

Número Especial
Políticas para la Gestión de la Educación Pública Obligatoria en Iberoamérica

archivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 28 Número 39

16 de marzo 2020

ISSN 1068-2341

**La Escuela Secundaria Frente al Desafío de la
Universalización: Debates y Experiencias en Argentina**

Myriam Southwell

CONICET/Universidad Nacional de La Plata
Argentina

Citation: Southwell, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 28(39).
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4146> Este artículo forma parte del número especial, *Políticas para la Gestión de la Educación Pública Obligatoria en Iberoamérica*, editado por Ângelo R. de Souza, Sebastián Donoso Diaz y Joaquín Gairin.

Resumen: Argentina estableció en el año 2006 la obligatoriedad de la escolaridad secundaria, acoplándose a la tendencia de la región. Durante ese proceso se desarrolló un significativo debate acerca si la escuela es universalizable con las características que presenta actualmente, producto de un largo proceso histórico que ha consolidado una matriz de funcionamiento. ¿Presenta la escuela las características que la hagan factible de abarcar exitosamente a todas las clases sociales, a todas las culturas y trayectorias escolares? Este debate supuso revisar el discurso de la inclusión de un país que había impulsado un sistema escolar igualitario desde su origen, construyendo una equivalencia entre igualdad, inclusión y homogeneidad. La perdurabilidad de ese discurso y cómo el formato escolar consagrado – en la cotidianidad escolar y en la imagen social – son un obstáculo en sí mismo para la universalización de la escolarización. Esa impronta fue muy productiva en ese sistema, aún cuando no estuvo exenta de las marcas de estratificación y sesgo de clase que la cultura escolar ha asumido

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAAA
Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 16/8/2018
Revisões recebidas: 23/4/2019
Aceito: 16/1/2020

en los distintos países. Este artículo reseña algunos ejes de este debate producido en la última década en Argentina; para ello pondrá a disposición la presentación de dos nuevas modalidades de escuela que – una como iniciativa de políticas educativas específicas y otra como resultado de procesos comunitarios autónomos – han desarrollado formatos institucionales novedosos para buscar hacer posible la escolarización de poblaciones escolares diversas.

Palabras clave: formato escolar; universalización de secundaria; formatos contra-hegemónicos

Secondary schools facing the challenge of universalization: Debates and experiences in Argentina

Abstract: In 2006 Argentina established compulsory secondary schooling, joining the regional trend. During that process a significant debate was developed about whether the school is universalizable with the characteristics that it currently presents, the product of a long historical process that has consolidated a functioning matrix. Does the school present the characteristics that make it feasible to successfully cover all social classes, all cultures, and all school trajectories? This debate focuses on speeches about inclusion within a country that had promoted an egalitarian school system since its inception, building an equivalence between equality, inclusion and homogeneity. The durability of this discourse and how the consecrated school format– in school everyday life and in the social image – is an obstacle in itself for the universalization of schooling. This configuration was very productive in that system, even though it was not exempt from the stratification and class bias marking school culture that has assumed in other countries. This article summarizes some axes of that debate produced in the last decade in Argentina. We present two new school modalities – one as an initiative of specific educational policies and the another as a result of autonomous community processes – that have developed innovative institutional formats to make possible the schooling of diverse school populations.

Key words: school pattern; secondary universalization; anti-hegemonic models

Ensino médio diante do desafio da universalização: Debates e experiências na Argentina

Resumo: Argentina estabeleceu em 2006 o ensino médio obrigatório, aderindo à tendência regional. Durante esse processo, foi desenvolvido um debate significativo sobre se a escola é universalizável com as características que apresenta atualmente, produto de um longo processo histórico que consolidou uma matriz em funcionamento. A escola apresenta as características que possibilitam a cobertura bem-sucedida de todas as classes sociais, culturas e trajetórias escolares? Esse debate envolveu a revisão de discursos sobre a inclusão de um país que promoveu um sistema escolar igualitário desde a sua criação, construindo uma equivalência entre igualdade, inclusão e homogeneidade. A durabilidade desse discurso e como o formato da escola consagrada – no cotidiano escolar e na imagem social – é um obstáculo em si para a universalização da escola. Essa configuração foi muito produtiva nesse sistema, mesmo que não estivesse isenta das marcas de estratificação e viés de classe que a cultura escolar assumiu nos diferentes países. Este artigo resume alguns eixos desse debate produzido na última década na Argentina. Para tanto, disponibilizará a apresentação de duas novas modalidades escolares que – uma como uma iniciativa de políticas educacionais específicas e outra como resultado de processos comunitários autônomos – desenvolveram formatos institucionais inovadores para buscar possibilitar a escolarização de diversas populações escolares.

Palavras-chave: padrão escolar; universalização secundária; modelos anti-hegemônicos

La Escuela Secundaria Frente al Desafío de la Universalización: Debates y Experiencias en Argentina

Argentina estableció en el año 2006 la obligatoriedad de la escolaridad secundaria, acoplándose a la tendencia de la región. En el proceso previo de debate de esa ley y luego de su aprobación, ha surgido un nutrido debate acerca si la escuela es universalizable con las características que presenta actualmente, producto de un largo proceso histórico que ha consolidado una matriz de funcionamiento. En ese contexto surge un interrogante ¿Presenta la escuela las características que la hagan factible de abarcar exitosamente a todas las clases sociales, a todas las culturas y trayectorias escolares? Este debate supuso revisar el discurso de la inclusión de un país que había impulsado un sistema escolar igualitario desde su origen, construyendo una equivalencia entre igualdad, inclusión y homogeneidad. La pervivencia de ese discurso y cómo el formato escolar consagrado – en la cotidianidad escolar y en la imagen social – son un obstáculo en sí mismo para la universalización de la escolarización. Esa impronta fue muy productiva en ese sistema, aún cuando no estuvo exenta de las marcas de estratificación y sesgo de clase que la cultura escolar ha asumido en los distintos países. Este artículo reseñará el debate producido en la última década en Argentina y mostrará la aparición de escuelas que – como iniciativa de políticas educativas específicas, como resultado de procesos comunitarios autónomos o como proyectos de transformación institucional – han desarrollado formatos institucionales novedosos para buscar hacer posible la escolarización de poblaciones diversas.

Este trabajo es parte de la investigación que hemos llevado adelante y que se propuso interrogar las intersecciones entre la desigualdad y el nivel medio de escolaridad. La cuestión de la producción y la reproducción de la desigualdad ha sido profusamente estudiada y debatida. También ha sido analizado el papel que la educación juega en la reproducción de las desigualdades sociales. En general, se coincide en señalar que el sistema escolar se organiza en segmentos o fragmentos que reflejan los sectores sociales que reciben, cumpliendo una función de “distribución social” y de legitimación de los “destinos” sociales que corresponden a cada grupo de origen (Tiramonti, 2004). Nuestra investigación se ha propuesto indagar como las prácticas de producción de la desigualdad propiamente educativas que se generan en las escuelas. Junto con ello, también hemos analizado algunos formatos escolares concretados recientemente en la búsqueda de transformar los aspectos de la matriz selectiva en una concepción que logre albergar una mayor cantidad de culturas, experiencias sociales y situaciones de vulnerabilidad.

Políticas de Universalización

Las políticas de universalización que se han ido consolidando en los últimos años en la región latinoamericana han debido confrontar con los obstáculos existentes para hacer de la obligatoriedad una concreción cotidiana. Este artículo busca posicionarse en torno a la escuela secundaria – un nivel clásicamente problemático y un nudo crítico de la escolarización en los siglos XX y XXI – y argumentar que para esa universalización no resultan suficientes las políticas que han atendido aspectos de infraestructura, de apoyo económico a través de políticas de becas y de acompañamiento de trayectorias críticas. Aún cuando existan políticas que busquen conseguir la expansión y cobertura, existen dimensiones vinculadas a la cultura y la gramática escolar (Tyack & Tobin, 2000) que deben ser sustancialmente conmovidos. Así, nuestro propósito es poner en evidencia que el sistema escolar de nivel secundario consolidó un formato hegemónico que – en los últimos años – se constituye en un obstáculo para la universalización y la concreción de la obligatoriedad. Por ello, estamos asistiendo al surgimiento de nuevos tipos de instituciones que

ponen en entredicho – de hecho, en sus decisiones cotidianas – el formato clásico de la secundaria (Krichesky, 2018; Terigi, 2008; Tiramonti, 2004). Buscaremos analizar este fenómeno a través de dos tipos de instituciones, uno rural y otro urbano, una desarrollada de manera autónoma impulsada por las comunidades y otra que fue producto de una política pública local. Los casos analizados han sido estudiados en la Argentina, pero las características de funcionamiento y los debates que propician no son un fenómeno local o nacional, sino que atraviesa la problemática de distintas regiones del mundo.

Construcción y Consolidación del Formato

Nos focalizaremos en este apartado, en reseñar como la escuela media se consolidó siguiendo un determinado modelo e incluyendo rasgos específicos; que esa construcción se consolidó como un formato, que a partir de allí constituyó una gramática (Tyack & Cuban, 2000) que logró posicionarse como la noción misma de escuela secundaria hasta la actualidad (Dussel, 1997; Southwell, 2011).

En este análisis, será significativa la conceptualización desarrollada por Vincent, Lahire y Thin (1994) acerca de la forma escolar – sobre la base, tanto de la historiografía de las instituciones escolares como de una historia de las ideas pedagógicas. Bajo el nombre de forma escolar remiten a una configuración socio-histórica, surgida en las sociedades europeas entre los siglos XVI-XVII, que da como resultado un modo de socialización escolar que se impuso a otros modos de socialización. Hablar de forma escolar es, por lo tanto, investigar sobre aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida – no sin dificultades – en determinadas formaciones sociales y que se constituye y tiende a imponerse, retomando y modificando ciertos elementos de formas antiguas.¹ Los diversos aspectos de esta forma deben analizarse como unidad, de otro modo solamente podría ser una enumeración de múltiples características. No debemos perder de vista que la denominación de escuela redujo en su mismo origen la pluralidad de experiencias de lo escolar. Si deseamos pensar y cuestionar las causas de una persistente y extendida injusticia social y educativa, probablemente debamos comenzar por interrogar este “relato sobre la inclusión”, es decir, la narrativa que sostuvo que la expansión del sistema escolar moderno era la única manera, y la mejor, de ilustrar al pueblo y democratizar las sociedades.

Las primeras instituciones de educación secundaria se conformaron como readecuaciones y refundaciones de colegios existentes en etapas anteriores.² Antes de que se produjera el proceso de

¹ Según Vincent, Lahire y Thin (1994) en la trayectoria a través de las modificaciones de las Escuelas de los Hermanos a la Escuela Mutua y la de la República muchas cosas cambiaron, pero sin duda no cambió lo que ellos han definido como forma escolar.

² Las primeras instituciones de educación secundaria –aún antes de la creación de los sistemas educativos- se pensaron como experiencias de educación preparatoria. Ya fuera que se trataran del gimnasio brasileiro, los colegios preparatorios mexicanos o argentinos se definían por su relación con la educación universitaria, de la que eran tributarios: dependían de las universidades para las que preparaban, compartían sus mismas características, los títulos que conferían sólo tenían sentido dentro del recorrido más largo por los estudios universitarios. Sus objetivos principales eran la formación de la aristocracia y la burocracia colonial. La creación de universidades constituyó además un reaseguro de la fuerte presencia religiosa en territorio americano. Su actividad no se fundaba centralmente en la transmisión de conocimientos o saberes, sino en la formación de formas de sociabilidad propias de la aristocracia que incorporaran fuertes contenidos religiosos. Para cumplir con estas funciones, los colegios preparatorios debieron mantener un carácter fuertemente ritualista y formalista. Entre fines del siglo XVIII y los albores del siglo XIX, en el contexto de las reformas borbónicas, se fundan instituciones que empezaron a dialogar con el pensamiento ilustrado. Las bases de la fundación fueron – en muchos casos- antiguas propiedades de los jesuitas que habían sido expulsados; esas

sistematización, existieron una serie de experiencias de educación preparatoria. Se definían así por su relación con la educación universitaria, de la que eran tributarias: dependían de las universidades para las que preparaban, compartían sus mismas características, los títulos que otorgaban sólo tenían sentido dentro del recorrido más largo por los estudios universitarios. Su objetivo principal era la formación de la aristocracia y la burocracia colonial. Su actividad asignaba un enorme peso a la formación de la socialización propia de la aristocracia que incorporara fuertes contenidos religiosos. Para cumplir con estas funciones, las universidades coloniales, y los colegios preparatorios a los que dieron lugar, debieron mantener un carácter fuertemente ritualista y formalista.³

En Argentina, a partir de 1863, que se desarrolla un modelo de los Colegios Nacionales que tenía una diferencia respecto de los intentos anteriores de formación de las élites: mientras que en la experiencia de colegios preparatorios se había buscado ampliar el área de influencia intelectual y política de la élite central, la concepción de los Colegios Nacionales llevaba un modelo unificado de educación liberal a todas las grandes ciudades del país. Así, las primeras referencias históricas a la educación secundaria remitían a los Colegios Nacionales y no se incluían aún las escuelas normales, que hacia 1880 ya eran consideradas parte del sistema de formación. Se propiciaba, así, una separación de la educación secundaria (como nivel) de la educación preparatoria (como función). La función política de los colegios nacionales se orientaba hacia la transformación de los sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos, a través de la incorporación a un sistema político institucional restringido. Abarcaron a un porcentaje muy bajo de la población (los números para Argentina provistos por el ya clásico trabajo de Juan Carlos Tedesco en 1986 informan que eran menos del 1%); reclutaban su matrícula en los sectores más acomodados, varones, para continuar estudios universitarios y formar a los administradores del Estado que se estaba conformando.

En su expansión -entre mediados del siglo XIX y las primeras décadas del XX-⁴ hubo diversos currícula en los cuales las humanidades se volvieron un signo de distinción cultural, pero

instituciones debían garantizar el acceso a la alta cultura y promover la sociabilidad de la élite. En el campo de la enseñanza relacionada con los oficios, la Ilustración encontró un obstáculo en la pervivencia de los gremios de origen medieval. En México, esto impidió la difusión de emprendimientos que, en Buenos Aires, por ejemplo, dieron origen a la escuela de dibujo y arquitectura, primero, y luego a la escuela de navegación.

³ El origen de la educación secundaria en América Latina puede encontrar una serie de rasgos comunes aunque también ciertas especificidades de cada caso y las particulares configuraciones desarrolladas en cada país. En buena medida los matices y diferencias pueden ser el resultado de los distintos modos en los que entró en diálogo con los modelos europeos de modernización educativa. Puede decirse que durante los últimos años del siglo XIX y principios del XX lo que inicialmente era un grupo variado de escuelas vagamente definido, se fue transformando gradualmente en un sistema estructurado de instituciones educativas, delimitadas con precisión y funcionalmente interrelacionadas; esto significa que se establecieron con más exactitud los límites entre los diferentes tipos de instituciones existentes, se especificaron meticulosamente los planes de estudio y las cualificaciones para los titulados para cada una de ellas y se articularon a fondo las relaciones funcionales entre las distintas partes del sistema. Para Viñao (2002), los sistemas educativos siguen una tendencia generalista con escuelas primarias para las clases bajas en el extremo inferior y escuelas secundarias muy prestigiosas, que preparaban para la universidad, en el extremo superior. El proceso de sistematización impulsó la expansión de instituciones intermedias, originalmente de carácter aplicado, que debido a la presión y la aspiración social de padres y profesores tendieron a hacerse más académicas y generalistas, en un intento por aproximarse a las escuelas secundarias de prestigio tradicional.

⁴ La segunda mitad del siglo XIX fue el terreno de la expansión de la segunda enseñanza a través de los siguientes rasgos: la expansión de un mismo modelo unificado como dispositivo institucional (como el caso de los colegios nacionales en Argentina o los liceos en Uruguay), una mayor – aunque parcial – laicización de la enseñanza y la incorporación del paradigma cientificista de la época. Esto se manifestó a través de la incorporación de la *enseñanza objetiva* – como se la denominó en México – y, en general, en un movimiento desde la tendencia humanista previa a una más cientificista. La enseñanza objetiva estuvo asentada en la

también una tecnología del yo, en términos de que implicaron un trabajo de gobierno de las pasiones e inclinaciones del individuo; ser capaz de especular y contemplar la naturaleza, o las “altas obras de arte” era parte de una transformación más general en las formas en las que los individuos debían ser gobernados, y gobernarse a sí mismos (Dussel, 1997). Se trataba de una formación que preparaba “para todo”, sin especialización, implicaba cinco años de cursado y se organizaba en asignaturas o ramos de la enseñanza. Los distintos currícula en esas décadas se hicieron sobre la base de las humanidades modernas, que incluían el continuum lengua-literatura nacional y moderna, disciplinas científicas e historia y geografía con un peso creciente. En las sucesivas modificaciones se fue articulando la enseñanza clásica que se conocía a través de la experiencia europea con la formación de una identidad nacional. Por ejemplo, el lugar de las lenguas clásicas fue ocupado por las modernas: “la inserción en el mundo era tanto o más importante para la elite de los colegios nacionales que el dominio de la lengua propia” (Dussel, 1997, p. 27).

El enciclopédismo se convirtió en el ideal formativo de los colegios nacionales y se convirtió en la única acepción posible para el enunciado “enseñanza general”. La hipótesis de Inés Dussel para el período que ella estudia – 1863-1920 – destaca que los intentos de reforma más profundos fueron rechazados porque intervenían entre esta equivalencia de “enseñanza general” y “currículum humanista”. Asimismo, entre las razones de esta perdurabilidad se encontraba el modo en que ese patrón cultural, mezclaba la herencia del viejo humanismo con las humanidades modernas, lo que lo transformó en un signo de distinción cultural, un valor más alto para ciertos sectores que la orientación hacia una preparación laboral. Este patrón cultural fue efectivo porque logró articular las expectativas y estrategias político-culturales de diversos grupos. De este modo, el currículum enciclopédico se convirtió en la forma hegemónica de la escuela media, una instancia preparatoria basada en la distinción y el carácter elitista de la “alta cultura” (Dussel, 1997). Dentro de la selección curricular los saberes del trabajo y las ocupaciones manuales quedaron al margen de lo que se consagró como la enseñanza deseable y valiosa para la escolaridad secundaria. Esta característica estuvo entre aquellos aspectos que se propusieron modificar en diversas ocasiones.

Entre 1890 y 1905, se suceden una serie de reformas y también propuestas de modificación que no se implementaron: por una parte, crecían las críticas a la orientación enciclopedista, humanista y generalista y aparecían iniciativas tendientes a reorientarlos hacia actividades productivas, la mayoría de las veces, de tipo local. Por otro, se crean instituciones nuevas, orientadas a actividades más específicas, como alternativas de la educación secundaria: la Escuela Industrial de la Nación y escuelas profesionales para mujeres, entre otras modalidades (Acosta, 2012).

Entre esos procesos de reforma tuvo una significativa participación el Ministro de Instrucción Pública Joaquín V. González, en el sentido de mantener la formación general sin dar lugar a orientaciones vocacionales: “la enseñanza media se debe antes a la cultura colectiva que a la preparación profesional”.⁵ González entendía que “en una sociedad moderna, la desigualdad se construiría a través de formas blandas y no duras, a través de la selección meritocrática y no de la exclusión lisa y llana. González imaginaba que en el curso de una masiva instrucción general, aflorarían los estudios superiores” (Dussel, 1997, p. 39). Esa modernización curricular garantizó una

intuición, en el principio de “la formación a través de la ciencia”, en las “lecciones de cosas” y fue difundida especialmente por la influencia alemana en distintos países, tales como Chile y México, en los que esa influencia logró institucionalizarse y otros como Colombia, donde la influencia también existió aunque fue resistida por la Iglesia católica y no logró permear el sistema educativo.

⁵ Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Planes y Programas de los Estudios Secundarios y Normales*, 1905, Buenos Aires, p. 55.

perdurabilidad mucho mayor de la hegemonía del currículum humanista clásico, aunque no redujo las impugnaciones al régimen político.

La primera década del siglo XX muestra ya un formato con determinados rasgos estables: el saber escolar separado en gajos o ramos de la enseñanza (asignaturas o materias), la enseñanza simultánea de esas asignaturas, formación de docentes en relación con esa división de gajos o materias de la enseñanza, un currículum graduado – es decir – una determinada secuencia fija con la aprobación de las materias en simultáneo y encadenadas propedéuticamente (promocionando de un año a otro sólo a través de la aprobación de todas la asignaturas), una secuencia fija, con agrupamientos escolares en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, el ciclado y el año escolar como unidades temporales, un currículum generalista y enciclopédico, una jerarquía de saberes vinculado a formas de distinción social, una fuerte presencia de la lógica meritocrática, dispositivos de evaluación –el examen, con una dimensión privada del sujeto y una pública representada en las acreditaciones–, el individuo como unidad de formación, el distanciamiento de la vida “mundana” o de la vida por fuera de la escuela, la neutralidad y la objetividad como pilares (Dussel, 1997) de su función social, la condición de preparatorio para lo que vendría después. Estos elementos remiten a aspectos educativos, administrativos y de la preocupación por el orden y el disciplinamiento. Pedagogía, política, administración y moral se articularon y dieron por resultado un “sentido común” sobre la enseñanza. Así se constituyó una suerte de matriz que persistió con ligeras modificaciones a lo largo de todo el siglo XX e incluyó la existencia de algunas instituciones educativas como modelos de referencia para el conjunto de las instituciones del nivel.

El Formato en Expansión

En el transcurso del siglo XX, aquel canon pensado y diseñado mucho tiempo atrás –como proyecto institucional y como cultura política– logró sistematizar y moldear un formato como referencia inevitable a la que tendía en su expansión (Southwell, 2011).⁶ La dinámica logró encontrar un cauce para masificarse pero a la vez mantener uniformidad respecto a funciones, formas de institucionalización y funciones sociales y políticas. Paulatinamente, la expansión del nivel incluyó la creación de modalidades diferentes –en orientaciones vocacionales y una vinculación más directa con oficios– para los sectores sociales que no accederían a los estudios superiores. Sin embargo –tal como han mostrado los estudios de Gallart (1984) las nuevas modalidades tuvieron una escasa incidencia frente a la valoración del título de “bachiller” para los sectores dominantes y para las clases medias en ascenso en las primeras décadas del siglo XX.⁷

⁶ Las primeras décadas del siglo XX encuentran en distinto grado de desarrollo a la enseñanza secundaria en los distintos países y es un momento de extendidas reformas.⁶ En México se señala el año 1926 como el punto de comienzo de un sistema de educación secundaria, porque se entendía que la Escuela Nacional Preparatoria no respondía ya a las necesidades emanadas del movimiento revolucionario de 1910. Con los moldes pedagógicos de la escuela secundaria alemana y los postulados democráticos de la estadounidense, se fundó la escuela secundaria para ampliar la base piramidal del sistema educativo nacional creado por el nuevo orden social. Como hija legítima de la Revolución, se hilvana a las aspiraciones nacionalistas de los reformadores.

⁷ La escuela técnica, por ejemplo debió recorrer mucho trayecto para sobreponerse a su estigma de modalidad de menor valor. Por otro lado, las modalidades bachillerato, comercial y técnica remitían a saberes y sectores sociales diferenciados y también la presencia de “colegio del centro” hablaba de jerarquías y lugares claramente definidos.

Hubo que esperar hasta mediados del siglo XX para que la escuela media alcanzara características de masividad, siguiendo la tendencia que se dio – en general, en los países occidentales – de una mayor masividad de la escolarización de los jóvenes se dio recién avanzado el siglo XX. Por otro lado, la táctica escolar normalista fue modelando la cotidianeidad del nivel medio y las prescripciones fueron ganando terreno por sobre la autonomía de cátedra de los Colegios Nacionales en sus orígenes. En esa evolución su desarrollo se irá asimilando al de las primarias, en el seguimiento de programas estandarizados y en la adopción de los mismos rituales (distribución de tiempos y espacios, rituales patrióticos y cotidianos, etc.; Dussel, 1997), entre otras razones por la eficacia y la hegemonía desarrollada por el normalismo.

Entre 1960 y 1980 hubo intentos por modificar la tradicional estructura del colegio secundario por otras formas institucionales más “adecuadas” para los procesos de masificación; se buscaba generar cambios en una estructura rígida que persistía en la homogeneidad. (Es relevante tomar en cuenta – y las fuentes así lo muestran – que el diagnóstico y los cambios propuestos eran recurrentemente similares desde 1890, Gallart, 1984). Al promediar la década de 1970 la región se vio marcada por el fin de las políticas clásicas del Estado de Bienestar. El retiro de la perspectiva universalista se articuló con el peso de la gramática escolar persistente, la autonomía que el nivel fue adquiriendo; sumado a ello, las traducciones que las instituciones hacen de las políticas más generales, contribuyeron a un doble proceso de persistencia del formato y – a la vez – de acuerdo con estudios realizados al final del período, un incremento de la diferenciación institucional. Esta dualidad va a caracterizar nuestras escuelas desde ese momento y hasta ahora: igualdad en el formato y desigualdad en la calidad ofrecida por las distintas instituciones. Cada institución habría operado mecanismos de selección en el reclutamiento, derivado – sobre todo – del prestigio relativo y de la capacidad para imponer niveles heterogéneos de exigencia. Del mismo modo, la falta de regulaciones orgánicas sobre repitencia y condiciones de promoción permitió a cada escuela operar de manera diferente. Así, las escuelas que contaban con mayor demanda avanzaron en mecanismos expulsivos y se produjeron circuitos diferenciados (Braslavsky, 1985) para alumnos repitentes y desertores. Si bien estos circuitos tenían una existencia visible, la sobreimpresión de mecanismos disciplinarios sobre los meritocráticos profundizó esa tendencia en el contexto de un discurso contrario a la regulación estatal.

En Argentina, con la Ley de Transferencia de Servicios Educativos de 1992 y el impacto de la Ley Federal de 1993 se acentuó un efecto de debilitamiento de las modalidades “fuertes”, con la excepción de algunas instituciones emblemáticas. Posteriormente, en el marco de la Ley de Educación Nacional de 2006 se afirmó esa tendencia e inició un proceso de reformulación de la educación secundaria como nivel unificado obligatorio de seis años de duración, retornando hacia la tendencia de la educación general. Sin embargo, es aún tarea pendiente un estudio sobre los debates que se derivaron de la obligatoriedad de la educación secundaria que establece esa ley y que generó no pocas discusiones en el sistema educativo dado que muchos actores del sistema educativo –y de la sociedad en general- opinaban que no resultaba tan claro que la secundaria debiera ser para todos o para algunos, los más meritorios.

Dos Modalidades de Escuelas: Más Cerca del Imperativo de la Obligatoriedad

El argumento central que quisiera explorar en este apartado es que algunos componentes centrales del canon que se expandió y consolidó en el período de siglo y medio reseñado en el acápite anterior, se encuentran manifiestamente puestos en discusión. Así, en la última década, en Argentina –coincidiendo temporalmente con la aprobación de la nueva Ley de Educación del año 2006, que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria- ha comenzado a instalarse y

consolidarse formas de funcionamiento, dinámicas institucionales y funciones de lo escolar que difieren en algunos aspectos centrales de aquella clásica forma escolar. Se trata de instituciones nuevas o transformaciones de otras preexistentes; en algunos casos impulsados por políticas públicas específicas y, en otros, promovido por movimientos de la sociedad civil o instituciones no educativas e, incluso en otros, desarrollados por las propias instituciones educativas buscando dar respuesta a problemas de la escolarización.

Algunas nuevas características que se están poniendo de manifiesto parecen desafiar aquel conjunto, medianamente estable y homogéneo al que solemos remitir cuando hablamos de lo escolar. En un punto, la denominación de escuela – en la lógica moderna – involucró una capacidad metaforizante que permitió construir un canon o modelo. Esa capacidad metaforizante parece estar estallada y las razones de lo escolar buscan ir localizándose en nuevos formatos que desafían los más conocidos.⁸ Si bien aquí nos concentraremos en dos modalidades de escuela, las experiencias desarrolladas e institucionalizadas son más: bachilleratos populares, programas de terminalidad, escuelas dentro de organizaciones de trabajadores, etc.

Describiremos ahora las características de dos organizaciones escolares que – entendemos – desafían el canon hegemónico que organizó la experiencia escolar secundaria porque subvierten algunos de los pilares del formato que hemos descrito. Las experiencias que hemos seleccionado para este artículo han estado destinadas a resolver la exclusión educativa de los jóvenes que pertenecen a los sectores más pobres de la población. Los nuevos formatos de escuela que vamos a presentar hacen evidente – una vez más – la insuficiencia o la falta de pertinencia de aquella modalidad para atender a sectores clásicamente castigados y a nuevos fenómenos propios de la fragmentación y diferenciación social creciente.

Escuelas de Familia Agrícola (EFA)

La alternancia como propuesta pedagógica tiene ya una historia de algunas décadas en la región, aunque su expansión y cobertura es aún escasa. En los últimos años se ha expandido la creación de estas escuelas y, junto con ello, se ha conformado un movimiento que las nuclea en asociaciones que promueven la creación de otras nuevas. De ese modo, si bien algunas tienen existencia desde varias décadas antes, hubo un fuerte desarrollo de estas experiencias alrededor del año 2000 por la creación de algunas de ellas y por la consolidación de organizaciones que las fueron fortaleciendo. Su trabajo se caracteriza por proponer como modalidad un sistema de alternancia que consiste en que los alumnos permanecen una o dos semanas en la escuela y una o dos semanas en sus casas, propiciando cursar los estudios secundarios a los jóvenes campesinos pero estimulando – a la vez – estrategias de la vida rural, fortaleciendo el arraigo, la valoración y el mejoramiento de ese medio rural.⁹

⁸ El uso conceptual que damos aquí a la noción retórica de metáfora retoma distintas fuentes, desde la aplicación dada por Freud para caracterizar los procesos de sobredeterminación y su relación con la analogía, así como la actualización sociológica de esa interpretación para caracterizar las formas de reenvío simbólico y pluralidad de sentidos. El concepto de sobredeterminación se constituye en el campo de lo simbólico, y carece de toda significación al margen del mismo. El carácter simbólico de las relaciones sociales pone en juego procesos lingüísticos de condensación y desplazamiento, simbolización y revisión. Son estas consideraciones las que justifican la comprensión de la capacidad metaforizante de los discursos sociales.

⁹ Por ejemplo, en el año 2001 se creó la primera escuela de este tipo en la provincia de Salta, institución que hemos estudiado como parte de esta investigación. También entre los años 2000 y 2001 se crearon escuelas de este tipo en otras provincias argentinas: Misiones, Corrientes y Santa Fe.

Un aspecto central de la propuesta es la preocupación por consolidar el arraigo del joven a su tierra y sus comunidades. Desarrollan un currículum que combina asignaturas de las actividades áulicas previstas en los planes generales de enseñanza, con los trabajos de producción agropecuaria y la elaboración de alimentos a partir de transformar la materia prima local. La escuela funciona también como centro de actividades culturales, capacitación no formal para el sector campesino y es sede de reuniones de la Feria Campesina, un emprendimiento de comercialización sustentable de productos campesinos. Frecuentemente, es condición excluyente para asistir a esta modalidad de escuela, pertenecer a comunidades indígenas o criollas pero que vivan y trabajen en el ámbito rural.

Las fuentes políticas en las que estas experiencias abrevan son diversas. Las más viejas contuvieron propuestas de educación popular y extensionismo, retomando la pedagogía de Paulo Freire. Otras más recientes se han vinculado –por un lado– con políticas focalizadoras propuestas por los estados y acciones sostenidas por organismos públicos de desarrollo rural y agropecuario; por otro lado, también existen vinculaciones con la Iglesia Católica y la Evangélica. La acción de la Escuela está dirigida a jóvenes y familias rurales aborígenes y campesinos criollos que se desempeñan como agricultores, ganaderos, jornaleros, peones que vivan en el medio rural y tengan actividades relacionadas con el mismo. Esto incluye a población originaria de distintas etnias (wichi y guaraní, entre otras) y a algunos pueblos o ciudades pequeños, resultado de viejas colonias que fueron producto de procesos inmigratorios (como colonias agrarias de italianos en Santa Fe).

El vínculo de las familias con la institución es estrecho y se despliega en distintos aspectos de la vida institucional. El más significativo es que las familias forman parte de un Consejo de Padres, que se reúne con una periodicidad corta – una o dos semanas – cuando cierra el período de permanencia, para evaluar lo realizado y reflexionar sobre cuestiones concretas de la vida de la escuela. Allí, las familias tienen un significativo poder de decisión sobre los programas de estudio, sobre las actividades escolares y, en general, los problemas pedagógicos. Para ello, se organizan el Consejo de Padres que tienen responsabilidades jurídicas y económicas, ligadas a asegurar condiciones edilicias y de equipamiento. Sus responsabilidades también alcanzan a articulaciones políticas – para integrar la escuela a la comunidad y relacionarla con otras instituciones de la zona y la región – y pedagógicas, participando en la toma de decisiones sobre la definición curricular junto al equipo docente. Este sólo aspecto sería motivo de una riquísima discusión sobre el lugar de las comunidades y del Estado en la definición curricular. Asimismo, este aspecto envuelve claros oscuros, polémicas y tensiones en torno a la “propiedad de las escuelas” que ha explorado significativamente Elsie Rockwell (2005).

También la participación de las familias incluye el hecho de que, en ocasiones, son algunos de los padres los que dictan las clases de algunos conocimientos específicos referidos al oficio agropecuario. Por otro lado, frecuentemente en las poblaciones pequeñas, la escuela es de los pocos organismos que representan lo público y la existencia de formas reducidas del Estado. Por ello, la escuela es sede y referencia para las diversas actividades comunitarias.

Las concepciones de las que parten las organizaciones que impulsan esta modalidad de escuela, incluyen la valoración de la variada riqueza cultural dada por los pueblos indígenas y los pequeños productores campesinos. Asimismo, se busca darle valor educativo a ese acervo cultural tradicionalmente poco valorado por el modelo educativo más difundido. Asimismo, se plantea el compromiso de docentes y alumnos de analizar la realidad en que se vive, colaborando con el enriquecimiento de la comunidad; se retoman aquí algunos principios de la pedagogía de Paulo Freire, en relación con la importancia de superar la antinomia educando-educador y la contraposición del saber popular y el saber científico.

Escuelas de Reingreso

Las Escuelas de Reingreso son una modalidad que ha cobrado significativo interés en la producción académica reciente (Krichesky, 2018; Noble, 2012; Tiramonti, 2004) y que tuvieron su origen en la iniciativa de la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a partir del año 2004 y que han logrado perdurar, a pesar de los cambios de las políticas desplegadas en las gestiones subsiguientes. Comprende a un grupo de escuelas destinadas a una población de jóvenes que han abandonado la escolaridad secundaria por -al menos- un año con una edad mínima de dieciséis años y una máxima de dieciocho para inscribirse en el primer nivel de las asignaturas del plan. En su lanzamiento, esta política tuvo una enfática propaganda en medios masivos de comunicación, que invitaba a volver a la escuela, a aquellos que habían desistido de ella. Cabe mencionar que este proceso se desarrolló en el momento previo a que se estableciera la obligatoriedad de la escuela secundaria por ley del año 2006 y - por lo mismo y tratándose de una jurisdicción muy importante y de alta visibilidad - un terreno de experimentación muy significativo para problematizar y complejizar los desafíos de la universalización y la obligatoriedad que se debatió en esos años y se plasmó con fuerza de ley, dos años después.

El punto de partida de la propuesta estuvo asociado a un diagnóstico extendido acerca de que una de las causas por las que los jóvenes abandonan la escolaridad está asociada a la rigidez del curriculum y del régimen académico, con poca flexibilidad horaria, con escasa posibilidad para trayectorias electivas, profundizaciones o énfasis particulares para los y las estudiantes (Terigi, 2008). Asimismo, ese diagnóstico también puso el acento en cómo la práctica habitual de la repitencia, en la cual se repite el año escolar incluyendo el recursado de las asignaturas reprobadas, pero también aquellas que sí han sido aprobadas, sin reconocer aquellos conocimientos que sí han sido acreditados. Por supuesto no puede obviarse la incidencia de las dificultades económicas, sociales y de falta de protección y asistencia, propias de las condiciones de vida de las y los jóvenes de sectores populares. A las causas antes mencionadas, se suma la conclusión que la pedagogía viene mostrando desde hace algún tiempo, acerca de que lo/as estudiantes tienen dificultades con la cursada simultánea de tantas asignaturas. Esa cursada en bloque de una decena o docena de materias constituiría también un problema a la hora de avanzar en la escolaridad.

A partir de esas caracterizaciones, se buscó crear una oferta específica para un sector de la población joven, que se constituyera en una adecuación personalizada a las condiciones educativas de cada estudiante y que tomara en cuenta que muchos de ellos se encuentran trabajando -o buscando trabajo- muchas veces lo hacen dentro del mercado informal y tienen frecuentemente obligaciones como padres o madres. Por ello, uno de los pilares de la propuesta ha sido la flexibilidad como un aspecto estructurante del curriculum que no sólo impacta en la definición curricular sino en la organización del día a día escolar y en los dispositivos normativos que deben acompañarla. Para esto, se gestó un plan de estudios y un régimen académico flexible para adecuarse a las posibilidades de cursar de esta población. En él, se reduce la cantidad de cursos en simultáneo que “admite la construcción de diversos trayectos formativos, permitiendo que los alumnos avancen de acuerdo con sus posibilidades, aun cuando no estén en condiciones de cursar en forma simultánea la totalidad de las asignaturas que tradicionalmente corresponden a un año escolar” (Resolución 814/SED/04). De acuerdo con esta estructura, el alumno tiene la libertad de decidir si cursa actividades opcionales, cuáles serán y en qué momento de su trayecto formativo las realiza.

Para lograr la construcción de trayectos formativos diversos, el plan dispone de un sistema de cursada y promoción por asignaturas y un sistema de ingreso que reconoce los logros anteriores, de tal modo que durante el mismo año lectivo un/a alumno/a puede cursar y aprobar asignaturas de distintos cursos o niveles del plan de estudios. De este modo, queda sin efecto la promoción por año

de cursado y, por lo tanto, la situación de repitencia o recursado del año completo para aquellos/as alumnos/as que no aprobaran más de dos asignaturas de un curso. Así, los/as alumnos/as no deben recursar ninguna asignatura ya aprobada. Además, el plan está acompañado por un régimen de asistencia por asignaturas, definiendo la regularidad de los estudiantes en función del porcentaje de asistencia en cada una de las asignaturas. Contempló una combinación de materias anuales y cuatrimestrales, y de unidades curriculares de cursado optativo. Estas últimas se plantearon como opcionales para los estudiantes (se definieron como Artes, Actividad Física y Taller Práctico). La normativa agregó que “el plan está centrado en las materias básicas de la currícula. Su desarrollo completo abarca cuatro (4) años de estudio, que varían en función de los ritmos individuales y la acreditación de saberes previos” (Resolución 814/SED/04 y 4539/SED/06).

Un aspecto organizativo que se diferencia de otras modalidades es que algunas de estas escuelas abren la inscripción y tienen actividades de agosto a agosto, lo que modifica el planteo tradicional del año lectivo que, en Argentina, va de marzo a diciembre – con inscripción sólo en el comienzo o en el final de ese ciclo – y que se interrumpe en los meses de enero y febrero presuponiendo que se trata de un ciclo vacacional de veraneo en familia.

Con las características que hemos descripto, el estudiante tiene mayores opciones de avanzar en su trayectoria y obtener una valoración por sus logros y no sólo por sus fracasos. Junto con eso, hay una organización ligada a fortalecer la autonomía de los estudiantes que muchas veces son trabajadores – informales o formales – o que intentan serlo, padres y/o sostén de familia. Este conjunto de factores ha permitido que la escolaridad vuelva a ser una parte de la vida para un grupo de adolescentes que habían descartado anteriormente ese tránsito.

Existe una discontinuidad en la asistencia a clase por parte de las y los estudiantes que puede interpretarse en sintonía con la necesidad de trabajar. Generalmente, los jóvenes suelen obtener trabajos temporales lo que los lleva a dejar por unos meses la escuela, pero muchos de ellos, en cuanto pueden, vuelven a la institución, ya sea durante el mismo ciclo lectivo o el siguiente. Cuando sucede esto durante el mismo ciclo lectivo, ha quedado libre en las materias (ya no es considerado/a alumno/a debido a su cantidad de inasistencias) pero tiene la posibilidad de reincorporarse al curso, recuperando las clases que perdió en el período de tiempo que no asistió a la escuela, reacomodando el trayecto, o bien, reincorporándose a las materias en que haya quedado libre.

Como sabemos, el seguimiento de una secuencia establecida e inalterable fue un elemento que consolidó el disciplinamiento escolar moderno; esto y la no intercambiabilidad de los lugares esenciales de alumno (sujeto de no saber) y docente (sujeto de saber) fueron pilares fundamentales de la constitución del dispositivo escolar moderno. En la modalidad de escuelas de reingreso, esa temporalidad y secuencia se desordenan. Este es un aspecto central a la hora de analizar la propuesta, ya que constituye uno de los elementos estructurantes que implicó la necesidad de pensar ciertas variaciones sobre el formato escolar.

En los instrumentos legales por medio de los cuales se impulsa esta política, surge la tensión de los pares inclusión – universalización y adaptación – diferenciación. Esta misma tensión puede observarse al analizar la fundamentación del plan de estudios, ya que intenta, al mismo tiempo, diferenciarse en pos de una población particular pero sin dejar de entregar una certificación común, con el fin de no establecer diferencias de acreditación con el resto del sistema. Se podría decir que contempla las diferencias en tanto punto de partida, intentando llegar a un resultado similar al del resto del sistema educativo.

En este tramo hemos buscado sintetizar aspectos que – a nuestro parecer – desafían el dispositivo escolar hegemónico, el formato escolar consolidado tanto en términos de organización institucional como de imagen social de qué se reconoce como la escuela secundaria. Esos aspectos son los agrupamientos escolares y la idea misma de gradualidad, la secuencia, la simultaneidad, el ciclado, el año calendario.

Las modalidades escolares presentadas, ponen en evidencia que al momento de pensar en lograr la universalización que establece la obligatoriedad de la educación, el formato clásico previsto para otras poblaciones, y consolidado en momentos donde la meritocracia naturalizaba que la deserción dejara afuera a quienes no se adaptaran a él. En ocasiones, los nuevos formatos escolares que hemos presentado – y también otros que se han ido desarrollando recientemente – son descalificadas como experiencias “particulares”, sin embargo, ponen en evidencia que la universalización requiere flexibilidad y diversificación. Ahondaremos sobre estos argumentos en el próximo apartado.

El Formato Puesto en Revisión: Luces y Sombras

La descripción de las modalidades que hemos presentado nos permite interpretar la tensión que se da en el desarrollo de las experiencias escolares y expresan un movimiento paradójal: diferenciarse o desordenar el formato para atender a una población particular, pero a la vez esa diferenciación se hace en procura de garantizar un derecho universal. Hay allí otro modo de articularse con el significante¹⁰ igualdad, desordenando el formato tradicional para habilitar que se posea las mismas certificaciones – y a través de ellas el derecho – de lo que tiene la población entendida en términos genéricos. Podríamos pensar que se produce allí una operación que pone a la propia institución frente al imperativo de transformarse a sí misma en procura de la igualdad (de derecho y capacidad), que se diferencia en el trayecto que hace recorrer, pero sin dejar de ofrecer un punto de llegada común. En esa búsqueda la diferenciación no está siendo puesta en el sujeto que reúne determinadas condiciones particulares, sino en la institución educativa que debe desarrollar estrategias distintas para alcanzar un derecho común.

Nos preguntamos si estos nuevos formatos democratizan la experiencia escolar. Las escuelas descriptas parten de demandas insatisfechas y de formas de exclusión y desarrollan estrategias destinadas a grupos particulares para garantizar un propósito universal de cumplimiento del derecho de la educación. Esto no significa perder de vista que las respuestas ensayadas abren otras tensiones y construyen también otras exclusiones. Lo hace, por ejemplo, cuando se plantea el carácter excluyente de ser productor campesino para asistir a una Escuela de Familia Agrícola, criterio por el cual se han dado casos relatados por los directores de las instituciones quienes no han admitido a otros jóvenes por no reunir esa condición. Por otro lado, las EFA tienen como preocupación evitar el desarraigo y la formación y experimentación en otro tipo de saberes y formas de vida que habiliten tomar distancia a los alumnos de su comunidad de pertenencia. En esa lógica, la posibilidad de la que escuela amplíe la perspectiva de transitar, conocer y explorar otras comunidades y dinámicas culturales es vista como un rasgo negativo e inclusive como un fracaso de su propio funcionamiento. Allí hay un estrechamiento de la noción de comunidad donde lo local, lo circundante, se transforma en el mundo de pertenencia inhabilitando el tránsito por otras experiencias y contactos culturales.

Una comunidad se define como tal mediante la concreción de una unidad entre un grupo de personas que definen y comparten un “nosotros”, principio sobre el que sustentan su identidad. Ese “nosotros” implica un “ellos” del cual diferenciarse, más allá de las semejanzas manifiestas por la existencia de rasgos compartidos. La cuestión planteada por las dinámicas comunitaristas pone en cuestión los procesos mediante los cuales se construyen las diferencias, principalmente las

¹⁰ Con el uso de la categoría significante hacemos referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad; por ello, estos términos van a tender a ser significantes tendencialmente vacíos – nunca totalmente vacíos – por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una única articulación discursiva, tal como expresa Ernesto Laclau en su texto *Emancipación y diferencia* (1996).

motivaciones asociadas a dicho proceso y las consecuencias derivadas de formar parte de un grupo “de iguales”. En algunos casos, la comunidad puede implicar la ausencia de confrontación entre sus miembros, excluyendo la negociación y suponiendo la existencia de las mismas motivaciones y valores. En otros, el peso puesto sobre las diferencias concluye en el enfrentamiento y expulsión de quienes se parezcan más a “otros” del “ellos”, en una operación que define polos de seguridad y, en la dirección contraria, de inseguridad que deben combatirse.

Es así que la delimitación en torno a lo local plantea una paradoja ya que si bien fortalece a los sujetos en sus localizaciones cotidianas, también ata horizontes a los límites de lo próximo. Si lo local aparece limitado a los recursos disponibles en el territorio, se convalidan las realidades contextuales y los circuitos educativos desiguales en términos de la producción de capacidades sociales y culturales. En el proceso de “localización”, las instituciones se “adaptan” a, y reciben demandas de, la realidad circundante, pero también *configuran* – contribuyen a formar – aquella comunidad de referencia. Así, construyen un “mapa” sobre lo próximo, sobre lo posible y lo deseable, sobre las demandas y las expectativas.

Introduciendo también algún matiz en el argumento que venimos presentando, no debemos dejar de decir que el escenario local contiene potencialidades para romper con identidades y prácticas injustas y totalizantes de constitución de la vida social. No obstante, la participación encerrada en los muros del territorio, y fundada únicamente en las solidaridades próximas, corre el riesgo de acotar los problemas, los temas e intereses de los sujetos a la esfera de lo micro.

En un apartado anterior planteábamos que a partir de la existencia del canon hegemónico de escuela secundaria que presentamos al comienzo de este artículo, éste prevalece como formato dominante y imagen social de lo que es una escuela. Se suele apelar a ella como la referencia universal con la que se confronta a experiencias que son calificadas como particulares o particularistas. Sin embargo, tal como la teoría política nos ha enseñado, debe recordarse que “lo universal” es el símbolo de una plenitud ausente, y lo particular sólo existe en el movimiento contradictorio de afirmar una identidad diferencial y, al mismo tiempo, de anularla a través de su inclusión en un medio no diferencial. La construcción de identidades diferenciales sobre la base de cerrarse totalmente no es por sí misma una “alternativa política progresista” (Laclau, 1996, p. 57). El derecho a la diferencia tiene que ser afirmado dentro de una comunidad global, es decir, dentro de un espacio en el cual el grupo en cuestión tiene que convivir con otros grupos. Por ejemplo, quienes están comprometidos en una lucha por la reforma interna del marco institucional, si a la vez se niegan a reconocer el enraizamiento en valores políticos y culturales de los sectores tradicionales o dominantes, no pueden articular sus reivindicaciones en ninguna operación hegemónica más amplia. Esto los condena a una relación periférica y ambigua con las instituciones existentes que solo puede tener efectos políticos paralizantes (Laclau, 1996). Si la democracia es posible, es porque lo universal no tiene ni un cuerpo ni un contenido necesarios; por el contrario, diversos grupos compiten entre sí para dar a sus particularismos, una función de representación universal. La sociedad genera todo un vocabulario de significantes vacíos cuyos sentidos temporarios son el resultado de una competencia política.¹¹ Es ese fracaso final de la sociedad en constituirse *como* sociedad, lo que hace infranqueable la distancia entre lo universal y lo particular y, como resultado, pone a los “agentes sociales concretos en cargo de esta tarea irrealizable, que es la que hace posible la interacción democrática” (Laclau, 1996, p. 68).

¹¹ Con el uso de la categoría *significante* hacemos referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad; por ello, estos términos van a tender a ser significantes tendencialmente vacíos – nunca totalmente vacíos – por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una única articulación discursiva, tal como expresa Ernesto Laclau en su texto *Emancipación y diferencia* (1996).

En este punto, hay una serie de aspectos que nos hacen pensar que los nuevos formatos no son sólo la afirmación de una particularidad sino que ponen en evidencia algunas insuficiencias y exclusiones del modelo escolar tradicional y golpean a su puerta con algunos ensayos diferentes que, por supuesto, no están exentos de relaciones de poder y de exclusiones. Así, adquieren relieve algunos de los lugares a los que la escuela tradicional no llegó o la subordinación y las injusticias que estableció con algunas culturas y formas de vida. De este modo, la exclusión se posiciona en las características adoptadas por el modelo y no en los sujetos que han sido apartados de él. La existencia de estas escuelas puede servir para interpelar al sistema, ya que pone en evidencia los mecanismos por los cuales las escuelas excluyen sistemáticamente a los estudiantes y algunas formas de solucionarlas, pero también puede legitimar la existencia de un circuito paralelo que se encargue de aquellos que el resto de las escuelas expulsan. Muchas de las diferencias que presenta en la propuesta se vinculan con cambios y flexibilizaciones de los planes tradicionales que podrían ser pensados para toda la población y que intentarían dar respuesta a algunos problemas propios del nivel medio en general (Arroyo et al., 2007).

Democratización, entonces, se enlaza aquí con nuevas prácticas que en nuestra sociedad habían restringido el universalismo de nuestros ideales políticos a sectores limitados de la población. Resulta posible retener la dimensión universal al mismo tiempo que se amplían las esferas de su aplicación, lo que a su vez redefine los contenidos concretos de esa universalidad. El universalismo, en tanto horizonte, se expande, a la vez que se rompe su ligazón necesaria con todo contenido particular. Sería un error suponer que la interacción entre el formato escolar hegemónico y las nuevas experiencias emergentes no tiene ningún efecto en ellos. En estas condiciones, la institución escolar ha quedado en una posición ciertamente incómoda. Pero no nos estamos proponiendo refundar nuevos formatos totalizadores, sino mostrar que la capacidad de apertura lograda para nombrar las exclusiones e insuficiencias del formato escolar pueda ser también una apertura para entrar en diálogo con otras comunidades, y que lo que enlace pueda alcanzar las formas de lo plural y lo colectivo. Al poner la atención sobre estos nuevos formatos escolares no estamos intentando decir que la escuela está herida de muerte ni mucho menos. Como hemos presentado sucintamente, en su larguísima historia la escuela ha ido absorbiendo cambios y reorganizaciones que, también, le han infringido vigor. Pero también es evidente que nuevos problemas y respuestas golpean a su puerta y ella podrá sacar buenos beneficios de abrirse al diálogo. Será una ocasión para interrogar el relato de la inclusión que conocimos, la narrativa que sostuvo que ese sistema escolar era (y es) la única manera de democratizar las sociedades.

Hemos aprendido con la historia de la educación, que los sectores medios han sido los grandes beneficiados con la escuela que la modernidad afianzó, ya que ella ha adoptado modalidades de vida, intereses y orientaciones productivas – entre otros aspectos – de los sectores medios (Power et al., 2003). Ello nos permite concluir que lo que se suele presentar como universal, común, la imagen misma de escuela es, en realidad un recorte particular, que en determinado momento se constituyó en hegemonía y ha mantenido esa hegemonía a partir de rearticularse con nuevas demandas y problemas, como presentamos brevemente en la historización incluida en este artículo.

Nos encontramos así relativizando las fronteras entre lo particular y lo universal y, por lo tanto, las tensiones que estas experiencias tienen en su conformación. También debemos decir que el formato escolar moderno tenía las mismas tensiones en torno a lo particular y lo universal pero construyó una hegemonía sobre la base de algunos particularismos que se convirtieron en superficie de inscripción para todo lo que fue significado – metafóricamente decíamos – como escuela y, aún más, como educación. Hemos hablado de que estos nuevos formatos pueden estar desafiando esa construcción discursiva, disputando porque otros significantes absorban una pluralidad de significados en torno a la diversidad de la experiencia formativa y por lo tanto, relocalizando otros particularismos en una nueva conformación hegemónica. Hay una disputa allí porque la noción de

escuela no continúe siendo equivalente a clase media, urbana, de valores occidentales europeos, organizados en torno a familias nucleares sino que pueda albergar a jóvenes, trabajadores, tanto rurales como urbanos, sostenedores de la economía familiar. Pero además, otra cuestión que se pone en evidencia es que la forma escolar puede ser modificada para que sea ella y no la población destinataria la que deba transformar su lógica interna; es su eficacia y no la de los individuos la que debe ser puesta bajo la mira.

Todo proyecto educativo de transmisión del saber está imbricado en relaciones de poder, que definen qué es lo que transmitimos y cómo; en tanto relación de poder, implica un grado de violencia y de imposición sobre otro, y corre el riesgo de cometer injusticias. Quienes creen que la ficción de equivalencia puede realizarse en forma completa y transparente olvidan que toda inclusión supone exclusiones, más o menos dramáticas y más o menos cristalizadas. En todo caso, se trata de pensar cuáles son las formas de inclusión que ayudaran a resolver algunas de las injusticias actuales, y cómo pueden pensarse mecanismos e instituciones que eviten cristalizarlas permanentemente y las conviertan en una alteridad total y absoluta.

Palabras para Concluir

¿En qué medida puede procurarse que la escuela obligatoria se inscriba en un horizonte de construcción de lo común con implicancias en el desarrollo de mayores formas de igualdad, reconocimiento, distribución y justicia? ¿En qué medida estos nuevos formatos institucionales generan mejores condiciones para resolver el imperativo de la obligatoriedad?

Como hemos dejado entrever, existe el riesgo de la profundización de la fragmentación, empobrecimiento cultural y estigmatización de los sujetos. El desafío democrático será construir un espacio de interlocución común que pueda contener variedad de experiencias, saberes, historias y riqueza cultural, donde la diversificación pueda estar contenida como obligación del sistema y no como descalificación de los sujetos “inadaptados”. Darle lugar a nuevas formas de inclusión puede ayudar a resolver algunas injusticias y a pensar mecanismos e instituciones que eviten cristalizarlas y las conviertan en una alteridad absoluta.

Pensar en la política implica pensar en planteos que litiguen por el espacio de lo universal, que se postulen como los mejores representantes del bien común (aun cuando estos planteos deban asumirse como abiertos y sujetos a permanente revisión), y en el procesamiento de las diferencias y de los antagonismos. La educación común designa no solamente lo básico para todos, sino que además pone de relieve el carácter abarcador de aquello que ofrece en común a todos, por encima de los deseos y necesidades particulares. Actualmente, la escuela sigue siendo una institución pública que responde a mandatos e intereses que incluyen pero también trascienden a quienes la hacen cotidianamente. Lo público, claramente, no es solamente del Estado, ni de los docentes como representantes de lo público, ni de las familias o comunidades. Pensar en lo público implica un espacio complejo que incluye el hacer de cada uno de nosotros, pero ese hacer de cada uno debe volverse más general, más inclusivo y menos sometido a lo individual. Esa es precisamente la mediación que debe hacer la política, puesto que las demandas sociales no tienden espontáneamente a confluir en un todo congruente y unificado sino que dependen de articulaciones cambiantes y contingentes, o sea, esencialmente políticas.

Ya ha sido destacada la pluralidad de experiencias de la transmisión de la cultura, y la necesidad de que el discurso educativo pueda albergar la heterogeneidad como un modo de aproximarse a una distribución más democrática. Asimismo, abrir ese diálogo también debiera poner la atención en el riesgo de circunscribir intereses, prácticas y razones a una comunidad restringida. Las situaciones escolares que hemos reseñado aquí no debieran ser subvaloradas como

particularistas, ni tampoco sobrevaloradas ni erigidas como un nuevo modelo a seguir. Ambos posicionamientos nos ofrecen pocas o nulas salidas, en primer lugar porque, tal como hemos buscado mostrar, particularismo y universalismo son inescindibles y – yendo un paso más allá – aquello que invocamos como universal surge desde particularismos que logran consolidarse como hegemónicos y así constituirse en horizonte de completud ausente.

Nos queda aún pendiente cómo inscribir esas distintas experiencias formativas en un horizonte común. Lo universal, como hemos visto, no tiene un contenido concreto propio (lo que lo cerraría en sí mismo) sino que es el horizonte siempre más lejano que resulta de la expansión de una cadena indefinida de reivindicaciones equivalentes. La conclusión parecería ser que la universalidad es inabarcable con cualquier particularidad, pero que a la vez no puede existir separada de lo particular. Por eso, un ejercicio como este debiera darnos la ocasión de volver a visualizar invisibilizaciones, injusticias y exclusiones que comprendió la forma escolar más extendida, y propiciar que ellas interroguen y marquen las insuficiencias de aquella, como un modo de interrogar, tensar y – ¿por qué no? – renovar lo escolar de cara a su universalización.

Referencias

- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: Modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, 11(1), 131-144.
- Arroyo, M., Noble, M., Poliak, N., & Sendón, M. (2007). Escuelas de reingreso: Análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado, presentado en *Cuartas Jornadas de Jóvenes Investigadores*, Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. (1985). *La transición democrática en la educación*. Centro de Estudios de Cultura y Sociedad.
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920)*. CEAL-FLACSO.
- Gallart, M. (1983). La evolución de la educación secundaria 1916-1970. *Revista del Centro de Investigación y Acción Social*, 33(330), 22-37.
- Krichesky, M. (Comp.). (2018) *Derecho a la educación y pedagogías. Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI*. UNIPE.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Ariel.
- Noble, M. (2012). Nuevos formatos escolares: Interpretaciones acerca de las diferentes temporalidades que los atraviesan. *Propuesta Educativa*, 38(2), 86-92.
- Power, S., Edwards, T., Whitty, G., & Wigfall, V. (2003). *Education and the middle class*. Open University Press.
- Rockwell, E. (2005). Walls, fences and keys: The enclosure of rural indigenous schools. In M. Lawn & I. Grosvenor (Eds.), *Materialities of schooling*. Symposium Books.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. In: G. Tiramonti (Coord.), *Variaciones sobre la forma escolar. Desafíos a la escuela media tradicional en un contexto fragmentado*. Homo Sapiens.
- Tedesco, J. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Ediciones Solar.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: Por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 17(29), 63-71.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.

- Tyack, D., & Cuban, L. (2000). *En busca de la Utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata.
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire e la théorie de la forme scolaire. En G. Vincent (Dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon.

Sobre la Autora

Myriam Southwell

Consejo Nacional de Investigación Científica (CONICET)/Universidad Nacional de La Plata

Email: islaesmeralda@gmail.com

Pedagoga, Doctora por el Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex (Inglaterra); Magister en Ciencias Sociales con orientación en educación Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina; Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Es Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigación Científica (CONICET) y profesora titular por concurso en la Universidad Nacional de La Plata, institución en la que dirige el Doctorado en Ciencias de la Educación. Fue también Secretaria Académica y coordinadora del Área de Educación de FLACSO Argentina Presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación y autora de numerosos trabajos en temas de teoría, historia y política de la educación. Compiladora y autora de los libros recientes *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, instituciones y cultura* y *La escuela y lo justo: ensayos acerca de las medidas de lo posible, Historia de las sensibilidades en la Argentina Moderna*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5392-6606>

Sobre los Editores

Ângelo R. de Souza

NuPE / UFPR - Brasil

Email: angelo@ufpr.br

Profesor y investigador en el Centro de Políticas Educativas y en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Paraná, Brasil. Becario Productividad del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), Brasil.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0246-3207>

Sebastián Donoso Diaz

IIDE / UTalca - Chile

Email: sdonoso@utalca.cl

Profesor Titular del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca (Chile), especialista en política y gestión de la educación. Áreas de investigación: Políticas educativas; cambio en la gobernanza y nuevas modalidades del Estado en educación; Financiamiento de la Educación Pública.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4744-531X>

Joaquín Gairin Sallán

Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad de Zaragoza, Ministerio de Educación y Cultura - España

Email: joaquin.gairin@uab.cat

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Gestiona proyectos de desarrollo social y educativo, desarrollo organizacional, procesos de cambio educativo, liderazgo, evaluación de programas e instituciones.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2552-0921>

Número Especial Políticas para la Gestión de la Educación Pública Obligatoria en Iberoamérica

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 28 Número 39

16 de marzo de 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin**, **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo Universidad

Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé, Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil