproducción y la normalidad. «*Las normas que gobiernan la anatomía humana idealizada operan así para producir un sentido diferencial de quién es humano/a y quién no lo es, qué vidas son vivibles, y cuáles no*», escribe la teórica Butler en el texto ya citado.

Inclusive vemos, a través de las imágenes, una constante intención de comparar e igualar lo que hacen los seres humanos en su relación sexual con lo que hacen los animales. Esto acercaría a las personas al mundo animal retrotrayéndonos a cierto primitivismo, en tanto allí estaría el origen *de dónde venimos*.

«Entonces Yahvé Dios le dijo a la mujer: Tantas haré tus fatigas cuantos sean tus embarazos, con dolor parirás a tus hijos. Hacia tu marido irá tu apetencia y él te dominará».

De la Biblia, Génesis 3

Otro aspecto digno de remarcar es que las imágenes y metáforas que circulan, se asientan en gran medida en ideas religiosas. Este hecho no es menor, especialmente, en tiempos de arremetida de los fundamentalismos conservadores como los que transitamos. Entendemos que en las explicaciones que circulan en el corto, se pone de manifiesto lo sexual pensado como impulso básico, diferente según sean hombres o mujeres y cuya manifestación correcta serían las relaciones sexuales entre hombres adultos y mujeres adultas en el matrimonio, acotadas a la edad fértil, al dormitorio, relacionadas con la genitalidad y el coito. Esto parece plausible de ser relacionado con el aporte de Weeks (1998), quien al escribir sobre los distintos intentos por reglamentar la sexualidad, menciona como uno de los enfoques -que actualmente sigue operando con eficacia- el de la tradición absolutista. Este autor nos dice: «*Históricamente somos herederos de la tradición absolutista. Ésta se ha basado en una creencia fundamental en que los poderes destructores del sexo sólo pueden controlarse mediante una moralidad definida*». Y esta moralidad estaría inmersa en determinadas instituciones sociales como: el matrimonio, la heterosexualidad, la vida familiar y la monogamia. «*Esta moralidad absolutista está profundamente arraigada en el Occidente cristiano, pero aunque sus bases hayan surgido*

«Las normas que gobiernan la anatomía humana idealizada operan así para producir un sentido diferencial de quién es humano/a y quién no lo es, qué vidas son vivibles, y cuáles no»



de la religión, hoy es un fenómeno político y cultural mucho más amplio al que adhieren tanto el ateo como el cristiano (u otro religioso) dispuestos a adorar los valores morales fuertes» (Weeks, J. 1998:103).

Al incardinar en la premisa de que la relación sexual es lo mismo que la reproducción, viene a decirnos (y contribuye a construir el imaginario social) que la sexualidad es lo mismo que la heterosexualidad. No nos olvidamos que el tema específico de la película es explicar la concepción, pero -como suele ocurrir con todo texto cultural- trasciende ampliamente esta temática. Sus supuestos desde parámetros especialmente normativos, sin márgenes para ninguna otra expresión, dan como resultado una idea unívoca de lo que «las personas hacen en la cama» (siempre en la cama). La norma de la relación sexual que aparece es el intercambio genital heterosexual dentro de la unión conyugal, con la mujer gozosa de ser penetrada por el varón. De esta manera se otorga significado a experiencias colectivas, conformando identidades de género, regulando la sexualidad y los comportamientos, a los que vuelve moralmente aceptables, buenos y vivibles si siguen ese ordenamiento. Pretende establecer las normas y convenciones que autorizan a las personas a vivir, desear, amar, sentir placer.

La formulación de actos performativos sirve como atajo para desagregar lo antes dicho: consideramos la noción de actos performativos como modalidades del discurso, como afirmaciones que encarnan una acción desde un poder que vincula a una red de autorizaciones y castigos, entonces el poder del acto performativo es el poder actuando como discurso. Es el poder de hacer realidad lo que nombra y se ejerce en un actuar reiterado, persistente; siguiendo a Judith Butler (2002), es posible destacar que es mediante la cita de la norma, mediante la invocación de la convención que el acto lingüístico obtiene un poder vinculante.

Al referirnos a la heterosexualidad, la estamos considerando —en consonancia con Adrienne Rich— como una institución política en tanto

norma obligatoria, que lejos de constituir una opción se nos impone a las mujeres como naturalmente dada, bajo una «ilusión de alternativa» y que constituye «la base de la dominación masculina» (Rich, A. 1999:164). Para esta feminista lesbiana, «la práctica y la institución de la heterosexualidad obligatoria expresan la imposición sobre las mujeres del modelo de sexualidad reproductiva como único modelo que ellas deben conocer y practicar: que ellas deben, pues, hacer propio. Este modelo comporta la definición del cuerpo femenino —nunca del cuerpo masculino— como un cuerpo violable, un cuerpo idealmente siempre accesible para los hombres» (en Riveras Garretas, M. 1994: 76).

«El lenguaje arroja manojos de realidad sobre el cuerpo social».

Monique Wittig

Haciendo explícito cierto interés por nombrar «correctamente» y sin impedimentos morales las partes de los cuerpos y los momentos de la relación sexual, en varias escenas, vía las definiciones que utiliza, la película termina quedando presa de lo que dice querer combatir. Por ejemplo, y a modo de «perlitas», encontramos censuras elocuentes que se disfrazan bajo nombres falsos y/o ausencias ciertamente abusivas, como ser:

* Las palabras sexualidad o relación sexual no aparecen nombradas en ningún momento.

* Utiliza expresiones como el «negocio de hacer un bebé».

* Se refiere al orgasmo como la sensación de «cosquillas» que termina en una «explosión» (emitiendo imágenes de corazones que se despliegan por la habitación), es como un «estornudo» y sale un «líquido pegajoso llamado semen» (con una imagen de grandes olas y río que corre a borbotones). Aquí notamos además que busca describir fundamentalmente al orgasmo del varón; del orgasmo femenino «silencio de radio». Por otro lado, trasluce la pasividad erótica femenina.

* «Extraño como suena, tú y yo y todos nosotros venimos de ese líquido pegajoso». Pese a los más de



«Al incardinar en la premisa de que la relación sexual es lo mismo que la reproducción, viene a decirnos (y contribuye a construir el imaginario social) que la sexualidad es lo mismo que la heterosexualidad»

dos mil años de antigüedad, las ideas de Aristóteles siguen estando presentes; este filósofo decía que las mujeres éramos como incubadoras, que no teníamos ninguna participación en el tema de la reproducción, que lo que recibíamos con el semen era un hombrecito chiquito; incluso que si la mujer lo nutría mal, nacía una mujer. Es Galeno (103-200 d.C.) quien, preguntándose al respecto, decía: «*La mujer es un receptáculo, la función del útero será la de recibir el espermá*».

* El ovario se describe como un elemento pasivo, mientras que el espermatozoide se desplaza de manera activa y el esperma aparece metafóricamente simulado como un río torrencioso e incontrolable. El esperma -como los varones- sería el único elemento activo. Esto en sí mismo supone un grave error, ya que estudios científicos muestran que el ovario expelle una sustancia pegajosa destinada, por así decirlo, a capturar el esperma cuando ambos se unen.

* Como sostiene la jerarquía eclesiástica y dogmática, se repite que desde el momento de la fecundación, ese nuevo ser «*ya es una personita*».

* La familia que se muestra está integrada por el padre, la madre, una niña, un niño y un gato. Es decir, familia es aquella que encaja con el modelo nuclear, heterosexual, urbano, de clase media, monogámico, tradicional.

* A la sensación de cosquillas se le llama «*hacer el amor*». Esto puede resultar ambiguo y conflictivo de no problematizarse el significado del término amor y de no promover en temáticas como éstas, el lugar relevante que deberían ocupar las decisiones; y especialmente las decisiones de las mujeres sobre sus propios cuerpos. Por el contrario, vemos cómo nos llama a obedecer los imperativos de la heterosexualidad obligatoria, que, entre otras cosas, disminuye el poder de las mujeres sobre sus cuerpos, y las impulsa a considerar la maternidad como destino y no como la posibilidad de una decisión autónoma asentada en el deseo.

* La mayor parte de las imágenes corresponden a niños varones y la

voz en off –única en todo el corto- es la de un hombre, portador del saber experto y autorizado.

* Omisiones destacables: ninguna referencia a las palabras como placer, deseos, decisiones. Tampoco a situaciones alternativas a las premisas del «amor romántico» por las cuales una mujer, una joven, una niña pueden quedar embarazadas.

La naturaleza política de ese destino inexorablemente «natural»

«Si la manera en que pensamos acerca del sexo configura el modo como lo vivimos, entonces las palabras son pequeñas marcas de estos pensamientos, signos aleatorios garabateados en la página o que flotan en el aire y a los que cargamos con significado».

Jeffrey Weeks

A esta altura, no es posible obviar que todo sistema social constituye una manera de organizar el mundo, este ordenamiento lejos de ser casual, espontáneo y/o natural, es un ordenamiento interesado, histórico y por tanto sujeto a fuerzas sociales y culturales. Este orden construido supone una manera determinada de observar, explicar, valorar y regular las relaciones sociales según intereses determinados. La trampa en la que nos resulta muy fácil estar atrapadas/os es que las instituciones y regulaciones sociales generadas por ese ordenamiento aparecen como naturales. Y, como se sabe, todo lo



«Entonces, las normatividades que surgen en la película para hombres y mujeres en cuanto a sus comportamientos sexuales y a las valoraciones diferentes, asociadas a la actividad para los varones y a la pasividad para las mujeres, permanecen intactas y conducen al estancamiento en la posibilidad de flexibilización de los roles de género; reproducen y producen sujetos generizados»

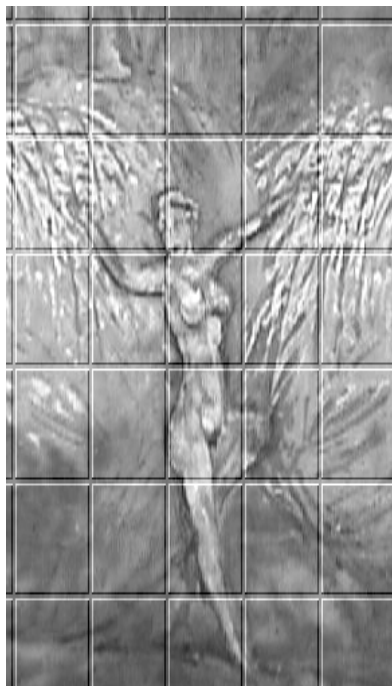
que nos viene dado por la naturaleza acontecería -incluso a nuestro pesar- y sólo correspondería asumirlo, la naturaleza actúa así como una fuerza omnipresente y omnipotente. En otras palabras, el sistema hetero-patriarcal y capitalista fetichiza este ordenamiento para sostener, manipular, justificar y controlar las profundas desigualdades que contiene en su seno, entre ellas, las de género, diferencia sexual, etnia, orientación sexual, clase, edad, etc.

Entonces, las normatividades que surgen en la película para hombres y mujeres en cuanto a sus comportamientos sexuales y a las valoraciones diferentes, asociadas a la actividad para los varones y a la pasividad para las mujeres,

permanecen intactas y conducen al estancamiento en la posibilidad de flexibilización de los roles de género; reproducen y producen sujetos generizados, al decir de Guacira Lopes Louro.

Se presume como una película con cierta apertura en cuanto al «llamar las cosas por su nombre» y porque se atreve a mostrar imágenes con cierto contenido disruptivo; quizás por eso fue percibida en su momento como transgresora y muchas veces permaneció, bajo control vigilante, guardada en los armarios de las direcciones escolares, a la espera de alguna docente «que se animara» a usarla (estábamos entre ellas). No obstante hoy, desde nuevas problematizaciones y perspectivas, encontramos que deja intactas las construcciones dualistas entre naturaleza y cultura, también la construcción androcéntrica y sexista de una naturaleza femenina y otra masculina.

El discurso sobre la sexualidad que adopta está asentado en la idea de una sexualidad natural y universal, reforzando las concepciones esencialistas sobre cuerpos, mujeres, hombres, habría una esencia de la sexualidad vía un impulso de tipo universal e inevitable ubicado en los cuerpos. La siguiente cita de Deborah Britzman (2001) se condice con lo explicitado en la idea anterior: «Cuando pensamos en todo aquello a lo que el sexo puede referirse, cuando pensamos que incluso cuando no estamos hablando de sexo directamente, aún así conseguimos producir, de forma indirecta, significados eróticos, nos topamos con un curioso límite: la insistencia dominante en la estabilidad de los cuerpos, en el cuerpo como un hecho, y en la transmisión de informaciones obvias. Esa insistencia tiene más que ver con la fantasía que supone que los cuerpos dicen lo que ellos quieren decir y que quieren decir lo que ellos dicen». Así, aparecen significados estables para los actos sexuales, características humanas como placeres y deseos referidos a la sexualidad son omitidas para reducir la sexualidad de la reproducción biológica.



«una película con cierta apertura en cuanto al «llamar las cosas por su nombre» (...) No obstante hoy, desde nuevas problematizaciones y perspectivas, encontramos que deja intactas las construcciones dualistas entre naturaleza y cultura, también la construcción androcéntrica y sexista de una naturaleza femenina y otra masculina»

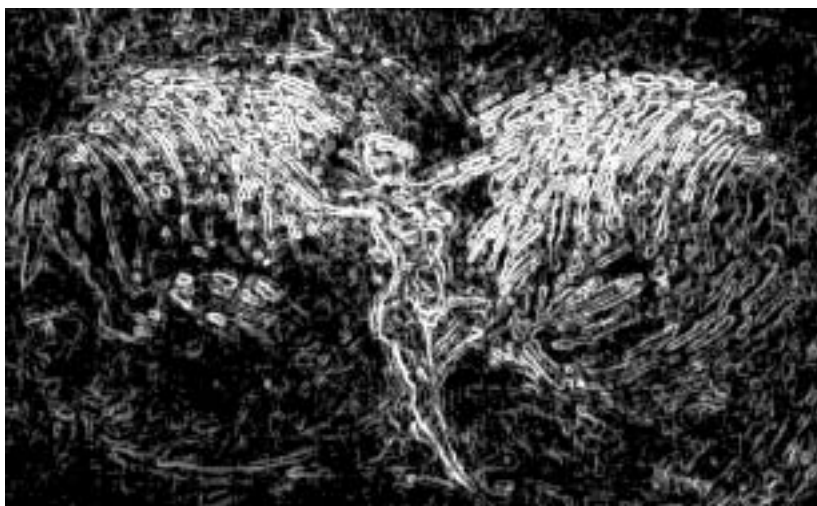
Presenta un único modelo familiar, que dista mucho de ser el que comparten niños y niñas en la actualidad, y esto nos remite a tener en cuenta lo que señalan Epstein y Johnson (2000: 48): «La 'familia' ha sido la figura clave de este orden tradicional entre géneros. Es desde luego una categoría muy concentrada: en ella se funden una versión de las relaciones heterosexuales (el amor de los esposos), las clásicas divisiones de género y las relaciones de tipo patriarcal, una unidad procreadora estable, regulada por la ley, constituida por dos progenitores biológicos de distinto sexo, un entorno 'moral' del que se alimentan los[as] hijos[as], la reglamentación tanto de las sexualidades adultas como de las relaciones entre niños[as] y adultos[as], incluidos las prohibiciones del incesto y del sexo entre generaciones distintas». Podríamos decir aquí, que la productividad de los sentidos que contiene este modelo familiar se condice con las ideas foucaultinas de que en el interior de las familias no sólo se controla la sexualidad sino que, a la vez, se la produce. En este cortometraje el único lugar seguro para la reproducción es la familia tradicional.

Según David Halperin (2004: 104, 105) el primer desafío a los ojos del

francés Michael Foucault sobre lo que podría constituir un modo de vida queer, era «*hacernos infinitamente más susceptibles a los placeres e inventar relaciones que ofrezcan estrategias para refinar el placer y escapar de las fórmulas convencionales que ahora están disponibles –fórmulas que no ofrecen otra alternativa más que los encuentros puramente sexuales, por un lado, y la fusión de las identidades en el amor, por el otro*». Él reconocía la existencia de un mundo legal, social e institucional con relaciones extremadamente escasas, esquemáticas y pobres. Cita textual Halperin a Foucault: «*Existe, por supuesto, la relación de matrimonio y las relaciones de familia, ¡pero cuántas otras relaciones deberían existir!*» (2004:105).

Y para finalizar, nos seduce poner a disposición algunas preguntas que nos inquietan: ¿Cuál es el capital sexual⁷ que la película *De dónde venimos* pone a disposición? ¿Seremos capaces de protestar contra la pobreza de las opciones que la escuela ofrece al comprometerse obsesiva y obsecuentemente con la «normalidad exorbitante»? ¿Será posible una escuela que busque alejarse de las «normalidades»? ¿Qué es posible que nos imaginemos cuando la llamada «educación sexual» es imaginada en los ámbitos escolares? ¿Cómo traspasar el moralismo y la versión de la normalidad exorbitante en las llamadas clases de educación sexual y en el día a día escolar y académico? ¿Es posible hacerlo? ¿Cómo pensar a la sexualidad no como un problema, sino como el lugar al cual todos los problemas se adhieren? ¿Cómo traer y atraer un modo de pensamiento asentado en la curiosidad y no en la certeza? Y si el sexo, la sexualidad y las sexualidades son tan inestables en sus placeres y prácticas ¿qué puede ser dicho entonces? Después de todo... ¿qué es esa cosa llamada educación sexual cuando la propugnamos otra?

¹ Utilizamos el plural, en tanto consideramos, siguiendo a Pierre Bourdieu, que nominar es un acto político.



«¿Cuál es el capital sexual⁷ que la película *De dónde venimos* pone a disposición? ¿Seremos capaces de protestar contra la pobreza de las opciones que la escuela ofrece al comprometerse obsesiva y obsecuentemente con la «normalidad exorbitante»? ¿Será posible una escuela que busque alejarse de las «normalidades»?»

Seguir utilizando el singular al referirnos a la sexualidad –esa se escribe con mayúsculas, que se presume única y universal- contribuye a la construcción de la heteronormatividad. No incluir el plural nos haría asumir desde el comienzo esa hegemonía de la norma como universalmente válida; nos preguntamos ¿de quién es la historia, el relato, los saberes, las experiencias que circulan?, ¿quién habla al interior de la sexualidad nombrada en singular?, ¿qué discursos e imaginarios emergen y se propugnan al hablar de *las* sexualidades?

² Al respecto, tiene un significado especial la siguiente idea de Judith Butler (2004) «*entiendo la crítica como una interrogación de los términos por los cuales la vida es delimitada, con el fin de abrir la posibilidad de distintos modos de vivirla; en otras palabras, no para celebrar la diferencia en cuanto tal, sino para establecer condiciones más inclusivas para proteger y mantener la vida que se resiste a los modelos de asimilación*».

³ Ubicada en el Barrio Progreso de la ciudad de Neuquén Capital.

⁴ Las negritas buscan destacar algunas de las cuestiones (aunque no de manera excluyente) que son retomadas y problematizadas a lo largo del escrito.

⁵ Otro análisis crítico con esta descripción bien podría hacerse a partir de los hechos dados a conocer por medios de comunicación durante el mes de septiembre de 2008, en Mendoza, con la niña de 12 años que quedara embarazada producto de una violación y a la que –entre otras

cosas- el Estado le negara el derecho al aborto terapéutico contemplado en el Art. 86 del Código Penal. El mismo excede ampliamente este artículo y ameritaría otra producción.

⁶ Cita leída por la Psicóloga Liliana Pauluzzi en la *Primera Jornada de Derechos Sexuales y Reproductivos*, organizada por la Colectiva Feminista «La Revuelta» y el Programa Radial «Se dice de mí» (Neuquén, 10 de marzo de 2004).

⁷ Deborah Britzman (2002) escribe: «Por capital sexual, entiendo decir una economía política de las sexualidades, una serie de relaciones *necesarias* entre, por un lado, heterosexualidad y homosexualidad, y, por el otro, las desiguales y subordinantes diferencias entre los signos de valor de uso y los signos de valor de cambio. Los saberes que organizan y desorganizan el capital sexual y las

conflictivas representaciones de la sexualidad disponibles, entonces, bien pueden decirnos algo sobre cómo las identidades sexuales se vuelven normalizadas y proscriptas. Además, estos discursos en disputa también

sugerirán las contradictorias conductas y prácticas sociales que hacen que cosas tales como el afecto, el deseo y el erotismo sean inteligibles e ininteligibles. Al explorar la problemática del capital sexual

– las contradicciones de intercambio y de circulación

– mi preocupación no es solamente considerar por qué la heterosexualidad es normalizada y hecha pedagogía. Más bien, el concepto de capital sexual debería significar algo más transgresor: las experiencias vividas entre y dentro de aquellas formas de sexualidad que son valoradas e intercambiadas por aceptación social, competencia social, placer, y poder, y, aquellas formas a las que no se les reconoce circulación *pero que aún prometen placer incluso cuando su costo sea la desvalorización y el ostracismo social*».

Bibliografía

Britzman Deborah (2001), «Curiosidad, sexualidad y currículo» en Lopes Louro Guacira (comp.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Bello Horizonte, Auténtica. Traducción inédita: Gabriela Herczeg.

Mérida Jiménez, Rafael (ed.) (2002), «La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas» en *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, Barcelona, Icaria, pp. 197-228.

Butler, Judith (2002), «Críticamente subversiva» en Rafael Mérida Jiménez (ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, Barcelona, Icaria, pp. 55-79.

Butler, Judith (2002), «Discutir con lo real» en *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*, Buenos Aires, Paidós, pp. 267-311.

«*Undoing Gender*» (introducción), New York, London Routledge Pub., 2004. Traducción inédita: Gabriela Herczeg

Epstein, Debbie y Jhonson, Richard (2000), *Sexualidades e institución escolar*, Madrid, Morata.

Fine Michelle (1999), «Sexualidad, educación y mujeres adolescentes» en Belausteguigoitia, Marisa y Araceli Mingo (editoras), *Géneros Prófugos*, México, Paidós, CESU, PUEG, pp. 291-321.

Fox Keller, Evelyn (1991), *Reflexiones sobre género y ciencia*, Valenciana, Ediciones Alfons El Magnanim-Generalitat.

Halperin David (2004), *San Foucault*, Córdoba, Buenos Aires, Ediciones literales y El cuento de plata, pp. 104-105.

Lopes Louro, Guacira (2000), «La construcción social de las diferencias sexuales y de género» en Pablo Gentile, *Códigos para la Ciudadanía*, Buenos Aires, Santillana, pp.87-96.

«Teoría queer: Una política pos identitaria para la educación» en *Cuadernos de Pedagogía*, Año IV, N° 9, Rosario, Laborde editor, 2001, 7-19.

Rich Adrienne (1986), «La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana», en Marisa Navarro y Cateharine Stimpson (comp.) (1999), *Sexualidad, género y roles sexuales*, México, Fondo de Cultura Económica, pp.159-211.

Riveras Garretas, Milagros (1994), *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*, Barcelona, Icaria.

Sedgwick, Eve K.(1998), *Epistemología del armario*, Barcelona, Ediciones de la Tempestad.

Weeks, Jeffrey (1998), *Sexualidades*, México, Paidós.

Weeks, Jeffrey (2001), «El cuerpo y la sexualidad» en Lopes Louro Guacira (comp.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Bello Horizonte, Auténtica Editora. Traducción inédita: Gabriela Herczeg.

Diagnóstico de los principales determinantes y consecuencias del fracaso escolar en la localidad de Vista Alegre

IRUSTA, Miriam y KEES, Viviana (Docentes de la Escuela N° 166 de Vista Alegre Sur)



Este estudio se plantea el propósito de realizar un abordaje integral para conocer e identificar los principales factores, percepciones y representaciones que constituyen el fenómeno complejo del fracaso escolar en niños de la localidad de Vista Alegre a los efectos de prevenirlo.

Para la realización de la investigación se conformó un equipo de trabajo multidisciplinario constituido por un profesional del área de salud (médico) un licenciado en psicología, un psicólogo social, una profesora de educación primaria, una profesora de educación especial, que desempeñan actividades en establecimientos educativos de la localidad, y una licenciada en sociología con orientación en área estadística y de investigación social, así como con el valioso aporte de colaboradores y referentes claves.

«el fracaso escolar se mide, generalmente, por el número de alumnos reprobados y no tanto por el tipo de contenidos que se imparten en las aulas, la cultura escolar, los valores que se inculcan, las cualidades de los alumnos aprobados»

El trabajo se realizó en cuatro etapas. En un primer momento, se conformó el equipo de trabajo, se identificaron las problemáticas sociales de la localidad y se plantearon técnicas e instrumentos de carácter cuali y cuantitativo para la recolección de datos. Luego, en un segundo momento, se llevó a cabo la tarea de investigación teórica acerca del tema de fracaso escolar, se analizó la información secundaria existente y se relevó información a partir de entrevistas a informantes claves, procesando dicha información. En una tercera etapa, se realizaron talleres de discusión con grupos de distintos sectores de la comunidad como docentes, alumnos y padres. Se relevó un número representativo de casos a partir de encuestas a niños y adolescentes en edad escolar para conocer ciertas particularidades de la población. Como método cualitativo, se aplicó la historia de vida de casos

de éxito y fracaso escolar. Para dar fin al trabajo, se redactaron conclusiones finales que nos permitieron proponer estrategias de prevención y elaborar líneas de acción para su disminución.

Desarrollo conceptual

Fracaso: desgracia, revés, malogro, fiasco, derrota.

Fracasar: frustrarse un proyecto.

Es una expresión que indica que algo no bueno va a ocurrir. Suceso lastimoso e inopinado.

Fracassare: hacer trizas, o significa: “Tener un resultado adverso en un asunto o proyecto. Romperse, hacerse pedazos, desmenuzarse. En esta línea, si alguien fracasa en algo, va a sentirse incómodo, algo salió muy mal y sus metas no se van a lograr”.

En el transcurso de nuestro proceso de investigación, en más de una oportunidad, se cuestionó el término. Mucha bibliografía importante cuestiona el término. Especialmente, a partir de considerarlo como el antónimo o adverso a “éxito”. Pero, indudablemente, más allá de otras consideraciones, el fracaso escolar significa socialmente lo que define el diccionario.

También se lo puede cuestionar porque es una medida o indicador en la evaluación cuantitativa de la educación que, a veces, se la expone como calidad de la educación. Por eso, el fracaso escolar se mide, generalmente, por el número de alumnos reprobados y no tanto por el tipo de contenidos que se imparten en las aulas, la cultura escolar, los valores que se inculcan, las cualidades de los alumnos aprobados, etc.

Nuestro análisis, realizado en la localidad de Vista Alegre, sobre el tema fracaso escolar, intentó abordar esta problemática desde una mirada compleja, dejando de lado el modelo que culpabiliza “al alumno”, “al docente”, “a las instituciones”, por un lado o, por otro lado, a “la sociedad”, tendiendo a enfrentarlos.

Tampoco nos convenció la idea de un modelo multidimensional que sólo enumera un gran número de factores, con seguridad intervinientes, pero sin evaluar el peso que



«Nuestro análisis, realizado en la localidad de Vista Alegre, sobre el tema fracaso escolar, intentó abordar esta problemática desde una mirada compleja, dejando de lado el modelo que culpabiliza “al alumno”, “al docente”, “a las instituciones”, por un lado o, por otro lado, a “la sociedad”, tendiendo a enfrentarlos»

cada uno tiene en la problemática, y los complejos mecanismos de determinación interna de los mismos.

El concepto de Blas Pascal, “el todo y las partes; las partes y el todo. Todo es causado y causante, mediato e inmediato”, resultaba aplicable a nuestro estudio, pues reconocemos esta ley general de la naturaleza, pero entendemos que el conocimiento científico debe tender a identificar estas dinámicas y relaciones.

Nuestro trabajo, además, tuvo la dificultad o la oportunidad, de que en el transcurso de sus actividades, se instaló y se mantiene el debate respecto de ¿hacia dónde se dirige nuestra educación (siendo el fracaso escolar un punto fundamental)?.

Breve caracterización de la comunidad

Vista Alegre es una comunidad rural. Hace treinta años estaba constituida por colonos inmigrantes dueños de sus tierras, que vivían en las chacras o en el pueblo con miras a estar cerca de la producción. El proceso de concentración de la tierra en la zona ha llevado a que el trabajador rural no sea el dueño de su tierra. Por lo cual, la valoración del futuro cambia absolutamente. También cambia la cultura de trabajo



y, en la cultura rural, la capacitación es valorada si se es dueño de la tierra.

Por otro lado, el trabajo rural se vuelve marginal. Se está en un lugar rural, por no poder estar en la ciudad (lugar de paso a la migración producida por los trabajos temporarios rurales). Y, en esta situación, se suma las desventajas de lugar rural y ciudad; valorización de actividades suntuarias urbanas, y aislamiento de lugar rural. A lo que se añade el machismo de esta cultura junto a un hombre no necesariamente valorizado por el proceso laboral.

Algunas consideraciones en nuestro estudio

Se pudo obtener como dato relevante a partir de información secundaria, en lo que respecta al nivel de instrucción alcanzado, que 33% de la población posee un nivel de primaria incompleto, el 52%



secundario incompleto, el 13% secundario completo y sólo el 2%, nivel terciario o universitario. Para el periodo 2003, la tasa de repitencia del nivel primario es del 11%, presentando el índice más alto entre los municipios de segunda categoría de la provincia de Neuquén. Cabe destacar que el nivel de analfabetismo registrado en el censo de población (2001) asciende al 6%, tres puntos por encima del registrado a nivel provincia.

En la encuesta, la categoría de mayor elección por parte de niños y

jóvenes alumnos de Vista Alegre, adjudica la responsabilidad de las dificultades a la escuela, seguiría el trabajo y después, en igualdad de condiciones, a la familia y la falta de estudio. En el taller de alumnos, manifestaron las dificultades de la relación entre jóvenes. Las dificultades grupales como factor de deserción, que fue confirmada en las historias de vida.

En el taller docente, aparece una mención llamativa a ver la tarea del docente como una mochila, por realizar tareas no propias del rol, a veces, en detrimento del rol pedagógico. También se hace referencia constantemente a no estar preparados para cumplir el rol docente en estas nuevas circunstancias sociales.

En entrevistas a maestras de escuela N° 166, aparecen dificultades en los métodos evaluativos y alusión a falta de currícula nuevas. A pesar de lo dicho, son pocos los docentes que ven a la propia escuela como

«En la encuesta, la categoría de mayor elección por parte de niños y jóvenes alumnos de Vista Alegre, adjudica la responsabilidad de las dificultades a la escuela, seguiría el trabajo y después, en igualdad de condiciones, a la familia y la falta de estudio»

factor de fracaso: se siguen viendo los factores en el alumno y en el contexto. Una de las entrevistadas, alude directamente a falta de capacitación de los docentes, y la falta de un Director con rol pedagógico y en lugar de administrativo. Esta docente también, asegura que lo importante es que el conjunto de una institución tenga una visión similar de la tarea a desarrollar, por lo cual no se conforma con los cursos que puedan hacer los maestros en forma individual. También se alude a la dificultad de la escuela de aprovechar el conocimiento informal de la comunidad.

Las hipótesis explicativas de los docentes acerca de las dificultades que conllevan sus alumnos, no mejora su labor pedagógica. Parecieran partir de que para poder enseñar hace falta un alumno sin problemas y tienden a gastar parte de sus fuerzas en ese logro: generar un alumno tipo.

En el taller de padres, uno de los aspectos de mayor relevancia mencionado es la falta de apoyo que ellos mismos no les brindan a sus hijos, no los ayudan lo suficiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No tienen una buena comunicación con ellos, ya que, no hay tiempo porque hay varios hijos, el trabajo, etc.

Desarrollo operativo

Para ordenar nuestras conclusiones, hemos usado como metodología de trabajo el enfoque de marco lógico, herramienta dinámica que nos permitió conceptualizar, planificar este proyecto y analizar sus premisas considerando las interrelaciones existentes entre los involucrados con la problemática analizada.

Seleccionamos tres árboles de problemas, dentro de un conjunto más amplio de líneas interactivas, que son: la escuela, la contención del alumno y el apoyo parental.

En una segunda fase, convertimos los problemas del árbol de problemas en soluciones, es decir, en objetivos del proyecto como parte de la etapa inicial de diseño de una solución.



«Trabajar con base comunitaria es consolidar las formas democráticas de convivencia con el fin de lograr una mejor calidad de vida para todos, logrando equidad tanto en lo referente a las oportunidades educativas, laborales, jurídicas, sociales, recreativas, es decir, culturales»

Fundamentos de acción con fines en la comunidad

Hablar de acción con base en la comunidad es hablar de las bases éticas, los valores, los enfoques, los criterios, las propuestas y las formas de relacionarse, mirar la realidad, resolver situaciones, por ende, ponerse a trabajar.

Trabajar con base comunitaria es consolidar las formas democráticas de convivencia con el fin de lograr una mejor calidad de vida para todos, logrando equidad tanto en lo referente a las oportunidades educativas, laborales, jurídicas, sociales, recreativas, es decir, culturales.

Proponemos acciones utópicas a partir de los recursos humanos y materiales que se proponen y con capacidades que poseemos.

De no ser utópica nuestra propuesta, apenas lograremos procesos y resultados de bajo alcance, dejando a un costado el cambio profundo en las actitudes y los saberes que todas las utopías generan.

«Un espacio para ser, para estar, para jugar...»

Las condiciones de los espacios públicos que se brindan a los/as niños/as de tres años y su contribución al desarrollo del juego autónomo desde la perspectiva de la psicomotricidad operativa.

CUATONI, Carla G. y LINARES, Bibiana J. (I.F.D. N°12)
laspsicomotricistas@hotmail.com



Nos planteamos investigar si los espacios lúdicos que construyen los adultos en las plazas públicas del Gran Mendoza, contribuyen desde la psicomotricidad al desarrollo del juego autónomo en los/as niños/as de tres años de edad.

Desde nuestra formación como psicomotricistas, debemos favorecer la autonomía infantil con una mirada reaseguradora del adulto. Es por ello que creemos conveniente recuperar lo expresado por las autoras A. Tardos y A. Szanto: “Son las condiciones de su medio ambiente, en el sentido más amplio del término, las que determinan la posibilidad de realizar sus potencialidades. Libertad de movimiento quiere decir para el niño la posibilidad, disponiendo de condiciones materiales adecuadas, de descubrir, experimentar, perfeccionar y vivir cada fase de su desarrollo, sus

propias posturas y movimientos. Para eso, tiene necesidad de un espacio en función de los movimientos ejercitados, vestimentas sin trabas, suelo firme y juguetes u objetos para motivarlo, interesantes para él.¹

A través de la motricidad se desarrolla una actividad realmente autónoma y continua que es un factor fundamental de la estructuración de una personalidad competente. Es importante proporcionarle un espacio donde pueda desarrollar plenamente su actividad motriz, haciendo hincapié en el instrumento privilegiado que posee el niño, que es el juego.

Elegimos la plaza por ser un espacio público accesible a todos,

«Son las condiciones de su medio ambiente, en el sentido más amplio del término, las que determinan la posibilidad de realizar sus potencialidades»

debido a que actualmente los espacios disponibles en los hogares y en las escuelas destinados al juego son cada vez más reducidos.

Se corroboró nuestra hipótesis en un 100%, los espacios lúdicos que construyen los adultos no están acordes a las características psicobiológicas del los/as niños/as de tres años de edad y no contribuyen al desarrollo del juego autónomo desde la mirada de la Psicomotricidad Operativa.

En cada una de las observaciones realizadas iban apareciendo plazas con espacios de juegos: reducidos, inexistentes, con falta de demarcación, superficie (suelo) no aptas, iluminación artificial inexistente o escasa, estructuras no acordes a la franja etaria (3 años), falta de mantenimiento y sin señalización adecuada para el uso correcto de los mismos.

Los objetivos propuestos se lograron, obteniendo los siguientes resultados:

* Del total de la superficie de las plazas observadas del departamento de Capital es 105.000 m² y el espacio lúdico encontrado es del 2,46 %.

* Del total de la superficie de las plazas observadas del departamento de Godoy Cruz es 66.218,75 m² y el espacio lúdico encontrado es del 4,96%.

* Del total de la superficie de las plazas observadas del departamento de Las Heras es 61.200 m² y el espacio lúdico encontrado es del 4 %.

* Del total de la superficie de las plazas observadas del departamento de Maipú es 48.250 m² y el espacio lúdico encontrado es del 6,69 %.

* Del total de la superficie de las plazas observadas del departamento de Luján de Cuyo es 44.850 m² y el espacio lúdico encontrado es del 7,97%.

* Del total de la superficie de las plazas observadas del departamento de Guaymallén es 32.250 m² y el espacio lúdico encontrado es del 7,89 %.

Los departamentos de Luján de Cuyo y Guaymallén en relación a la superficie de espacios verdes (plazas) observadas son los que tienen mayor superficie de espacios de juego. El



departamento de Capital que posee mayor espacio verde tiene menor porcentaje destinado al espacio de juego.

Dado que el “instrumento privilegiado del niño en este proceso es el juego, en esta etapa particularmente, el juego corporal – sensorio motor y simbólico – que le permite el despliegue, el dominio, la elaboración y la simbolización de deseos, temores, potencialidades y fantasías inconscientes a diferentes niveles. El juego es a su vez producto y productor del proceso de transformación del acto al pensamiento”.²

* Se observa que la demarcación del espacio de juego que prevalece es el cordón de cemento con una altura promedio de 20 cm.

Este tipo de demarcación encontrado en la mayoría de los espacios lúdicos trae como consecuencia que cuando los niños juegan pueden acceder a zonas de riesgo como la calle, debido a la escasa altura del perímetro de contención y que dichos espacios se encuentran muy cercanos a la vereda externa de la plaza.

No existen accesos notorios al espacio lúdico dado que se puede acceder a los mismos por cualquier lugar de su perímetro.

Otra problemática que se plantea es que el material de relleno del suelo

«los espacios lúdicos que construyen los adultos no están acordes a las características psicobiológicas del los/as niños/as de tres años de edad y no contribuyen al desarrollo del juego autónomo»

de dicho sector, cuando está constituido por partículas sueltas, se dispersa, perdiéndose en las áreas de amortiguación de los juegos como la sección de salida del tobogán, las hamacas, etc.

Debido a que los sectores de juegos carecen de contención y a la escasa altura de la demarcación y/o falta de la misma, falta de accesos notorios a dichos espacios poniendo en riesgo la seguridad del grupo etéreo, limitando su autonomía en el juego.

* En lo que respecta a la iluminación de dichos espacios encontramos que el 50 % de los mismos no poseen iluminación y el 50 % restante si posee.

Trae como consecuencia la inseguridad de los espacios al no poder acceder a los mismos en horas donde no hay luz natural, reduciendo las horas disponibles para el juego.

* El tipo de suelo que predomina en los espacios de juego es la tierra consolidada. También se puede observar la utilización de césped (chipica) y grava en menor escala.

No se recomiendan las superficies de tierra compactada porque sus propiedades de amortiguación son muy pocas y tampoco se recomienda el empleo de pasto o césped porque el uso y las condiciones ambientales pueden reducir la efectividad de la amortiguación durante la caída, produciendo temor e inseguridad en los movimientos de los/las niños/as condicionando su autonomía.

* En general se observa falta de mantenimiento de los espacios lúdicos, en lo que respecta a elementos rotos o faltantes como es el caso de las luminarias; deterioro en la pintura de los juegos y escasa limpieza del suelo, perjudicando la iniciativa del niño/a a jugar en dichos espacios.

* Del total de las estructuras observadas en los espacios de juego del Gran Mendoza, se puede observar que los departamentos que presentan mayor opción de juegos acordes a este grupo etéreo son: Maipú y Godoy Cruz. Siendo las estructuras más adecuadas las siguientes: tobogán/plano inclinado, calesita y hamacas.

«No se recomiendan las superficies de tierra compactada porque sus propiedades de amortiguación son muy pocas y tampoco se recomienda el empleo de pasto o césped porque el uso y las condiciones ambientales pueden reducir la efectividad de la amortiguación durante la caída, produciendo temor e inseguridad en los movimientos de los/las niños/as condicionando su autonomía»



Cabe aclarar que cuando el tobogán/plano inclinado formaba parte del equipo combinado se lo tuvo en cuenta para el análisis.

* Referente a los toboganes podemos mencionar que encontramos que en el departamento de Guaymallén, el tobogán posee el primer peldaño de la escalera de acceso a 40 cm del suelo lo cual dificulta el uso del mismo para estos/as niños/as necesitando al adulto para poder acceder a dicho juego perjudicando su autonomía. En lo que respecta a la sección de salida podemos mencionar que la altura de la misma oscila entre 10 cm a 30 cm en los departamentos de Guaymallén y Las Heras. En los departamentos restantes es de 30 cm a 70 cm. La mayoría de las escaleras para subir a los toboganes carecen de barandas de protección.

La altura aconsejada para el primer escalón es de 30 cm para niños/as en edad preescolar y la altura máxima de la sección de salida no debe superar los 30 cm.

Dado que los niños más pequeños tienen menos coordinación y equilibrio y son más propensos a sufrir lesiones, deben colocarse barandas o barreras de protección en toda superficie elevada que se encuentre a más de 50 cm del suelo.

* En lo que respecta a los areneros tan sólo encontramos tres en total, y los mismos se encuentran con sus cordones delimitadores rotos y en mal estado; carentes también de arena, por lo cual no son utilizados por los/as niños/as.

* La cantidad de pórticos es significativa (41), en algunos casos faltan sus respectivas hamacas. Se pudo observar que en ellos, las hamacas no son acordes al grupo etéreo mencionado, por el tipo de estructura (falta barreras de protección), la altura de las mismas respecto del suelo (la mayoría están a 50 cm) y los materiales utilizados para su construcción son de metal y/o madera.

Los asientos de las hamacas deben ser diseñados para que sean utilizados por un niño por vez, se prefieren los asientos livianos de goma o plástico; se recomienda que

los asientos de las hamacas para niños menores de cuatro años sean totalmente cerrados a fin de que sirva como apoyo en todos los costados, que las mismas estén separadas de las otras hamacas y que estén ubicadas a una altura no inferior a 60 cm del suelo para minimizar la posibilidad de que la hamaca sea utilizada por niños pequeños no supervisados por los adultos. Consideramos que si bien, por un lado, se está resguardando la seguridad de los/las niños/as pequeños, por otro lado, se está perjudicando su autonomía al depender de un adulto para acceder a dicho juego.

Los parámetros utilizados para el análisis de los juegos son los establecidos en el MANUAL DE SEGURIDAD DE PATIOS DE JUEGO Y NORMAS IRAM ARGENTINA.

Consideramos prioritario que los adultos responsables de estos espacios tengan en cuenta la importancia del juego para el desarrollo de los/las niños/as, lo prescribe la Convención de los Derechos del Niño, que fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el veinte de noviembre de 1989 y empezó a regir el 2 de septiembre de 1990. Nuestro país fue uno de los primeros en ratificarlas el 4 de diciembre de 1990. La Convención trata los Derechos de los Niños incluyendo el Derecho a Jugar.

Este Derecho está contenido en el artículo 31 de la Convención:

“Se reconoce el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

Se respetarán y promoverán el desarrollo del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad de participar en la vida cultural artística, recreativa y de esparcimiento.”

Este artículo forma parte de la Constitución Nacional Argentina como artículo 75 desde 1990.

Concluimos diciendo que el niño de tres años está transitando una

etapa privilegiada para la constitución de su persona a través de la vía corporal, por lo que es importante proporcionarle un espacio donde pueda desarrollar plenamente su actividad motriz, autónoma y continua, lo cual es un factor fundamental de la estructuración de su personalidad competente.

Valoramos la importancia de diseñar y proveer espacios físicos para jugar en forma segura, lo cual es un derecho de la infancia y los adultos tenemos el deber de mejorar esta situación, teniendo siempre presente el favorecer el juego autónomo.

Para finalizar, hemos elaborado pautas para tener en cuenta al diseñar y/o reacondicionar los espacios de juego para los/las niños/as de tres años de edad.

* Debe existir una demarcación del sector de juego para asegurar la permanencia de los niños en el mismo; el cual debería tener una altura adecuada para que el adulto pueda observar desde otro sector sin perjudicar la autonomía del juego.



«el niño de tres años está transitando una etapa privilegiada para la constitución de su persona a través de la vía corporal, por lo que es importante proporcionarle un espacio donde pueda desarrollar plenamente su actividad motriz, autónoma y continua, lo cual es un factor fundamental de la estructuración de su personalidad competente»

- * Proveer accesos al sector de juego accesible a todos los/las niños/as.
- * Asegurarse que las superficies de amortiguación del suelo tengan al menos 30 cm de profundidad y sean compuestas de chips de madera, arena o grava.
- * Instalar la iluminación artificial necesaria para proporcionar más horas de juego cuando la luz natural es escasa o inexistente.
- * Tener en cuenta que las escaleras deben poseer baranda de protección y el primer escalón debe estar a 30 cm del suelo como máximo, para que al acceder al juego no dependa de un adulto.
- * Proponemos colgar en los pórticos una soga o tela resistente para que los niños puedan agarrarse y balancearse por sus propios medios.
- * Prever en los toboganes y/o planos inclinados que la altura de la sección de salida no debe superar los 30 cm.
- * Verificar el estado de los juegos en forma periódica para que los equipos y las superficies de protección estén en óptimas condiciones.

«el/la niño/a debe tener un tiempo de juego suficiente en un espacio adecuado que le asegure la libertad de actuar, de explorar, de manipular los diferentes objetos y de descubrir por sí mismo, favoreciendo su autonomía, bajo la mirada reaseguradora del adulto. Es decir “UN ESPACIO PARA SER, PARA ESTAR, PARA JUGAR...”»



- * Supervisar a los/las niños/as en los juegos infantiles bajo una mirada reaseguradora del adulto.
- * Señalizar los espacios determinando a que grupo etéreo corresponden los juegos.

Pensamos y sostenemos que el/la niño/a debe tener un tiempo de juego suficiente en un espacio adecuado que le asegure la libertad de actuar, de explorar, de manipular los diferentes objetos y de descubrir por sí mismo, favoreciendo su autonomía, bajo la mirada reaseguradora del adulto. Es decir “UN ESPACIO PARA SER, PARA ESTAR, PARA JUGAR...”

¹ TARDOS, A. y SZANTO, A. (2003), “¿Qué es la autonomía desde la primera edad?” en *No sólo de pan viven los niños*, Buenos Aires.

² WALLON, H. L. (1995), *Evolution psychologique de l'enfant*, Paris, A. Colin.

Bibliografía

- ACKERMAN, S. y otros (2004), *Patios de juegos. Seguridad*, Buenos Aires, Nobuko.
- AUCOUTURIER, B. y CHOKLER, M., “El niño es un ser de expresión”, *Revista Novedades Educativas*, N° 98.
- CABA, B. (2001), “El juego seguro, un derecho de la infancia”. *Revista 0 a 5. La educación en los primeros años*, N° 38, Novedades Educativas.
- CUATONI, C.; FUEYO, C.; BARROSO, R. y LINARES, B., “Seminario Juego”. Cátedra Psicomotricidad Operativa. (2003). Argentina.
- CHOKLER, M. (1999), *Acerca de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier*, Buenos Aires, Ediciones Ariana Fundari
- TARDOS, A. y SZANTO, A. (2003), “¿Qué es la autonomía desde la primera edad?” en *No sólo de pan viven los niños*, Buenos Aires.
- TARDOS, A. Una vida activa (2003), “La actividad del niño desde los 2 meses a los 3 años” en *No sólo de pan viven los niños*, Buenos Aires.
- WALLON, H. L. (1995), *Evolution psychologique de l'enfant*, Paris, A. Colin.

Denuncia y anunciación

en la educación

Las Distracciones

Marc E. Boillat de Corgemont Sartorio

En un monasterio budista dos discípulos destacaban particularmente por su brillante inteligencia, si bien fueran muy diferentes el uno del otro.

El primero solía pedir al abad que le dejara salir del monasterio para ver el mundo y en él poder poner en práctica su zen. El otro se contentaba con la vida monástica y, aunque le hubiera gustado ver el mundo, esto no le creaba ningún afán en absoluto.

El abad, que nunca había accedido a los pedidos del primer monje, pensó un día que tal vez los tiempos eran maduros para que los jóvenes monjes fueran puestos a prueba. Les convocó, anunciándoles que había llegado el momento de que se fueran por el mundo durante todo un año. El primer monje exultaba. Dejaron el templo el día siguiente al amanecer.

El año transcurrió rápido y los dos monjes regresaban al monasterio con muchas experiencias para contar. El abad quiso verles para conocer lo que ese año había supuesto para ellos y qué habían descubierto durante su estancia en el mundo laico.

El primer monje, el que quería conocer el mundo material, dijo que la sociedad está llena de distracciones y tentaciones, y que es imposible meditar ahí fuera. Para practicar el zen no existe mejor lugar que el monasterio.

El otro, por el contrario, dijo que salvo algunos aspectos superficiales no encontró gran diferencia a la hora de meditar y practicar el zen en el mundo exterior. Por tanto, a su parecer, quedarse en el templo o vivir en sociedad, le resultaba igual.

Tras haber escuchado ambos relatos, el abad les dio a conocer su decisión: al segundo monje le concedió la autorización para que se fuera. Al primero le dijo: «será mejor que tú te quedes aquí, todavía no estás preparado».