

VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010.

Notas sobre las políticas educativas y las reformas educativas.

Perazza, Roxana.

Cita:

Perazza, Roxana (2010). *Notas sobre las políticas educativas y las reformas educativas. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-027/553>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eORb/Xgp>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

VI JORNADAS DE SOCIOLOGÍA UNLP. 9 Y 10 DE DICIEMBRE DE 2010.
Sociología Política de la Educación. Políticas educativas, Gestión Institucional y el
Escenario de la Educación como Derecho

Lic Roxana Perazza

roxanaperazza@gmail.com

Notas sobre las políticas educativas y las reformas educativas

Abstract.

Más de diez años después, con resultados negativos en materia de mejora de los resultados de calidad educativa, los ministerios de educación se plantean la urgencia de construir otros modos de encarar a los principales problemas educativos. Pareciera que la necesidad de contar con políticas no educativas a la hora de repensar el sector educativo, no entra en discusión. Como tampoco entra en cuestión, el requisito de que mayores niveles de inversión pública vayan de la mano de la definición clara de políticas. Los tamaños de los sistemas educativos, las poblaciones históricamente excluidas, los problemas para mejorar la enseñanza y la carrera docente son “viejos” temas que requieren nuevas perspectivas.

La inclusión de otros marcos, el estudio de iniciativas llevadas a cabo por diferentes gobiernos, la incorporación de otros sectores a la mesa de discusión, entre otras alternativas, pueden dar pistas para la construcción de nuevos modos de encarar la gestión pública en el sector. Si bien es necesario entender que las decisiones y los procesos de toma de decisiones están condicionados por la cultura política de la región y en buena medida, deben ser interpretados dentro de escenarios específicos, como producto de las coordenadas históricas/políticas de cada país, es preciso generar ámbitos en donde se compartan las preocupaciones y dilemas presentes a la hora de definir los rumbos de la política pública. El propósito de la ponencia consiste en describir algunos dilemas presentes en el proceso de toma de decisiones.

A modo de introducción

Las definiciones en materia de política educativa en las últimas décadas constituyen materia de discusión y análisis por los especialistas y tomadores de decisiones. En la mayoría de los países de América Latina se continúan realizando esfuerzos significativos para incorporar al sistema escolar a aquellos sectores históricamente excluidos. Se ha señalado a la educación secundaria como el nivel que concentra un cúmulo importante de problemas para incorporar y garantizar la terminalidad de los estudios de adolescentes y jóvenes.

Los procesos de expansión, los nuevos desafíos que plantea la cuestión educativa, las diversas demandas de las sociedades y las históricas deudas del Estado para con estos sectores y para con la sociedad en general, complejizan y completan un escenario político educativo signado por los desafíos y los interrogantes y pone sobre el tapete la necesidad de repensar “viejos” problemas desde distintas ópticas y compartir los debates con diferentes actores a fin de comprender y elaborar otros rumbos.

A pesar que los gobiernos de variedad de colores políticos/ partidarios han propiciado reformas educativas de distinto tenor e impacto, es posible encontrar algunos rasgos comunes en la mayor parte de las reformas desarrolladas en las últimas décadas. A grandes líneas y con el temor a reducir las cuestiones en torno al proceso de decisiones en materia de gestión pública, nos animamos a enumerar una serie de componentes presentes a la hora de implementarlas:

- En general, se elaboran discursos con una fuerte impronta fundacional, con dificultades en reconocer e incorporar procesos y trayectorias institucionales preexistentes.
- Los espacios de negociación y consenso con los diversos sujetos involucrados se han tornado espacios inestables o más bien, se reducen a la resolución de cuestiones coyunturales y carecen de miradas a largo plazo.
- Las problemáticas coyunturales se presentan de tal forma que faltan medidas que ayuden a proyectar escenarios a futuro.

- La convocatoria para “pensar lo educativo” pareciera restringirse a los sujetos pertenecientes al ámbito educativo, existe poca discusión política sobre educación con otros sectores de la sociedad.
- Los programas, las reformas, las propuestas se desenvuelven en una estructura escolar determinada, existen poco desarrollos en relación a los otros modos de pensar lo educativo fuera del formato escolar.
- Los presupuestos educativos son escasos, o por lo menos desproporcionados respecto de las metas que se declaran.
- En algunos países, se comprueban reducidos canales de comunicación e intercambio con otros sistemas educativos de la región, con los cuales se comparte agendas y problemáticas equivalentes.

En la presente ponencia se intentará enumerar y describir algunos problemas presentes a la hora de la definición de las políticas educativas, haciendo hincapié en la necesidad de considerar los nuevos problemas y retos que presentan los procesos de escolarización masiva.

Sin pretender listar de modo exhaustivo, hemos seleccionado algunos tópicos que pareciera constituirse en nudos conflictivos y las cuestiones que interjuegan y son imprescindibles considerar en dichos procesos. Estas son aquellas relacionadas con el financiamiento, la calidad de los aprendizajes, la cuestión de los formatos escolares / organizativos, la cuestión docente y la cuestión de la segregación educativa.

- *La cuestión del financiamiento*

La necesidad de disponer de fondos genuinos para el sector educativo no pareciera constituirse en un punto de discusión, países, como la Argentina, han realizado significativos esfuerzos en tren de incrementar y sostener el nivel de inversión educativa, aunque ésta siempre resulte insuficiente. Tanto el sostenimiento del sistema escolar como su expansión requieren importantes sumas.

La cuestión del financiamiento educativo es y ha sido un eje central y vigente en todo discurso público que se quiera identificar con el fortalecimiento de la escuela pública. Sin embargo, un buen número de gobiernos de la región, han entendido que no se trata sólo de encontrar y elaborar los mecanismos necesarios para el sostenimiento del sistema escolar en su conjunto sino que parte de los problemas y retos presentes radican en la necesidad de redefinir los rumbos en el área. No se trata tan solo de asegurar el incremento presupuestario sino también es menester discutir el cómo han de distribuirse los mismos.

El reconocimiento de las situaciones educativas desiguales en las cuales se encuentran diversos sectores de la población también induce a repensar las modalidades de distribución del presupuesto educativo. Sin que estas definiciones traigan de la mano necesariamente políticas focalizadas, parece interesante poder poner a discusión los criterios de distribución de fondos de la mano de la definición de la política pública

- *La cuestión de la calidad de los aprendizajes*

La expansión de la oferta del sistema escolar a otros sectores históricamente excluidos constituye una herramienta significativa en un proceso de achicar las brechas entre diversos sectores e ir alcanzando mayores niveles de justicia educativa. La expansión de la oferta y la baja de calidad de la misma no constituyen un único modo de combinarse.

Lo universal, en educación, constituye una condición necesaria para alcanzar una educación justa pero no basta. Las políticas públicas masivas deberán estar acompañadas de la reflexión crítica sobre el cómo, qué, y cuánto se distribuye. La cantidad de escenarios educativos desiguales se presenta como la principal alarma para discutir de otro modo los procesos de distribución.

Coincidimos con Connel cuando sostiene que: "...si el sistema educativo trata injustamente a algunos de sus alumnos, no son éstos los únicos que lo padecen. La calidad de la educación de todos los demás se degrada"... (...) Una educación que

privilegia a un niño sobre otro está dando al primero una educación corrupta, a la vez que le favorece social o económicamente...” (1994:22/23).

Con indicios de baja la calidad en las propuestas, las políticas de expansión sólo reproducen significativamente los problemas en relación a qué se enseña y se aprende, preguntas claves vinculadas a los saberes necesarios que deben impartirse dentro del ámbito escolar.

Diversas medidas en relación a lo curricular y de evaluación de los saberes han intentado esbozar respuestas frente a qué contenidos son aquellos que deben adquirir los niños y jóvenes, pos de lograr mayor niveles de igualdad. De modo simultaneo, hasta ahora, los resultados de la evaluación de los aprendizajes no han podido incidir en los modos de abordar la calidad de los aprendizajes.

Aun así, en nuestro país, los problemas alrededor de la calidad de los aprendizajes están presentes de diversas maneras en los niveles de la escuela primaria y la educación secundaria.

En la escuela primaria, con una tasa de cobertura importante, pareciera que los problemas sobre la calidad de los aprendizajes son menores. Con una tasa de escolaridad significativa, se dificulta visibilizar públicamente los problemas presentes en relación a este punto. Algunos datos cuantitativos tampoco actúan como alarma para revisar los procesos de aprendizaje en el nivel: una cantidad de niños importante aún no accede a la escuela primaria, un alto porcentaje de otro grupo está en situación de sobreedad y un grupo no menor sigue repitiendo primer grado a pesar de los esfuerzos de expansión de la oferta educativa del nivel inicial sobre todo en sala de cinco años.

Por cierto y a pesar de lo ya mencionado, consideramos a este nivel en una situación privilegiada para profundizar estudios y políticas en pos de la mejora de la calidad de los aprendizajes. La “relativa ventaja” si se tiene en cuenta la cobertura de la oferta, en comparación con el resto de los niveles, lo ubica en una situación especial para ahondar en esta cuestión.

En el escenario complejo de la educación secundaria, convergen más de un problema, aquellos relacionados con la cobertura, otros con la diversidad de planes de estudio, otros con los criterios y procesos de evaluación y acreditación de los saberes, los

problemas vinculados a la repitencia y el abandono temprano de los estudios junto a la calidad de los aprendizajes definen un panorama difícil. Con sólo hacer referencia a algunos de ellos, podríamos afirmar que la educación secundaria, en la mayor parte de los países de América latina, está a la espera de nuevas coordenadas. Allí, el problema en relación a la calidad de los aprendizajes está hilvanado con otros, aunque tiene una especificidad concreta y reconocible.

Por ilustrar otras situaciones presentes en otros países de la región, podemos observar cómo en Uruguay, país con una población de algo más de 3.000.000 de habitantes, se ha logrado la universalización de la educación primaria y se exhibe un porcentaje de transición de primaria a secundaria del 81%. La tasa bruta de escolarización en la enseñanza secundaria es de 101,1 pero la neta desciende drásticamente y se ubica en 75,4. Colombia, con casi 45 millones de habitantes, también consiguió una cobertura prácticamente universal en la escuela primaria, y exhibe un 99% de transición de ese ciclo al medio. La tasa bruta de escolarización es del 79% y la neta del 61%. México reúne una población de más de 100 millones de personas, con una cobertura prácticamente universal en el nivel primario, sus tasas bruta y neta de escolarización en el nivel medio se sitúan en el 85% y el 69%, respectivamente. Cualquiera sea el grupo de países de la región, la franja de 16 a 17 años es la que exhibe la mayor cantidad de adolescentes que no asiste a la escuela.

Coincidimos con Gentilli cuando analiza los avances en el marco de lo normativo en relación a los derechos en América Latina y su potencialidad política al sostener que “...no hay dudas de que la expansión cuantitativa de los sistemas escolares, así como la ampliación del reconocimiento jurídico del derecho a la educación en las constituciones y leyes nacionales vigentes, son factores insuficientes para festejar la plena realización de los principios que guiaron la inclusión de la educación como un derecho humano fundamental en la Declaración de 1948. Sin embargo, aun siendo insuficientes, estos dos factores han sido fundamentales para dotar a toda demanda y a toda lucha por la ampliación del derecho a la educación de una proyección y una relevancia sin precedentes en cada uno de nuestros países...” (2009: 31)

- *La cuestión de los formatos organizativos*

Estos escenarios, en los cuales se presentan situaciones escolares/educativas novedosas para las cuales prima la ausencia de respuestas diferentes, conducen a revisar los formatos escolares vigentes. Esta escuela, tal como la conocemos, recoge algunos de los mandatos que la fundó como tal en épocas en las cuales fue imprescindible contar con una escuela que sostenga la circulación y apropiación de saberes comunes bajo un mismo formato.

Quizá, vale listar un debate sobre otros formatos organizativos escolares/ educativo que puedan ser potentes para construir nuevas propuestas escolares ante la diversidad de escenarios y demandas sociales educativas.

Modificar los formatos escolares/educativos supone fuertes procesos de negociación y discusión. No solo requerirá espacios de discusión y consenso sino a la vez, una redefinición de los presupuestos educativos. Implica trabajar otras nociones de currículo, el armado y convivencia de múltiples trayectos escolares y otros criterios de evaluación de los aprendizajes. Compromete diversos formatos institucionales y un reacomodamiento de los edificios escolares. Supone redefinir la idea de supervisión del sistema y otros puestos de trabajo. Obliga a enfocar de otra manera la enseñanza, propiciar espacios sistemáticos de experimentación y prueba y procesos de seguimiento. Lleva consigo discutir los modos de financiamiento con otros sectores, otras propuestas educativas y otros modos de regulación de la enseñanza y del financiamiento educativo. Presupone definir otros puestos de trabajo docente, respetando los derechos adquiridos de los trabajadores y a la vez, creando nuevos roles y transformando y/o suprimiendo otros; exige una reingeniería en principio de todo el personal docente. Necesita de la elaboración de un status jurídico distinto y de normativas que legitimen los cambios y modificaciones. (Perazza, 2008)

El riesgo presente es que la configuración de otros espacios escolares/ educativos se entienda como opciones masivas de segunda calidad, opciones pobres para pobres.

- *La cuestión docente*

Entendemos bajo este concepto a aquellas temáticas relacionadas tanto con la formación inicial, la continua de docentes como las vinculadas con la carrera docente y condiciones de trabajo de los maestros y profesores en general.

La cuestión docente constituye una problemática que está presente en casi todos los países de América Latina. Aquellos asuntos relacionados con la formación inicial, su curriculum, el nivel en el cual se forman los docentes para acreditar sus conocimientos, las vinculaciones entre lo específicamente escolar y lo académico son problemas que han adquirido diversos y múltiples modos de resolución y están en constante discusión en los procesos de toma de decisiones.

Sin embargo, cuando hacemos referencia a la cuestión docente también estamos mencionando a las condiciones laborales de los trabajadores de la educación. La crisis de la profesión docente y los constantes conflictos laborales en casi todos los países de la región actúan como telón de fondo en el momento de redefinir los rumbos educativos. Algunos gobiernos optan por el enfrentamiento directo y constante con las organizaciones gremiales, en la apuesta por su desgaste social y político; mientras otros los consideran aliados privilegiados a la hora de implementar las políticas educativas.

A modo de ilustrar la dimensión de la conflictividad docente con las que se enfrenta el poder político y la sociedad tomamos algunos párrafos descriptivos del estudio realizado por Gindin en el marco del Observatorio de Políticas Públicas sobre los conflictos laborales durante el 2006 en varios países de la región. En el mismo, concluyó que en el 2006, "... hubo 333 protestas docentes, de las cuales 191 incluyeron la suspensión de las actividades. Esto significa, para las 183 de las medidas de fuerza cuya duración pudimos conocer, un promedio de 6,4 días de paro. (...) la mayor presencia cuantitativa de conflictos se encuentra estructuralmente asociada a la descentralización de las condiciones laborales, que fragmenta y multiplica los escenarios de negociación..." (2007:19)

Puntualizando en el caso argentino, Chiappe y Spaltenberg realizaron un informe sobre la conflictividad en nuestro país en el período 2006-2009 y manifiestan que "el principal resultado obtenido con *esta* clasificación revela que es más frecuente que en un

conflicto laboral se recurra a la huelga en el sector educativo que en el resto de los sectores agrupados. En cantidad de conflictos con paro, el sector educativo representó durante el periodo el 58% (443 conflictos) del total de conflictos...” (2010:3) lo cual describe la magnitud del problema.

Para hacer frente a este problema algunos gobiernos en América latina optaron, entre otras medidas, por reformular los marcos regulatorios del trabajo de maestros y profesores entendiendo que los cambios en este punto podrán promover mejoras en la educación. Se puede citar como antecedente a México a partir de la Carrera Magisterial (1993) luego hubo cambios en el Salvador (1996), Chile (1997), Paraguay (2001) Puerto Rico (2001), Colombia (2002), Perú (2007). Argentina no ha revisado sus marcos regulatorios, inmerso en cuestiones coyunturales aún sin resolver no ha podido encarar esta compleja cuestión.

No es el objeto de la presente ponencia, el análisis de las principales tendencias en relación a las reformas propuestas sin embargo sí vale la pena citar los problemas presentes en la carrera docente como espacio de formación profesional: su estructura y las características de la carrera laboral (ascendente, vertical, con escasas posibilidades de ascenso y/o movilidad horizontal) delimitan una propuesta laboral con reducidos desafíos. En suma: la mayoría de los docentes que ingresan al sistema educativo saben de antemano cómo se va a desarrollar su vida profesional en las próximas décadas.

Este es un asunto no menor no sólo si se hace foco en el docente como trabajador y profesional sino también si se piensa la carrera laboral desde los alumnos. Propiciar una carrera docente que albergue más de una alternativa en relación al puesto de trabajo, que centre su estructura y características en la formación y la práctica áulica, aunque no necesariamente signifique el dictado de clases como única alternativa implicaría desarrollos profesionales más creativos y menos estandarizados.

- *La cuestión de la segregación educativa*

Por último, nos interesa advertir sobre el sistemático proceso de segregación educativa que se consolida en los países de la región. Pareciera que las escuelas estatales constituyen la única opción (devaluada) para determinados sectores sociales, económicamente desfavorecidos, mientras que los sectores medios y medios bajos, en general de centros urbanos, pueden escoger por una oferta educativa de gestión privada.

El tipo de gestión no asegura necesariamente una mejora en la calidad de las prácticas de enseñanza ni en los procesos de aprendizajes de los alumnos, pero sí ofrece otros componentes ponderados por determinados grupos de igual modo como los mencionados.

Una estructura organizativa con parámetros conocidos por todos los actores que garanticen el funcionamiento cotidiano de la institución escolar, la posibilidad de encontrarse con pares que favorecen y reconocen niveles y lazos sociales y la reciprocidad de determinados valores y usos y costumbres significativos para ese grupo familiar, propuestas extracurriculares “atractivas” pueden encabezar las principales razones en la elección de la escolarización de gestión privada. Esta “búsqueda de educación entre iguales” (o la intención que así sea) interpela aquel componente constitutivo de la escuela estatal, claramente identificable en el caso de la Argentina, en el cual el espacio escolar público era el lugar privilegiado para los procesos de crecimiento y educación de la mayor parte de los grupos familiares que valoraban a esa escuela por su calidad en la enseñanza y su capacidad para albergar a diversas clases sociales.

Los procesos de desigualdad educativa – asentados sobre bases asimétricas en la distribución de recursos y capacidades – también se reproducen al interior del sistema. Habrá por ende que “...cuestionar las formas, viejas y nuevas, que muestran las maneras en que las escuelas niegan o vuelven invisible el problema de la desigualdad: el desaliento de la inscripción de ciertos sectores de la población, la exclusión diaria de otros por la suciedad, el olor o la conducta, la subestimación de sus saberes o experiencias, o la culpabilización de las familias o de los chicos. Cabría preguntarse: ¿cuáles son los mecanismos específicamente escolares que operan produciendo las desigualdades escolares? ¿Dónde están localizados? ¿Dónde y cómo se han vuelto más persistentes? ¿En interacción con qué otras dinámicas producen esos efectos? ¿En qué actores y a través de qué formas concretas lo hacen? ¿Qué

lugar ocupan en ellas la enseñanza y la transmisión de saberes? ¿Hay normativas al respecto, y qué efectos tienen? ¿Cómo son cuestionadas o contestadas estas formas de desigualdad? ¿Qué normas, resguardos institucionales, códigos de convivencia o mecanismos podrían pensarse para revertirlos? ...” (Dussel, 2005).

Se han descrito algunas de las cuestiones a analizar estos procesos de “asociación entre pares “y el lugar que toma la institución escolar, en ocasiones, reforzando esta tendencia. La escuela no está asilada de un clima de época en el que prima estas búsqueda, sin embargo, permanecen, a nuestro modo de ver, algunos resortes en las instituciones escolares capaces de ser redireccionados en otro sentido.

El Estado como productor de saberes

Los procesos de descentralización de los gobiernos de la educación han sido procesos traumáticos en términos generales. Encontraron algunos argumentos relacionados con el supuesto que la cercanía con el sistema iba a traer como correlato la mejora de la eficiencia en términos de gestión pública. No siempre acompañados de las partidas presupuestarias necesarias, los gobiernos locales con capacidades institucionales desiguales tuvieron que hacerse cargo rápidamente sus sistemas escolares.

Si bien en la mayoría de los países de América Latina se han desarrollado estos movimientos aún queda pendiente la profundización de aquel supuesto que relacionaba la cercanía de las administraciones con la posibilidad concreta de entender las problemáticas que se presentan y la construcción de medidas para solucionarlas.

Es común esperar (y demandar) de tanto de los estados nacionales como de los subnacionales el mantenimiento del sistema, la construcción de nuevos edificios escolares, el sostenimiento de las plantas docentes y hasta la búsqueda de soluciones frente a la alza de la conflictividad.

Sin embargo, reducidas son las exigencias para que sea el principal responsable en la construcción de saberes pedagógicos en pos de atender y dar respuestas a la diversidad de situaciones que se han planteado. Pareciera que dicha función no es competencia estatal y queda relegada a otros actores.

La gestión pública en educación demandará para los próximos años hacerse cargo de resolver nuevas problemáticas que se presentan a la hora de velar por los derechos educativos de los ciudadanos y el Estado no puede estar ausente en esta cuestión. Es necesario un Estado que se haga cargo no solo de sostener los trayectos escolares de niños y jóvenes, sino también es preciso un Estado productor de nuevos saberes, conocimientos en relación a la enseñanza (Terigi, 2006). Es preciso propiciar otros y nuevas propuestas en pos de satisfacer la promesa de la escolarización masiva bajo parámetros de calidad.

¿Por dónde comenzar? ¿Cómo propiciar estructuras de gestión pública que puedan atender lo cotidiano, cuestiones necesarias para el sostenimiento del sistema educativo y a la vez, ubicar en el centro del escenario político educativo algunas de estos asuntos – y otras tantas que faltan mencionar – a resolver en los próximos diez años?

Por un lado, resulta difícil entender las problemáticas actuales con las herramientas históricas con las que se las estuvo analizando y al mismo tiempo, se sabe el traslado de determinados criterios y procedimientos surgidos en contextos no equivalentes no favorecen lecturas adecuadas de nuestras realidades.

Al mismo tiempo, un número importante de países de América latina – en nuestro país también- están llevando a cabo una variedad interesantes de propuestas educativas con el propósito de mejorar los aprendizajes y expandir la cobertura. Es necesario acumular información significativa sobre los diversos caminos construidos para poder elaborar estrategias propias.

A modo de cierre

Podemos identificar al sector educativo como uno en el que más visiblemente impacta la ausencia de visión a largo plazo. Allí parecería vital la construcción de articulaciones que vinculen y combinen una puesta en funcionamiento que atienda las necesidades coyunturales con aquellas que indispensablemente se entrelazan y conducen a políticas más estructurales.

Al mismo tiempo, ya no es posible sostener que la solución de los problemas en relación a la desigualdad y la injusticia social encuentran en lo educativo la llave de salida. Se sabe que las políticas públicas educativas deben estar necesariamente acompañadas de políticas

económicas y sociales que tensen situaciones y propicien sociedades más justas y menos desiguales. Sin desconocer, el impacto en los sujetos de los procesos educativos, los gobiernos deben sostener de modo sistemático articulaciones intergubernamentales como un requisito imprescindible para la mejora educativa.

Desde las ópticas gubernamentales, si los procesos de inclusión educativa se constituyen en uno de sus principales retos y es una condición poner sobre el tapete cierta naturalización sobre algunos resultados y procesos educativos destinados a determinados sectores sociales. Entonces, se cuestionará si se espera que dichos sujetos aprendan “poco” “lo necesario” y se busque que “sólo logren ciertos estándares” de desempeños. Una política de inclusión educativa define a todos los sujetos con capacidades de aprendizaje sólo bajo determinadas condiciones que el Estado debe proveer .y combate el paulatino proceso de transformación del espacio escolar en asistencial; fotografía del deterioro de la escuela para determinados sectores, y la ausencia de políticas no educativas para ellos.

Al mismo tiempo, se observa que la cuestión educativa necesita de otras voces, puntos de vistas, enfoques que enriquezcan los diagnósticos, ayuden a definir las agendas y fortalezcan los espacios de discusión y consenso; otros sectores que ayuden a definir los rumbos de las políticas de inclusión educativa.

Por último, cabe señalar una cantidad importante de cuestiones a resolver en el sector educativo que implican un alto grado de conflictividad y dificultades, que pueden generar climas de tensión política no siempre buscados por los gobiernos. La complejidad del sector, también, se actualiza en ese nivel, se tensan procesos, y se buscan otras “soluciones” en función de propiciar mejores climas, se negocian alternativas, etc. Estas situaciones están presentes y también, deben ser tenidas en cuenta para poder aportar insumos en los procesos de toma de decisiones.

Bibliografía consultada:

Connell, R.W. (1997): *Escuelas y justicia Social*. Ediciones Morata, Madrid

Chiappe, Mercedes y Ricardo Spaltenberg, 2010 "Una Aproximación a los conflictos laborales del sector docente en Argentina durante el período 2006-2009", MTEySS Subsecretaria de Programación Técnica y Estudios laborales. Ministerio de Trabajo, Buenos Aires Argentina.

Dussel, I. (2005): "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas" en Tedesco, J.C. (compilador), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Gentilli, P. (2009) Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. (A sesenta años de la Declaración de Universal de los Derechos Humanos. Revista Iberoamericana de Educación. N. ° 49 pp. 19-57

Gindin, Julián. La conflictividad docente en América latina un balance del año 2006.

Brasil; flape-olped-lpp, 2007. 46 p.<http://www.lpp-uerj.net/olped/Documentos/conflitos/acaosindical/info2006/informe2006.pdf>

Perazza, Roxana (2008) "Lo político, lo público y lo educativo" en Perazza, Roxana (comp.) *Pensando lo público: reflexiones sobre la educación el Estado*. Buenos Aires. Aique.

Terigi, F (2006): *Las otras primarias y el problema de la enseñanza* en Terigi, F (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI,