

Autonomía Escolar: perspectivas y prácticas en la construcción de proyectos políticos

Nora Gluz
Fernanda Saforcada

Resumen

Nacidos en el seno del proyecto neoliberal y sus políticas de reforma del Estado orientadas a la descentralización y privatización de los servicios sociales, los programas estatales destinados a promover la autonomía escolar fueron impulsados como estrategias para elevar la calidad de la educación y lograr una mayor equidad en el marco de la redefinición del rol del Estado y su responsabilidad respecto de la educación como derecho social. Frente a esta perspectiva que condujo al desmantelamiento de las dimensiones del Estado social, diversos movimientos sociales surgidos desde los márgenes –muchas veces en alianza con sectores académicos–, llevaron adelante experiencias educativas en las cuales la construcción de autonomía constituye una estrategia para romper con las relaciones sociales de dominación. Este trabajo se propone comparar, para el caso argentino, los sentidos sobre la autonomía escolar y los tipos de prácticas sociales que se promueven desde dos propuestas diferentes: una impulsada por el Estado en los '90 y otra desarrollada por un movimiento social. Se trata del análisis de un programa nacional llevado adelante por el Ministerio de Educación (Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI) y de un bachillerato para adultos creado en el marco del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas.

Palabras clave: política educativa; autonomía escolar; movimientos sociales; Estado.

School Autonomy: perspectives and practices in the development of political projects

Abstract

State programs promoting school autonomy have been developed within the neo-liberal project and its state reform policies characterized by decentralization and privatization of social services. These programs were fostered as strategies to improve educational quality and equity, in the midst of the redefinition of the role of the state as guarantor of education as a social right. Disputing the neo-liberal view which led to the dismantlement of the welfare state, social movements arising from marginal sectors of society have implemented their own education projects, often working in collaboration with academia. In these projects, school autonomy is seen as a strategy to challenge existing social relations. In this paper, we compare and contrast the meanings attached to the notion of "school autonomy" and the characteristics of the social practices fostered by the educational programs promoted by two different agents, i.e. the state and social movements. Thus, we analyze in the case of Argentina a nation-wide program

implemented by the National Ministry of Education (Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI) as well as an educational program developed by a social movement (the Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas).

Key words: educational policies; school autonomy; social movement; state.

1 Introducción

El concepto de autonomía en el ámbito educativo se vincula con una variedad de experiencias que se desarrollaron en momentos históricos diferentes. Sin embargo, adquiere nueva relevancia en el ámbito académico a partir de las reformas educativas de los '90 y con el surgimiento progresivo de nuevos movimientos sociales que, en pos de su autonomía, generan sentidos y prácticas disruptivas de aquellas promovidas por el programa reformista.

Este trabajo abreva en dos líneas de investigación de un proyecto desarrollado en la Universidad de Buenos Aires¹. Una de ellas se propone estudiar las políticas de autonomía escolar impulsadas desde el Estado en los '90. Para el caso argentino, si bien hubo varias experiencias de autonomía escolar llevadas adelante en el ámbito estatal, la política de mayor envergadura por su alcance nacional –a la que referiremos en este artículo–, fue el Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI. La otra línea de investigación se centra en el análisis de los procesos de construcción de alternativas educativas de los movimientos sociales en el marco de sus estrategias de lucha y oposición a las relaciones de poder establecidas², a partir de casos seleccionados en función de sus perspectivas respecto del Estado. El caso que abordaremos aquí corresponde a una experiencia escolar desarrollada en el marco del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas, más específicamente, en la primera empresa legalmente recuperada del país. Haremos hincapié en los procesos de construcción social de autonomías desde las estrategias de los actores locales

El interés comparativo que origina este trabajo nace de la constatación de que los diferentes sentidos acerca de la autonomía construyen políticas y prácticas en contextos particulares que refuerzan patrones divergentes de regulación de las prácticas educativas y las relaciones sociales en los espacios

¹ Se trata del Proyecto UBACyT F042 “Las políticas de municipalización y autonomía escolar: regulación estatal, actores y procesos en el caso argentino”, desarrollado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires y dirigido por Myriam Feldfeber.

² Esta última línea se asienta, adicionalmente, en el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

escolares.

2 El contexto de desarrollo del concepto de autonomía en las políticas públicas en educación

El término “autonomía” tiene una larga historia en el ámbito educativo vinculada a experiencias diversas de signos múltiples e incluso antagónicos, pero la forma en que aparece en las reformas educativas de las dos últimas décadas responde a una concepción que adquirió mayor difusión en los ‘80, de la mano de modelos que buscaban dinamizar la educación introduciendo mecanismos de competencia y otorgando mayor poder a las familias a través de la libertad de elección entre diversas propuestas.

En un contexto de crítica al Estado de bienestar keynesiano y con diagnósticos que hacían referencia a un Estado que había crecido en demasía avanzando sobre los espacios de libertad de los individuos y del mercado, se desplegaron recomendaciones afines con los principios del Consenso de Washington: liberalización, desregulación y privatización, es decir, las políticas de ajuste y de reforma del Estado que caracterizaron a los ‘80 y los ‘90.

En el ámbito educativo, se multiplicaron los diagnósticos sobre la crisis de la educación y la baja calidad de los servicios educativos estatales. Estos diagnósticos fueron acompañados por diversas propuestas con elementos comunes como evaluar la calidad de la educación, dotar de variables grados de autonomía a las escuelas e introducir mecanismos de competencia y de accountability³.

Analizando documentos producidos en los ‘90 por diversos organismos internacionales (OI)⁴ encontramos algunas continuidades significativas respecto de cómo conciben la autonomía escolar: enfocada en las escuelas; asociada a métodos de evaluación y seguimiento; vinculada con el perfeccionamiento y/o profesionalización de los docentes; por último, identificada como mecanismo para el logro de mayores niveles de eficacia y eficiencia (SAFORCADA, 2006a).

³ El término “*accountability*” suele traducirse como “rendición de cuentas”, pero refiere a un concepto más amplio que incluye también el sentido de responsabilidad (Narodowski, 2002).

⁴ Se han relevado un conjunto amplio de documentos de los siguientes organismos internacionales: Banco Mundial; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI); Proyecto Principal de Educación, iniciativa de UNESCO para la Latinoamérica y el Caribe; CEPAL-UNESCO y Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

En estos documentos, la propuesta se organiza en torno a la idea de otorgar a las instituciones educativas mayores grados de:

- autonomía administrativa o de gestión, definida, en varios casos, en términos de un mayor liderazgo del director;
- autonomía económica, entendida como gestión de los recursos públicos y responsabilidad por esa gestión a partir de una rendición de cuentas; y
- autonomía pedagógica, en general asociada con la introducción de instrumentos como los proyectos educativos institucionales o planes de desarrollo institucional.

Asimismo, se postula la necesidad de crear condiciones materiales y de incentivos para que las escuelas puedan aprovechar su autonomía, y de impulsar prácticas de gestión caracterizadas por objetivos de aprendizaje claramente definidos y compartidos, indicadores de logro y responsabilización por los resultados.

En relación con el Estado, los documentos de los OI establecen que su rol debe ser el de formular normas, adoptar estrategias flexibles en el manejo de los recursos, establecer sistemas de incentivos y evaluar resultados.

En el conjunto de documentos de los '90, puede observarse que los organismos internacionales definieron una suerte de canon cuyo contenido se articuló en torno de la autonomía, la responsabilización de las escuelas y los docentes por los resultados, la capacitación y profesionalización de los docentes, la introducción de incentivos y el rendimiento de cuentas.

Como la cooperación internacional tuvo una incidencia directa en los programas de reforma, la gravitación de este canon en la definición de políticas a nivel nacional fue particularmente significativa. Prácticamente todos los países llevaron adelante acciones tendientes a dotar de mayores grados de autonomía a las escuelas⁵ con el fundamento de que permitirían que las instituciones desarrollaran proyectos innovadores, abrieran más espacios de participación a los padres, se comprometieran con los resultados y respondieran por ellos.

⁵ En la Latinoamérica se han impulsado numerosos programas con el objetivo de dotar de mayor autonomía a los centros escolares, pero con diferentes grados. En algunos países se desarrollaron programas que implicaron la implementación del modelo de escuelas *charter* o de financiamiento a la demanda. Otros pusieron en práctica proyectos que dotaban de cierto grado de autonomía a algunas escuelas en algunas dimensiones o aspectos. Asimismo, algunas de estas políticas abarcaban al conjunto del sistema, mientras que otras estaban destinadas sólo a ciertas instituciones, por ejemplo, de educación rural o escuelas que trabajan con una determinada comunidad.

3 La autonomía como prescripción: reforma educativa en la Argentina de los '90

En Argentina, el gobierno menemista –en el poder a lo largo de toda la década del '90– llevó adelante un proceso de reforma educativa orientado a redefinir el rol del Estado y las relaciones entre lo público y lo privado. Este proceso –inaugurado con la sanción de la Ley de Transferencia de Servicios que completó la descentralización iniciada por la última dictadura militar⁶– tuvo como telón de fondo las políticas de ajuste estructural, el aumento de la pobreza y una polarización social creciente, y “se caracterizó por ser una ‘reforma ilustrada’, diseñada desde el gobierno central e implementada en tiempos tecnocráticos, que –acorde con el modelo de transformación del Estado– transfirió responsabilidades y recentralizó el control del sistema” (FELDFEBER, 2000, p. 8).

En general, en el marco de las reformas educativas de las dos últimas décadas, se propagaron las iniciativas de política centradas en la escuela como unidad de análisis y de acción. Como sostiene Bolívar:

entre los contextos «macro» de globalidad del sistema educativo y los «micro» de las interacciones en el aula, emerge –teórica y políticamente– en los ochenta, como paradigma meso, el centro escolar en tanto que organización; lo que provoca situarlo en la clave y núcleo de acción educativa. (...) Es claro que, con las medidas políticas de autonomía o delegación creciente de competencias, el centro educativo adquiere un papel específico (2005, p. 159).

Argentina no fue la excepción: buena parte del discurso y de la acción de la reforma se centró en las instituciones, planteándose la “refundación del sistema educativo” a través de la redefinición de la unidad escolar como una unidad escolar autónoma:

La unidad de cambio del sistema educativo es la institución escolar. Para poder hacerse cargo de la tarea que se le encomienda, es necesario abrirle los espacios para una mejor autonomía pedagógica y administrativa. (...) Los Contenidos Básicos Comunes acordados a nivel nacional, el fortalecimiento de las conducciones educativas de los sistemas provinciales, y el funcionamiento pleno del Sistema Nacional de Evaluación de la calidad de la Educación

⁶ Si bien hubo algunos intentos anteriores de traspaso de las instituciones dependientes de Nación a las provincias, la primera vez que esto se llevó a cabo de manera generalizada fue en 1978, con el gobierno dictatorial, para el nivel primario. Luego, en 1992, con el gobierno de Menem, se transfirieron las instituciones de nivel medio y superior no universitario.

son el marco en el que se promueve la creciente autonomía de la unidad escolar (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA, 1996).

Para el logro de esta redefinición de la unidad escolar, el Estado Nacional puso en marcha, en 1994, el Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI (PNE). Este programa se proponía la construcción de una “nueva escuela”, “otra escuela”, “la verdadera escuela de la Ley Federal de Educación”⁷, caracterizada como una institución autónoma, flexible, inteligente y responsable.

De acuerdo con diversos documentos del PNE, sus objetivos eran replantear la organización y gestión educativa, y “promover experiencias innovadoras sobre la base de los siguientes criterios: calidad de los servicios educativos, democracia y eficiencia escolar, atención personalizada al alumno como instrumento de equidad, profesionalización y especialización del personal de la escuela, y mayor autonomía de la institución escolar” (TADEI y LUGO, 1996, p. 34).

Al analizar el contenido del conjunto de documentos del Programa, es posible identificar que los cuatro ejes que articularon la propuesta en relación con las instituciones fueron la implementación de un concepto de gestión integral; el desarrollo de grados crecientes de autonomía; el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el compromiso con los resultados. Con un discurso de tono normativo en relación con las escuelas y sus agentes (supervisores, directores y maestros), el cuerpo documental del PNE y las líneas de acción implementadas se orientaron a prescribir cuál debía ser el rol del supervisor y del director, cómo las instituciones debían centrar su trabajo en el PEI como proceso y como resultado, y qué debía hacerse en el aula, alentando el desarrollo de experiencias de organización flexible de tiempos y espacios.

En el PNE, la participación de los maestros y profesores es indirecta y mediada por las autoridades institucionales o jurisdiccionales. Esta consideración no es similar en el caso de los directores de las instituciones y de los supervisores, que ocupan un lugar central en el discurso y en las líneas de acción implementadas, y participan en una multiplicidad de espacios de capacitación e intercambio.

De este modo vemos cómo en el caso argentino se replica en parte el esquema trazado por los OI en materia de autonomía. Se trata de una autonomía

⁷ La Ley Federal de Educación fue la principal referencia normativa de la reforma educativa argentina, conformando junto a la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos, el Pacto Federal Educativo y la Ley de Educación Superior el marco legal de ese proceso.

centrada en la escuela como individualidad, con foco en el rol del director en la medida en que se considera que su capacidad de liderazgo es fundamental para el éxito del nuevo modelo. Lo que podría observarse como novedoso es el lugar estratégico asignado al supervisor escolar, buscando redefinir su rol para “despegarlo” de una función netamente de control y lograr que asuma una posición más proactiva y propositiva. Sin embargo, no escapa a la lógica del conjunto de estas propuestas: prescripciones fuertes desde el Estado central, recursos e incentivos para el desarrollo de aquellas acciones que se ajusten a lo definido y evaluación, a la vez que responsabilización de las escuelas y sus docentes por los resultados.

Como hemos dicho, en casi todos los países de la región se llevaron a cabo importantes programas de reforma de los sistemas escolares, a la vez que se redefinían las incumbencias políticas, fiscales y administrativas del Estado en materia educativa. La desvinculación del Estado nacional de la responsabilidad de financiamiento y gestión de los establecimientos de enseñanza introdujo modificaciones radicales que impactaron en las instituciones educativas:

Las modalidades históricas de gobierno y administración de los aparatos escolares, los marcos normativos que dirigían y organizaban el funcionamiento escolar, las condiciones y formas convencionales de reglamentación del trabajo docente y la propia organización de la enseñanza en las aulas, se vieron profundamente alterados, al mismo tiempo que el malestar por el carácter autocrático y vertical de la implementación de las reformas iba consolidándose (GENTILI y SUÁREZ, 2004, p. 45; traducción propia).

Paradójicamente, los docentes tuvieron al mismo tiempo un alto grado de visibilidad y de invisibilidad en el discurso y el accionar de las reformas. Por un lado, tuvieron un alto grado de visibilidad por ser signados como el centro de los obstáculos y del conflicto, responsabilizando en numerosas ocasiones a las organizaciones docentes de los resultados adversos por “obstaculizar” o “frenar” la reforma. Por otro lado, fueron considerados como invisibles por los gobiernos y los OI, que no los contemplaron a la hora de la consulta o la negociación, en comparación con otros actores como la Iglesia, el sector empresario o algunas ONG's (TORRES, 2000).

En el caso argentino, esto mismo puede ser analizado en relación con las instituciones escolares que aparecían en el centro del discurso, nominándolas como “protagonistas de la reforma”, pero desde una propuesta decidida, diseñada y organizada sin su participación, y que incluso desconocía –al menos

discursivamente— lo que las instituciones eran, su historia y su propia proyección de futuro, en la medida en que se proponía construir “otra escuela”, una “nueva escuela” (SAFORCADA, 2006b). De este modo, las escuelas y sus docentes fueron a la vez desconocidos en lo que ellos eran; anulados en sus posibilidades, capacidades y derechos de participación en los ámbitos de discusión y decisión política; e interpelados para funcionar de manera autónoma.

Torres (2000) sostiene que para las organizaciones docentes la autonomía era parte del plan privatizador neoliberal para la educación: privatización, desresponsabilización del Estado y responsabilización de la escuela y de los docentes, sin que se mejoren las difíciles condiciones de trabajo e introduciendo un mayor control de su tarea por parte del gobierno, de los padres y/o de la comunidad.

En lo que hemos reconstruido hasta aquí, resulta evidente que el concepto de autonomía desde el que se formulan estas propuestas es equiparable al concepto de libertad negativa⁸, es decir, autonomía pensada como cierto grado de independencia respecto del Estado central, en un espacio delimitado; concebida en términos individuales e individualizantes, en tanto las responsabilidades por los resultados de una tarea eminentemente social como lo es la educación, se vuelven responsabilidades de cada docente y cada escuela. En este sentido,

mientras algunos autores señalan que la dinámica de individualización de lo social da cuenta de la progresiva emancipación de los sujetos respecto de las estructuras; otros ponen de manifiesto el carácter deficitario del individualismo contemporáneo y en consecuencia de la crisis del lazo social. Como consecuencia del proceso de individualización de lo social, (...) la responsabilidad por el fracaso recae principalmente sobre los individuos, hecho que en sociedades desiguales refuerza las diferencias sociales (FELDFEBER, 2003, p. 116).

La etimología del término “autonomía” refiere a la idea de darse su propia ley (autos: referido a sí mismo; nomos: ley). Según el diccionario⁹, autonomía es la potestad para regirse mediante normas y órganos de gobierno propios. La pregunta entonces es qué se entiende por “governarse a sí mismo y darse la

⁸ “Libertad negativa” refiere a una concepción de libertad de acuerdo con la cual el espacio de libertad de un sujeto se contrapone con el de los demás. Es una concepción de libertad centrada en el individuo y pensada como relación inversa respecto de las leyes y el Estado, es decir, como un espacio que el individuo se reserva para sí y que queda constituido por todo aquello que no está prohibido. La libertad es pensada como un derecho natural del individuo.

⁹ Diccionario de la Real Academia Española.

propia ley”. La autonomía de las propuestas impulsadas por los organismos internacionales y de las políticas implementadas en la Argentina de los ‘90, ¿puede ser entendida de este modo? La concepción de autonomía que sustentan deviene de la forma en que es pensada la relación con el Estado. En estas experiencias, las escuelas no son autónomas “en sí”, sino en relación con el gobierno y respecto de algunas cuestiones. Como dijimos, se asimila el concepto de autonomía al de libertad negativa (de la tradición liberal, como oposición Estado-individuo), en el sentido de que no se define por una cualidad propia, sino por una relación de oposición con un otro.

En las reformas educativas, la autonomía aparece como una modalidad de funcionamiento, una característica, que es “dada” por el gobierno a cada escuela, siguiendo la lógica de conformar actores autónomos como producto de un proceso heterónimo, paradoja que ha caracterizado a la escuela moderna.

4 La autonomía como construcción política de los movimientos sociales: el revés de las prescripciones de política

Una alternativa a ese proceso de construcción de autonomía en el marco de la matriz de poder del proyecto neoliberal de transformación del rol del Estado y, consecuentemente, de sus prestaciones sociales, la constituyen las experiencias vinculadas a las nuevas formas de acción colectiva. Las discusiones en torno a la acción colectiva en vistas de la construcción política alternativa están centradas actualmente en lo que algunos denominan “nuevos movimientos sociales”, “prácticas socio-políticas alternativas” o “nuevas formas de lucha”. Presentes en numerosos países, van configurando la otra agenda, no ya la dictada por los Organismos Internacionales, sino aquella impulsada por los movimientos sociales en sus procesos de lucha y construcción de escenarios de cooperación –como los Foros Sociales Mundiales o las Cumbres de los Pueblos– y de toda una serie de relaciones informales y apoyos entre diversos grupos.

Nacidos como modo de resistencia al incremento sin precedentes de la desigualdad, la concentración económica, el desempleo y la evolución de la exclusión social, estos movimientos revitalizan la idea de autonomía pensada como estrategia para la reconstrucción de nuevos sentidos de lo público a partir de concebir lo alternativo como discurso político de oposición a las relaciones de poder establecidas.

Este propósito los enfrenta al desafío de gestar las bases de pensamientos y prácticas autónomas, resultado tanto de las luchas como de la “comprensión

de esas luchas (...). Es en suma, un proceso de lucha por la construcción de una nueva subjetividad no subordinada” (THWAITES REY, 2004, p. 20). Es en este marco que los movimientos sociales se constituyen en principio pedagógico, considerando todas sus acciones como formativas de esta nueva subjetividad.

La participación en procesos decisorios, el trabajo solidario, la presencia en manifestaciones de protesta son las formas a través de las cuales se entiende lo pedagógico como lo educativo cotidiano. Estos procesos más globales y continuos se acompañan, en muchas de las organizaciones, por procesos sistemáticos destinados a la formación de miembros específicos del movimiento: la infancia, los adultos que forman parte de emprendimientos productivos o cooperativas, la formación de dirigentes o promotores barriales y hasta la formación de sus propios docentes. Este último proceso que los lleva a confrontar con las tareas que asume tradicionalmente el Estado, es nuestro objeto de estudio.

Aunque a primera vista ambas posiciones –la asumida por los OI y los programas de reforma, y la asumida por los movimientos sociales– pueden parecer coincidentes en una mirada positiva respecto de la generación de espacios de autogestión en las instituciones escolares, sus concepciones acerca de la autonomía, como veremos, se diferencian radicalmente en términos de sus propósitos políticos, las prácticas que despliegan para su consecución y el rol que debe asumir el Estado. En este sentido, y a diferencia de las propuestas “desde el Estado”, para los colectivos ligados a los movimientos sociales la autonomía no constituye un medio para dinamizar las escuelas o mejorar su calidad, sino que es un fin en sí mismo. Se trata de generar espacios sociales dotados de autonomía, ya que ésta es la dimensión central de la construcción política para un nuevo proyecto social que pretende transformaciones en el mundo del trabajo y de las relaciones sociales para la emancipación de la sociedad futura. Se trata de acciones colectivas que ponen en cuestión la injusticia del sistema social vigente a través de la politización del espacio público.

Sobre este horizonte, la necesidad de recuperar el espacio formativo por parte de los movimientos se comprende en el marco de un largo proceso de institucionalización por el cual la educación se constituyó, a lo largo de la modernidad, en un asunto de Estado. Desde los posicionamientos más críticos a este proceso, fue una estrategia de destrucción de la cultura y los modos de organización de los sectores populares.

En el caso argentino, la relación entre los sectores populares, sus organizaciones y las escuelas se inserta, entonces, en la historia misma del proceso

de escolarización y ha atravesado diversas etapas, de homología, complementariedad, síntesis y oposición entre escuela y educación popular. A lo largo de este recorrido histórico, fueron transformándose también los sentidos de la educación popular en función de los sujetos, saberes, finalidades y métodos considerados distintivos y definitorios de la misma, hasta delimitarse en la etapa posdictatorial como “la modalidad pedagógica creada y mantenida por los sectores oprimidos en absoluta contradicción con el sistema escolar” (PINEAU, 1994, p. 276). La oposición se centra en las características reproductoras y legitimadoras de la desigualdad social a través del tipo de subjetividad que se construye en las escuelas. En consecuencia, la autonomía en estos colectivos disputa uno de los poderes centrales del Estado: el de imponer – especialmente a través de la escuela– las categorías de pensamiento con las que comprendemos el mundo (BOURDIEU, 1996)¹⁰.

Estas iniciativas cuestionan la escuela oficial tanto en sus propósitos manifiestos como en aquellos que se expresan en la gramática de la escolaridad y que constituyen la base de la formación de la subjetividad. Aunque originariamente surgieron para contrarrestar la retirada del Estado nacional de sus tareas sociales junto a otras actividades sociales que se propusieron reconstruir el entramado relacional de los sectores más vulnerables y garantizar su subsistencia, a medida que se fueron fortaleciendo las experiencias, se fue profundizando el debate acerca de los posicionamientos posibles en relación con el Estado. Se desarrolló así un abanico de posturas que van desde la mera suplementación temporal, a la demarcación de un horizonte de lucha por transformar los intereses a los que beneficia el accionar del Estado; y hasta las propuestas de independencia total del Estado.

4.1 Las concreciones prácticas en el campo educativo: el caso del Bachillerato IMPA

Las modalidades diversas que han asumido las protestas en la Argentina fueron los movimientos piqueteros, las asambleas barriales, el movimiento de fábricas recuperadas, entre otros.

¹⁰ Cabe destacar que las concepciones y la radicalidad de la autonomía varía según los colectivos sociales considerados. De hecho, se habla de colectivo de colectivos para dar cuenta de la heterogeneidad de actores e intereses que componen lo que se denominan nuevos movimientos sociales. Estos posicionamientos van desde organizaciones con un bajo grado de autonomía y alta dependencia de los organismos estatales, hasta aquellas otras que defienden la lógica autogestionaria. Ver Mizra (2006); Svampa (2006), entre otros.

En este contexto, uno de nuestros primeros casos de estudio lo constituyó el Bachillerato IMPA, una escuela de nivel medio en el marco de una empresa recuperada por sus trabajadores. La decisión de empezar por allí se vinculó con que IMPA (Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentina Cooperativa Limitada) fue la primera fábrica recuperada en el país¹¹ y su bachillerato constituía una experiencia con tres años de afianzamiento. Como han mostrado algunos estudios (ARÉVALO y CALELLO, 2003; RETAMOZO, 2006), la recuperación fue el estandarte de lucha por otras relaciones sociales y desde allí se inició la realización de alianzas con grupos piqueteros, asambleas barriales y grupos universitarios. Estas alianzas derivaron en el caso de IMPA, en el fortalecimiento del espacio de lo cultural, llegando a denominar al espacio “IMPA Ciudad cultural” por incluir no sólo la actividad propiamente fabril, sino también el desarrollo en el edificio de emprendimientos artísticos –obras de teatro, exposiciones plásticas, etc.–, productivos ligados al arte –taller de serigrafía– y de formación –bachillerato de adultos y cursos cortos en temas diversos.

No obstante, las investigaciones también muestran que las motivaciones de los trabajadores para la lucha fueron fuertemente el sostener las fuentes de trabajo y que éste fuera un trabajo digno. El espacio cultural, también fue asumido en esa dirección, más que en la consolidación de un proyecto cultural propio de los trabajadores¹²

¹¹ En Argentina, al igual que en Brasil, la recuperación de empresas comenzó cuando la apertura económica llevó a la quiebra a muchas empresas que pasaron de la protección estatal a ser consideradas ineficientes y dejaron de tener un mercado cautivo. La inminencia de la pérdida de la fuente de trabajo en un período de altísimo desempleo derivó en muchos casos y luego de un complejo proceso, en que los trabajadores volvieron a poner en marcha las empresas y pelearon por su posesión legal a partir de la expropiación bajo dos modelos: propiedad estatal bajo control obrero o entrega a los obreros organizados en cooperativa (Zibecchi, 2002).

¹² Cabe destacar que este trabajo conjunto tuvo un punto de inflexión en el año 2005, cuando los conflictos entre distintos sectores de la empresa llevaron al Consejo de Administración a grupos vinculados con el movimiento de fábricas recuperadas, más próximos al gobierno y menos propicios a la idea de autonomía original. Aunque no es objeto de este escrito, esto abrió una brecha entre la empresa y los distintos proyectos culturales. El bachillerato, a fines del 2006, fue expulsado del espacio fabril. Hoy funciona provisionalmente en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y se encuentra en la búsqueda de un espacio cercano a la fábrica para recuperar el trabajo barrial que habían desarrollado.

“Nosotros pensábamos que en cualquier momento a la gente que nosotros sacamos se iban a organizar e iban a venir y nos iban a sacar, porque éramos pocos. Entonces vimos la voluntad de esta gente. Venía entonces una mujer que vino de Francia, que hacía teatro allí. Se enteró del movimiento y vino. Ella había conocido el centro cultural de la fábrica de galletitas en Francia” (entrevista al primer presidente de la cooperativa IMPA recuperada).

La creación del Centro Cultural permitió entonces sumar fuerzas, a la vez que fortalecer la presencia pública de la empresa:

“(La inauguración del Centro Cultural) creo que salió en La Nación, después en La Nación en la tapa de la revista salí yo... En Clarín... Un movimiento, que nos empezaron a conocer, y ya los que empezaron a tener problemas, venían a ver cómo habíamos hecho nosotros. Y nos llamaban por teléfono y le decíamos vení vamos a ver, a conversar” (entrevista al primer presidente de la cooperativa IMPA recuperada) (nota del autor: La Nación y Clarín son los periódicos de mayor tiraje del país).

El Bachillerato IMPA se instala en el espacio fabril en el 2003, vía un trabajo conjunto entre la coordinación de la empresa, en ese entonces bajo la égida del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas¹³ (MNER), y una cooperativa de Educadores e Investigadores Populares surgida en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires, que venía desarrollando acciones con asociaciones populares territoriales.

Su propósito explícito es la formación de sujetos políticos; el rearmado del entramado social y pensar a la escuela como una organización social, no como espacio de adoctrinamiento.

Asumiendo los principios de la educación popular, se posicionan como instancia formativa en lucha contra toda forma de opresión social. Pero a diferencia del origen histórico de la educación popular, critican las posiciones más extremas del autonomismo para recuperar el carácter contradictorio del Estado como instancia de lucha política. Como expresa Thwaytes Rey, “luchar en y contra el Estado, al mismo tiempo, es luchar por clausurar sus instancias represivas y ampliar lo que tiene de socialidad colectiva” (2005, p. 80).

Para sus protagonistas implica presionar sobre las fisuras del Estado por

¹³ El MNER surge en el año 2001 como espacio de confluencia de algo más de 60 empresas autogestionadas y en confrontación con la idea de la estatización, debido a los intereses “mafiosos” que según sus dirigentes oculta el Estado.

su centralidad como instancia de redistribución social –no ya como Estado evaluador–, para ampliar sus brechas de modo de garantizar los recursos para el desarrollo de un proyecto que consideran más público por su arraigo en los reclamos de las bases sociales excluidas:

“Pero por otro lado también hay cuestiones que se contemplan creemos que el Estado tiene que financiar, facilitar con normativas y recursos estos emprendimientos que salen de la comunidad. Es decir, en ese punto no tenemos una visión esencialista con rechazo al estatalismo, para nada. Pero sí sabemos que las políticas públicas hoy no favorecen para nada a los movimientos sociales” (entrevista coordinador de la Cooperativa).

Una de las preocupaciones de la investigación fue develar cómo estos propósitos declarados se expresan en las prácticas escolares.

En principio, la idea de autonomía se asocia a aquello que expresara Castoriadis, en términos de que se trata de “una sociedad que no sólo sabe explícitamente que ha creado sus leyes, sino que se ha instituido a fin de liberar su imaginario radical [inconsciente] y de poder **alterar sus instituciones por intermedio de su propia actividad colectiva**, reflexiva y deliberativa”. En contrapartida, habla de la sociedad heterónoma, diciendo al respecto: “el heteros, el otro, que ha dado la ley no es sino la sociedad instituyente misma, la que por razones muy profundas, debe ocultar este hecho” (citado en BARRIO y LATORRE, s/f).

Una segunda característica visible y que encuentra su paralelismo en el espacio fabril, es el propósito de **desestructurar las relaciones jerarquizadas de sumisión y mando**, propias del capitalismo y arraigadas en la lógica disciplinario-burocrática de la escuela y la fábrica. Las prácticas asamblearias son una de las estrategias para la toma de decisiones en estos colectivos, con el propósito de democratizar las relaciones sociales. Esto se expresa con potencia en los protagonistas y en la apertura a nuevos modos de construcción de la subjetividad. El “tomar la palabra” constituye una experiencia distintiva del bachillerato y reconocida como tal en las voces de docentes y estudiantes, lo que les permite valorar la construcción de lo público-colectivo y su propia capacidad de expresar el pensamiento. En esta línea, se desarrollan asambleas al interior del espacio escolar en las que se discute desde la definición de estrategias de lucha para la obtención de reconocimiento y financiamiento estatal, hasta la distribución de tareas y responsabilidades ligadas a la limpieza del espacio en el que funciona el Bachillerato. Aquí aparece una primera tensión, que es el grado

de centralidad de los temas que se tratan en estos espacios colectivos y de aquellos otros que sólo se debaten en el marco de la cooperativa de docentes. Otra línea de tensiones se expresa en la posibilidad de aparición de nuevos modos jerárquicos de relación social, o de formas más fáciles de asumir individualmente las tareas obviando la construcción colectiva (ejemplo de ello es el cuidado de la limpieza del espacio que terminan asumiéndolo las mujeres más grandes del grupo).

Otro modo de alterar las relaciones jerarquizadas se expresa en la cooperativa de docentes. Sus miembros se organizan de manera rotativa para cubrir la coordinación de los distintos Bachilleratos de adultos de los que la cooperativa es parte y/o creadora¹⁴.

Un punto más de distinción del espacio social del Bachillerato es, para sus protagonistas, el tratarse de una **opción política que se expresa en la orientación formativa de los estudios: la desnaturalización de las relaciones de subordinación del trabajo al capital**. Hay un acuerdo ideológico con estos saberes y con construir una mirada acerca del cooperativismo como estrategia de producción. De allí la resignificación de la orientación de “Perito Auxiliar en el desarrollo de las comunidades”, prevista en la currícula oficial para los Bachilleratos de Adultos, y su conversión en Cooperativismo. Esto implica que lo que se enseña y aprende, y el modo en que se lo hace, intenta:

“tener una implicación tal que la formación de los estudiantes les permita posicionarse en una sociedad desigual, una sociedad capitalista, una sociedad masiva, una sociedad que margina. Posicionarse desde un punto de vista crítico. Desde un punto de vista anticapitalista. Eso en cuanto a la formación y en cuanto a la forma de la escuela, una escuela que funcione como organización social. Es una escuela militante. No descontextualizar esos contenidos de la forma misma del espacio escolar” (entrevista a docente).

Una cuarta apuesta de transformación se expresa en la construcción de **nuevas relaciones sociales en la escuela**. La novedad radica en la intención de generar dos rupturas que alteran los modos tradicionales de sociabilidad en la escuela: ruptura con la existencia de un parámetro único de excelencia escolar que funciona como patrón de **normalización**, al que todos deben adecuarse en

¹⁴ Al momento del trabajo de campo, la cooperativa de educadores conducía o era parte de siete bachilleratos de educación popular de adultos que funcionaban en empresas recuperadas o asociaciones barriales territoriales.

términos de saberes previos así como de ritmos y contenidos de aprendizaje; y, a partir de esta primera ruptura, una segunda con la **lógica meritocrática** propia de la escuela capitalista que con una dinámica individualista y competitiva transforma la desigualdad social en desigualdad escolar.

En las aulas se observa la emergencia y convivencia de lo heterogéneo: edades, experiencias previas, intereses por el bachillerato, ritmos de aprendizaje, etc. A esto se suma el ingreso de lo personal como condición para la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de sujetos políticos y no de “alumnos”:

“Esto de la tendencia homogeneizadora del sistema tradicional... que trata eh..., digamos desde la escuela como algo exógeno a la comunidad o a la sociedad, que el estudiante está estandarizado, estereotipado, acá existe el mismo grado de heterogeneidad pero en lugar de ocultarla se trabaja con ella, eso está presente” (entrevista a docente).

Los estudiantes manejan los momentos en que se suman a las clases y definen los apoyos necesarios. Pueden hacerlo en el aula completa de lunes a jueves o trabajar con los docentes en un espacio denominado “módulos” cuando no pueden asistir a las clases, donde la enseñanza se organiza a través de materiales de apoyo preparados por los docentes y espacios de consulta. Estos espacios no son percibidos como castigos frente a otros tiempos para aprender, sino como instancias diversificadas en función de las condiciones de vida de los estudiantes. Estos se apropian y dan sentido a esos espacios en un proceso abierto de co-construcción, favoreciendo el dominio del proceso de aprendizaje y evitando la heteronomía a la que conduce la modalidad tradicional. En palabras de los propios estudiantes, ellos pueden comprender “lo que hay que hacer y lo que hay que aprender”, situación que en el aula tradicional se restringiría al primer término.

En las clases se establecen relaciones de solidaridad en el proceso de construcción del conocimiento: participación, ayuda al otro. No se emula la competencia, ni se estimula en las actividades propuestas por los docentes.

En síntesis, las relaciones sociales y los sentidos que las sustentan se transforman, distanciándose de la tradicional lógica meritocrática de construcción del éxito y del fracaso escolar, basada en la competencia que supone que “gana el mejor” y que en las sociedades capitalistas ha legitimado la desigualdad social fundada en diferentes expresiones del privilegio cultural, para constituir un espacio social fundado en relaciones de solidaridad, de revalorización de los saberes y

experiencias del colectivo, que lucha por una concepción de la educación como derecho. En este punto se distancian también del tratamiento compensatorio hacia estas poblaciones. No se trata de “reparar” o “compensar el déficit”; se trata de luchar por otro tipo de sociedad.

5 Las autonomías: contrastando perspectivas

Nacidas en el mismo contexto pero sustentadas en diferentes proyectos político-pedagógicos, con escala y alcance nacional una y local la otra, las experiencias educativas estudiadas permiten analizar el modo en que diferentes proyectos políticos dotan de sentidos a la retórica de la autonomía que devienen en prácticas divergentes y relaciones diversas entre los actores sociales en juego.

Como expresáramos, la primer vertiente se centra en la autonomía como libertad negativa (MUNÍN, 1999) y en tanto tal, constituye un medio para elevar la calidad de la educación liberándola de las “trabas de la burocracia” e inyectando incentivos. La retórica de la calidad y la competitividad, así como la perspectiva centrada en la escuela como unidad de producción y de cambio en contextos de descentralización, fue expresión de este modo de concebir la autonomía desde los programas como PNE. El resultado de estas transformaciones fue que la desigualdad en la estructura social se expresó en la profundización de la segmentación en el campo escolar. En la segunda perspectiva, la de los nuevos movimientos sociales, no se trata de evitar la intervención burocrática del Estado en lo social, sino de evitar la dominación (FOLLARI, 2003). Se trata de desafíos colectivos que se construyen en la interpelación a las élites y a las autoridades; desafíos cuyos objetivos se van creando y modificando con el propio movimiento, y cuya dinámica se liga a la autonomía como fortalecimiento de la capacidad de autodeterminación. Los resultados de estos procesos en Argentina recién empiezan a ser estudiados.

La realización de un análisis comparativo de estas experiencias permitió identificar tres ejes que diferencian las prácticas de construcción de autonomía en los casos analizados: la direccionalidad y procedencia de la propuesta, los sujetos de la autonomía y la socialidad en la escuela.

5.1 Direccionalidad y procedencia de la propuesta

Suele caracterizarse a las políticas de Estado como políticas “de arriba hacia abajo” e incluso algunos autores identifican a las reformas de los '90 como reformas top-down. Esta expresión sintetiza lo que acontece en términos de los

sentidos de la autonomía. Mientras en las políticas educativas de los '90 el imperativo de la autonomía fue una directiva desde el Estado hacia las instituciones pensadas como ámbito de ejecución de las políticas, en el caso de los movimientos sociales se trata de una lucha y se asume como conquista que se propone invertir la pirámide tradicional de lo político, incidiendo sobre el Estado a partir de su propia praxis.

No obstante, se trata de procesos dinámicos en los que se conjugan tensiones que expresan la no linealidad de estos procesos. De este modo, es posible observar modos de construcción de autonomía que llevan a la fragmentación de los distintos colectivos sociales que asumen la lucha contra la dominación. Asimismo, existen casos en los que las escuelas pudieron desarrollar experiencias de apropiación de la "autonomía otorgada" por el Estado central con potencial para redefinir la lógica neoliberal que las atravesaba.

5.2 Los sujetos de la autonomía

En el primer caso estudiado, es posible distinguir tres momentos en el proceso, que se corresponden con ámbitos y actores diferentes en la medida en que el modelo de la experiencia se asienta sobre la idea de que unos piensan la autonomía; otros la diseñan y otros más la actúan.

Quien pensó el modelo de autonomía escolar fue el gobierno, en el marco más amplio del proceso de reforma educativa y de las concepciones y decisiones que guiaron las políticas implementadas en relación con la escuela y los docentes. Quienes diseñaron el proyecto de autonomía fueron funcionarios del Estado central que tradujeron esas definiciones en un programa concreto y que coordinaron y monitorearon su implementación. Quienes debían "actuar la autonomía" eran los docentes en las instituciones, con un fuerte énfasis en la figura del director.

Es decir, había un "nosotros" para quienes definieron y diseñaron el modelo de autonomía y había "otros" que debían llevarlo a la práctica. Esos "otros" no necesariamente constituían un "nosotros". Eran grupos individuales (cada escuela) destinatarios del programa diseñado, que, en el mejor de los casos, lograrían apropiarse del proyecto de autonomía de algún modo significativo en relación con la propia experiencia de la institución.

En el caso de los movimientos sociales, el proyecto en todo su desarrollo es llevado adelante desde un "nosotros". En sus prácticas no existe esta escisión de actores en el planteo que dio origen a la experiencia, sino que es una praxis social, donde los "otros" son las distintas expresiones de un modelo social que

los ha marginado y colocado al borde de la subsistencia.

No obstante, es posible observar múltiples escisiones que, en el proceso de construcción-cooptación, tienen lugar en los movimientos sociales, fragmentándolos en una diversidad de “nosotros” que se configuran como “otros” en las perspectivas de los diferentes segmentos, con el riesgo de diluir la lucha por una sociedad emancipada al dividir al movimiento.

Vemos así como la concepción de autonomía en uno y otro caso responde a racionalidades políticas diferentes: una más ligada a una perspectiva tecnocrática de transformación guiada por expertos; otra vinculada a una perspectiva de cambio social de base, guiada por el desarrollo de procesos de reflexividad en los colectivos sociales.

5.3 La transformación de los modos de socialidad en educación.

Tanto una como otra experiencia, parecen modificar los modos de construir relaciones sociales entre los actores educativos.

Desde las políticas estatales se estimulaba el trabajo colaborativo y la construcción de redes, a la vez que se impulsaba el desarrollo de una autonomía institucional que, tal como era planteada, significaba la ruptura de la lógica de “sistema educativo” para centrar la mirada en la escuela aislada. Asimismo, operaba la paradoja del mandato de trabajar en equipo, a la vez que se reforzaba la figura del director. Esto se tradujo, en las escuelas, en el montaje de escenas de participación (reuniones periódicas, proyectos grupales, consultas a los padres, etc.) impulsadas por los equipos directivos para responder a las exigencias del PNE, que coexistían con procesos restringidos de toma de decisiones.

En el caso del Bachillerato IMPA, la instauración de la solidaridad como criterio de relación entre pares, así como la ruptura de la lógica meritocrática y con ella, de los patrones de normalización social, dan lugar a una experiencia colectiva que disloca los dispositivos neoliberales de control cultural de la subjetividad. Aparece la heterogeneidad pero no bajo el disfraz de la diversidad que oculta la desigualdad, sino como punto de partida para la construcción de lo público común.

La autonomía para los movimientos sociales significa solidaridad, organización y compromiso con los otros para una sociedad emancipada; la autonomía en el PNE es entendida en términos de construcción de liderazgo, responsabilidad en la gestión y rendición de cuentas para una sociedad no burocratizada.

Sin embargo, y más allá de lo que formalmente se proponga, en todas las experiencias coexisten situaciones contradictorias de subordinación y autonomía, de reproducción y de praxis. Las propuestas de autonomía escolar –así como las concepciones que las sustentan– sólo pueden ser analizadas en el contexto del proyecto político que encarnan, en las prácticas sociales que los actores despliegan y a través de las cuales corporizan o niegan sus discursos políticos.

Referencias

ARÉVALO, R. y CALELLO, T. Las empresas recuperadas en Argentina: algunas dimensiones para su análisis. In: **CONGRESO ARGENTINO DE SOCIEDAD, ESTADO Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA**, 2., 2003, Córdoba.

BOLÍVAR, A. El centro escolar en el desarrollo del currículum: una revisión de las políticas de mejora. **Alternativas: Espacio Pedagógico**. Laboratorio de Alternativas Educativas de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina, año X, n. 39, p. 157-178, mayo 2005.

BOURDIEU, P. Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático. **Revista Sociedad de la Facultad de Ciencias Sociales**, Buenos Aires, n. 8, p. 5-29, abril 1996.

FELDFEBER, M. Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem. Versiones. **Revista de la Secretaría de Extensión Universitaria**, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, n. 11, p. 8-20, 2000.

FELDFEBER, M. Estado reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina. In: _____ (comp.) **Los sentidos de lo público**. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2003. p. 107-127.

GENTILI, P. y SUÁREZ, D. Conflictos educacionais na América Latina. In: _____ (orgs.) **Reforma educacional e luta democrática**. Un debate sobre a ação sindical docente na América Latina. São Paulo: Cortez, 2004. p. 20-46.

GLUZ, N. **Educación y subjetividad**: experiencias educativas alternativas en los movimientos sociales, UNGS, Mimeo, 2006.

HARNECKER, M. **Sin tierra**. Construyendo el movimiento social. España, Siglo XXI, 2002.

MICHI, N. **El movimiento Sin Tierra (MST), la construcción colectiva de una sociedad justa y una escuela popular**. Universidad Nacional de Luján, mimeo, 2001.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA. Fortalecimiento de la función del personal docente en un mundo cambiante. Propuesta Argentina. **Cuadragésimo quinta Reunión de la Conferencia Internacional de Educación**, Ginebra, 30 de septiembre-5 de octubre de 1996.

MIRZA, C. **Movimientos sociales y sistemas políticos en América Latina: la construcción de nuevas democracias**. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

PINEAU, P. El concepto de "educación popular": un rastreo histórico comparativo en la Argentina. **Revista de Educación**, Ministerio de Educación y Ciencia de España, Madrid, n. 205, p. 257-278, 1994.

RETAMOZO, M. El movimiento de los trabajadores desocupados en Argentina: cambios estructurales, subjetividad y acción colectiva en el orden social neoliberal. **Revista Argumentos**, México, año 19, n. 50, p. 145-166, primavera 2006.

SAFORCADA, Fernanda (a). Movimientos de resistencia de los docentes e imposiciones de política: acerca de los sentidos en torno a la autonomía en el campo educativo, In: **WORLD CONGRESS OF SOCIOLOGY**, 16., 2006, Durban, Sudáfrica. CD del XVI World Congress of Sociology "The Quality of Social Existence in a Globalising World, Durban: International Sociological Association, 2006.

SAFORCADA, Fernanda (b). Autonomía y gestión escolar en los '90: el Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI en el ámbito nacional e internacional, In: **JORNADAS ARGENTINAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN**, 14., 2006, Buenos Aires.

SANTULLO BARRIO, F. y LATORRE, A. Ideas radicales para Occidente. **Henciclopedia**. Disponible en: www.henciclopedia.org.uy/autores/Santullo/Castoriadis.htm. Acceso en: jun 2007.

SVAMPA, M. y PEREYRA, S. **Entre la ruta y el barrio**. Buenos Aires: Paidós, 2003.

SVAMPA, M. **La sociedad excluyente**. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo. Buenos Aires: Taurus, 2006.

TADEI, P. y LUGO, M. T. Informe del Programa Nueva Escuela: Desarrollo del Programa de Gestión y Organización. **Novedades Educativas**, Buenos Aires, n. 63, año 8, p. 34-35, marzo 1996.

THWAITES REY, M. **La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2005.

TORRES, R. M. Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. In: _____. **Los docentes, protagonistas del cambio educativo**, Bogotá: Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia, 2000.

ZIBECHI, R. Argentina: para producir no hacen falta patrones. **Agencia Latinoamericana de Información ALAI**, 2002. Disponible en: <http://www.rebellion.org/argentina/>. Acceso en: mar 2007.

Enviado em jul./2007
Aprovado em nov./2007

Nora Gluz
Docente en la Universidad de Buenos Aires y en la
Universidad Nacional de General Sarmiento
Aranguren, 315.
CP: C1405CRG - Ciudad de Buenos Aires - Argentina
E-mail: gluzn@yahoo.com.ar

Fernanda Saforcada
Docente en la Universidad de Buenos Aires
Aráoz, 2821.
CP: C1425DGS - Ciudad de Buenos Aires - Argentina
E-mail: fernandasaforcada@fibertel.com.ar
