

## Leer, escribir y producir conocimiento en un programa de política educacional

Stella Maris Más Rocha  
Universidad Nacional de San Martín / Universidad Nacional de Luján, Argentina  
stellamasrocha@gmail.com

Gabriela Lizzio  
Universidad Nacional de San Martín, Argentina  
gabilizzio@hotmail.com.ar

Paula Giménez  
Universidad Nacional de San Martín, Argentina  
pgpaulagimenez@gmail.com

**Resumen:** Este trabajo presenta los fundamentos teóricos y pedagógicos de la propuesta de enseñanza de contenidos de política educacional en el caso de las carreras de grado de educación de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM, Argentina). Analiza las características que adquieren la lectura, la escritura y la elaboración del trabajo de campo en la asignatura "Política y legislación de la educación" a partir de las indagaciones que hacen los/as estudiantes universitarios respecto de las regulaciones sobre participación en la escuela secundaria. Se explicitan algunas de las dificultades que ellos y ellas enfrentan para escribir y producir conocimiento sobre esa experiencia y las estrategias pedagógicas que, como docentes, proponemos para intervenir en esas situaciones. Finalmente, se señalan las limitaciones y potencialidades que la propuesta plantea.

**Palabras clave:** Política educacional. Enseñanza universitaria. Lectura y escritura académica.

### Ler, escrever e produzir conhecimento em um programa de política educacional

**Resumo:** Este artigo apresenta os fundamentos teóricos e pedagógicos da proposta de ensino de conteúdos de política educacional, no caso dos cursos de graduação ligados à educação da Universidade Nacional de San Martín (UNSAM, Argentina). Analisa as características que adquirem a leitura, a escrita e o desenvolvimento do trabalho de campo da disciplina de "Política e legislação da educação" a partir das perguntas que os estudantes universitários fazem a respeito das regulamentações para a participação no Ensino Médio. São explicitadas algumas das dificuldades que os estudantes enfrentam em escrever e produzir conhecimento sobre essa experiência e estratégias pedagógicas que, como professores, nos propomos a intervir em tais situações. Por fim, são indicadas as limitações e as potencialidades da proposta exposta.

**Palavras-chave:** Política educacional. Ensino universitário. Leitura e escrita acadêmica.

## Reading, writing and knowledge production in a syllabus of educational policy

**Abstract:** This work presents the theoretical and pedagogical bases of the syllabus for teaching educational policy regarding the education degrees of the National University of General San Martín (UNSAM, Argentina). It analysis the characteristics that reading, writing and field research acquire on the course “Politics and legislation of education” based on the investigations university students make regarding regulations on secondary school participation. We specify some of the difficulties students face when writing and producing knowledge about that experience and pedagogical strategies that, as teachers, propose to intervene in those situations. Finally, limitations and potentialities contemplated by the proposal are emphasized.

**Keywords:** Educational policy. University teaching. Academic reading and writing.

### Introducción

La reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos de política educacional resulta un hecho fundamental en el equipo docente que integramos en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). En Argentina, los “Encuentros de cátedras de Política, Planeamiento, Organización, Administración y Economía de la Educación de Universidades Nacionales”<sup>1</sup> –iniciados en 1985- constituyen un antecedente importante en la materia (aunque con un funcionamiento muy irregular<sup>2</sup>). Estos Encuentros han permitido, a lo largo de las tres décadas, realizar análisis comparados de los programas de las asignaturas, actualizar la bibliografía, compartir preocupaciones respecto de las dificultades de la enseñanza y el aprendizaje que cada disciplina enfrenta, comunicar los avances y resultados de los proyectos de investigación, entre otros temas. La producción de conocimiento sobre la implementación de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina, sistematizada en un libro compilado por docentes investigadores de UNSAM y la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), es una muestra de las potencialidades de ese trabajo colaborativo<sup>3</sup>.

---

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

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

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

En este caso<sup>4</sup>, en el texto intentamos dar cuenta de nuestro posicionamiento político pedagógico al explicitar los fundamentos y criterios con los que tomamos algunas de las decisiones respecto de la propuesta de enseñanza de contenidos de política educacional en el marco de las carreras Licenciatura en Educación y Profesorado en Ciencias de la Educación, de la UNSAM. Se explican las características que adquiere la puesta en marcha de lo que se denomina “trabajo de campo” en la asignatura “Política y legislación de la educación”, en tanto requisito para la acreditación de ese espacio curricular. Como toda propuesta académica, dicho trabajo implica formar a los/as estudiantes de grado, por un lado, en los contenidos específicos de política educativa, pero también, y a la vez, en la adquisición de ciertas herramientas metodológicas para poder concretar una actividad acotada en el tiempo pero intensa –tanto para profesoras como para estudiantes- en cuanto a los desafíos que presenta. En este sentido, la propuesta permite, también, problematizar y retroalimentar las actividades de investigación que el equipo docente realiza, al pensar la relación docencia-investigación como un *continuum*.

En la primera parte del artículo se presentan algunas de las concepciones teóricas y epistemológicas en las que se fundamenta la propuesta de la asignatura: breve caracterización de la materia, criterios para la selección de contenidos y bibliografía, propuestas de trabajos prácticos y de trabajo final. A continuación, se explicitan las estrategias didácticas y metodológicas para la enseñanza de la política educacional en carreras de grado, así como una reflexión acerca de los desafíos y problemas que esto presenta. En el último apartado se explican las características que adquiere el trabajo de campo que realizan los/as estudiantes para acreditar la asignatura: relevamiento y análisis de la normativa educacional producida por las escuelas secundarias de la zona de influencia de la UNSAM, sistematización y análisis de la información y producción de un texto escrito.

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

El programa de una asignatura es la resultante de un conjunto de decisiones, entre otras, individuales y colectivas, históricas y coyunturales, académicas y pragmáticas, epistemológicas y metodológicas. Es decir, de decisiones deliberadas que dan cuenta de un proceso de construcción arbitraria, fundamentada y no neutral (VISACOVSKY; GUTIÉRREZ, 2012). Esas decisiones están mediadas por la formación y trayectoria de los y las docentes que diseñan e implementan un programa, así como por las tradiciones institucionales de pertenencia<sup>5</sup>.

La asignatura “Política y legislación de la educación” que es objeto de este trabajo corresponde al “Área histórico-política y económica” del Ciclo de formación básica de la Licenciatura en Educación y del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNSAM y se ubica en el tercer año de las carreras. La selección de contenidos, de bibliografía y la elaboración de las propuestas de trabajo y evaluación se realizan con el objetivo de ofrecer a los/as estudiantes de grado las bases conceptuales y metodológicas para el aprendizaje de la política educacional. Para ello, se recurre a los conocimientos adquiridos en las asignaturas previas: “Introducción a la sociología”, “Introducción a la ciencia política”, “Sociología de la educación”,

---

<sup>4</sup> Este trabajo retoma los planteos realizados por las autoras en la ponencia “Regulaciones en la escuela secundaria argentina: fundamentos para la lectura, la escritura y el trabajo de campo en un programa de Política Educacional”, I Encuentro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa, RELEPE, São Paulo, Brasil, julio 2015.

<sup>5</sup> En este sentido, no es posible dejar de mencionar, por ejemplo, la influencia y conocimientos adquiridos en la experiencia de más de 15 años de trabajo en el equipo de política educacional del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, dirigido por Susana Vior. Casi todo lo aprendido en ese recorrido de docencia e investigación se encuentra plasmado y resignificado en el programa de la asignatura en la UNSAM.

“Historia general”, “Historia moderna y contemporánea de la educación”, “Historia de la educación en Argentina y América Latina”. Básicamente, se recuperan las nociones de Estado, la educación como parte de las políticas públicas, los diferentes proyectos educativos y políticos en el derrotero de la historia argentina. La aprobación de la asignatura es requisito, a su vez, para cursar otras como Educación comparada, Administración y gestión de la educación y Formación docente.

El programa focaliza su atención en el conocimiento crítico del fenómeno educativo; su punto de partida es la consideración de la política educacional en el contexto de las políticas públicas. Necesariamente, para comprender la situación presente se indaga en el proceso de conformación del sistema educativo argentino y su posterior devenir, se identifican las corrientes político-educacionales que influyeron en su origen y desarrollo, las demandas a las que se intentaba responder, los sujetos sociales involucrados, los intereses que representaban en cada momento, las acciones implementadas, sus resultados y, a la vez, las nuevas políticas que se originaron a partir de esos resultados. La legislación histórica y actual del sistema educativo argentino adquiere una relevancia tal que atraviesa todas las unidades curriculares en las que está organizado el programa. En cuanto al gobierno de la educación y de las instituciones como expresión de políticas, se estudia el tema a través de la expansión del sistema educativo, de los textos constitucionales (nacional y provinciales), las tensiones entre descentralización-centralización y las regulaciones respecto de la participación en el gobierno escolar. Se analizan, también, las políticas para la formación de profesionales en el área de educación expresadas en la normativa para el sector y en la regulación del trabajo docente y las recomendaciones de los organismos internacionales, por el peso que han tenido en la definición de la transformación educativa encarada desde la década de 1990.

En el programa que venimos desarrollando en la UNSAM desde el año 2005 hay un “núcleo duro” de contenidos y bibliografía que permanece a lo largo de la década. Otros temas, en cambio, han variado en función de la dinámica que fue adquiriendo la política educacional en cada momento. Así, dentro del primer grupo, ocupan un lugar destacado las corrientes filosófico políticas que sirven de base para comprender las características que ha adquirido el sistema educativo argentino en los siglos XIX, XX y XXI (liberalismo, conservadurismo, socialismo, Nueva Derecha –con sus componentes neoliberales y neoconservadores-, Tercera Vía/posneoliberalismo<sup>6</sup>); las bases legales de dicho sistema (Constitución Nacional y provinciales, legislación y normativa de menor jerarquía jurídica, histórica y vigente); la expansión de cada uno de los niveles (inicial, primario, secundario, Superior de Formación Docente y Técnica y Universitario) y los principales indicadores de rendimiento del sistema (repetencia, sobreedad, abandono, promoción/graduación, resultados de aprendizaje a través de operativos nacionales e internacionales de evaluación); el gobierno del sistema y de las instituciones; las políticas destinadas a los profesionales de la educación y el papel que adquieren los organismos internacionales (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) en la definición de políticas. Se recurre a la lectura de autores contemporáneos que se podrían considerar ya “clásicos” de la política educacional argentina: Héctor Félix Bravo, Norma Paviglianiti, Cecilia Braslavsky, Susana Vior, Juan Carlos Tedesco, Guillermina Tiramonti. El énfasis que se le otorga a un determinado grupo de contenidos ha ido cambiando en función de la coyuntura política y, específicamente, educativa. A modo de ejemplo, en 2005 y 2006, el “caso” en el que se

---

<sup>6</sup> Esta última corriente ha recibido, también, otras denominaciones como “centro radical, centro-izquierda, nueva izquierda, nueva socialdemocracia, socialdemocracia modernizadora o como gobernanza progresista” (De Souza Lima y Silva Martins, 2009, p. 45).

profundizaba el análisis era la política universitaria, en tanto se habían presentado en la Cámara de Diputados de la Nación varios proyectos de ley para modificar la aún vigente Ley de Educación Superior N° 24521/95<sup>7</sup>. A partir de 2007, con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206 del año anterior que, entre otros temas planteaba la obligatoriedad de la escuela secundaria, la enseñanza media pasó a ser el foco de nuestras indagaciones<sup>8</sup>. La creación del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNSAM, en 2009, cuyo título habilita para el ejercicio de la docencia en el nivel medio, y los cambios producidos en el plan de la Licenciatura, fortalecieron esta decisión<sup>9</sup>.

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

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

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

### **Consideraciones teórico-metodológicas sobre la propuesta de enseñanza de contenidos de política educacional**

Toda propuesta educativa se fundamenta en determinadas concepciones sobre el proceso global de aprendizaje y enseñanza que, lejos de suceder a través de la recepción pasiva de los conocimientos transmitidos en el desarrollo de las clases, exige instancias para su reelaboración y activa apropiación. Por eso es preciso promover en los/as estudiantes la capacidad para obtener, re-construir y comunicar conocimiento. Esto requiere, por un lado, ofrecerles propuestas

---

<sup>7</sup> La universidad como tema de análisis, lejos de desaparecer de la propuesta académica, adquiere una relevancia tal que es objeto de seminarios específicos en las carreras de educación. Tal es el caso de los seminarios “Internacionalización y cooperación de la educación superior” y “Políticas universitarias en Argentina y América Latina”.

<sup>8</sup> Esto se expresa no sólo en los contenidos y bibliografía del programa de la asignatura a cargo del equipo docente, sino también en los proyectos de investigación desarrollados, a saber:

- “Políticas y regulaciones para la escuela secundaria: inclusión, participación y convivencia”, Escuela de Humanidades, UNSAM - PAI 2015, Código G149, Directora: Stella Maris Más Rocha.

- “Educación, participación y convivencia en la escuela secundaria. La producción de normativa escolar en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires”, Escuela de Humanidades, UNSAM – PAI 2013, Código G121, 2013-2014, Directora: Stella Maris Más Rocha.

<sup>9</sup> Por ejemplo, no se profundiza el análisis de los temas sobre administración y financiamiento de la educación ya que el plan de estudios incluye materias obligatorias como “Economía y financiamiento de la educación” y “Administración y gestión de la educación”. Del mismo modo, quedan sólo enunciados los contenidos relativos a las políticas para la formación de docentes pues constituyen el objeto de enseñanza en “Formación y capacitación” y “Formación docente”.

pedagógicas que le otorguen centralidad a su acción cognitiva y, por el otro, cierto acompañamiento y seguimiento por parte del equipo docente.

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

Las prácticas de lectura y escritura en la universidad adquieren características particulares: poseen sus propias tradiciones y representaciones, que los/as estudiantes tienen que aprender a decodificar ya que son diferentes de las prácticas que se realizan en otros ámbitos o, incluso, en otros niveles educativos (NARVAJA DE ARNOUX, 2009). La universidad se presenta, así, como una comunidad discursiva<sup>10</sup>, con maneras específicas de procesar las prácticas que allí se desarrollan. Dentro de cada comunidad discursiva entran en circulación y en diálogo determinados géneros discursivos, definidos como aquellos enunciados relativamente estables que se elaboran en cada esfera del uso de lenguaje (Bajtín, 2008). Los géneros discursivos se destacan por tener en común un contenido (el tema), un estilo verbal (recursos léxicos, gramaticales, fraseológicos) y una estructura, elementos que están ligados indisolublemente y producen enunciados que determinan la pertenencia de los participantes a las comunidades discursivas (Bajtín, 2008). Consideramos, entonces, que la propuesta pedagógica está enmarcada y condicionada por la comunidad discursiva a la que pertenecemos y por los géneros discursivos de la especificidad de la disciplina. En consecuencia, nuestro trabajo como equipo docente consiste en explicitar y deconstruir esos discursos.

Una de las prácticas más desarrolladas por los/as estudiantes en la universidad es la lectura. En este nivel, se pretende que sea reflexiva, crítica y que pueda dar cuenta de que se ha aprendido un saber (Narvaja de Arnoux *et al.*, 2013). Pero leer en la universidad presenta algunas dificultades: por un lado, por el tipo de lectura que se realiza y la finalidad que se persigue y, por el otro, por las características propias de los textos académicos. Estos últimos, en general, omiten información, en tanto la comunidad científica comparte un conjunto de principios, de acuerdos básicos, que no siempre se explicitan cuando se escribe. El mismo carácter implícito suelen adquirir las prácticas lectoras que se esperan de los/as estudiantes en el ámbito universitario (CARLINO, 2013). Por lo tanto, para promover la comprensión de textos pertenecientes a una comunidad disciplinar de la que los/as estudiantes aún no son miembros plenos, es preciso ofrecer determinadas estrategias de lectura, enseñar los modos de leer específicos del área y reponer aquello que los textos omiten (CARLINO, 2013; NARVAJA DE ARNOUX *ET al.*, 2013). En este sentido, propiciar un primer acercamiento al texto a través del paratexto, ubicar a los/as autores/as en su contexto socio-histórico, identificar sus posicionamientos político ideológicos, así como con quiénes se polemiza o discute, reconocer la estructura del texto y utilizar ese conocimiento para organizar la lectura, son algunas de las estrategias que se despliegan en el desarrollo de las clases. Nos interesa que los/as estudiantes puedan reconocer la filiación histórica e ideológica de los textos puestos a su disposición que, a veces, aparece de manera explícita y, en otras ocasiones, es preciso reconstruir. De este modo, se propone un abordaje de los textos en relación al tiempo y contexto de su producción, así como también desde la confrontación con otras posiciones político-ideológicas. En consecuencia, resulta necesario orientar a los/as estudiantes en la lectura y comprensión de cada uno de estos tipos textuales.

---

<sup>10</sup> El concepto “comunidad discursiva” fue acuñado por el lingüista francés Dominique Maingueneau y refiere a la forma en que se producen e interpretan los discursos dentro de determinados espacios, caracterizados por tener una cierta regularidad en sus formas de producción (Narvaja de Arnoux, 2009).

Para ello, hemos elaborado guías para los textos que presentan mayor dificultad, así como categorías o temas clave para el análisis de la normativa<sup>11</sup> explicitando, de alguna manera, el propósito y las expectativas respecto de qué información esperamos puedan obtener de estos materiales escritos. Estas herramientas orientan a los/as estudiantes para que puedan identificar las categorías de análisis relevantes, seleccionar y jerarquizar la información y visualizar los aspectos más sustantivos de las lecturas propuestas. Consideramos entonces, que poder transformarse en un/a buen/a lector/a académico/a demanda, por parte de los/as estudiantes, un aprendizaje que implica la adquisición de ciertas herramientas “para intervenir, más conscientemente, en su propio proceso de lectura, fijándose –por ejemplo- objetivos precisos o eligiendo las estrategias de lectura adecuadas al tipo de texto a leer y a las consignas dadas” (NARVAJA DE ARNOUX *et al.*, 2013, p. 9).

A partir de estas reflexiones, se infiere el gran desafío que representa para el equipo docente la selección de la bibliografía para la asignatura y la necesidad de explicitar los criterios utilizados. Uno de ellos se vincula con la posibilidad de ofrecerles a los/as estudiantes una variedad de tipos textuales del área (textos científicos y de divulgación, proyectos de ley, normativa de diferente jerarquía jurídica, debates legislativos, documentos oficiales, etc.). Dado que cada disciplina tiene una manera propia de pensar su objeto de estudio y, en consecuencia, de leer sobre él, entendemos que es necesario que los/as estudiantes puedan acceder a los distintos tipos textuales correspondientes a esta área de estudio (CARLINO, 2013). Si bien reconocemos que estos materiales escritos presentan un grado de dificultad mayor que otras alternativas de lectura (como pueden ser las fichas de cátedra o los manuales), consideramos que promueven una aproximación más genuina a las corrientes de pensamiento y discusiones teóricas de este campo disciplinar. Otro criterio se relaciona con la posibilidad de acercar a los/as estudiantes lecturas que propicien la comprensión de la dimensión política de la educación en su amplitud y complejidad. Partiendo de una concepción de la política educativa como integrante del conjunto de las políticas públicas, los textos específicamente educativos deben ser interpretados en su relación con otras áreas. Además, resulta importante aportar diferentes perspectivas sobre los procesos socio-educativos. Así, por ejemplo, se propone la lectura de documentos de organismos internacionales referidos a la política pública en general y también sus recomendaciones particularmente centradas en la educación y, junto a ello, un análisis crítico de dichas propuestas. En este sentido, coincidimos con Shiroma *et al.* (2005), quienes afirman que “los textos deben ser leídos con y contra otros, o sea, comprendidos en su articulación y confrontación con otros textos” (p. 5)<sup>12</sup>.

En este punto, quisiéramos detenernos brevemente en la propuesta de lectura sobre una de las fuentes clave para el análisis de la política educativa. Nos referimos a la normativa educativa, que adquiere un espacio de gran importancia en el programa, encontrándose presente en todas las unidades curriculares. Consideramos a la legislación no sólo como una “fuente primaria” de conocimiento y análisis, sino también como una herramienta de la política educativa, en tanto constituye la expresión de un proyecto político en un determinado momento histórico. Tal como afirma Morgenstern de Finkel (1986),

toda política educativa expresa relaciones de clase, es decir, relaciones de poder. Por lo tanto, la política educativa dominante en una formación social no es

---

<sup>11</sup> La elaboración de las guías de lectura y de los cuadros para el análisis de la normativa no se presentan como actividades obligatorias para ser entregadas y evaluadas. Constituyen, más bien, un intento por ofrecerles a los/as estudiantes marcos interpretativos desde los cuales construir sentido sobre lo leído. No obstante, en ocasiones estos materiales se retoman en el desarrollo de las clases para ir cotejando interpretaciones, aclarar dudas y profundizar aquellos temas que así lo ameritan.

<sup>12</sup> La traducción es nuestra.

exactamente aquella que planifica la clase dominante sino la que es *capaz* de llevar a cabo en relación al grado de oposición de las fuerzas sociales subalternas con el objeto de mantener y asegurar su poder. (p. 37, cursiva en el original)

De esta manera, tanto el proceso de elaboración de la normativa (proyectos de ley, debates legislativos) como los textos legales en sí (leyes, decretos, resoluciones) constituyen documentos históricos en los que se expresan intereses, disputas, conflictos, desacuerdos, negociaciones, consensos, acuerdos, relaciones de poder que los atraviesan y configuran (Evangelista, 2009). Es decir, “lejos de ser cuestiones de índole meramente técnica y neutral se caracterizan por la presencia de intereses en pugna y se configuran en el marco de determinadas relaciones de fuerza” (MÁS ROCHA; LIZZIO, 2012, p. 236). Por esta razón, valoramos como importantes a todos los documentos normativos y en las clases trabajamos, en consecuencia, no sólo con las normas macro que permanecen en el tiempo (leyes, resoluciones ministeriales, decretos), sino también con aquellas que quedan en el plano de la formulación o con una vigencia de pocos días o meses. En algunos casos, principalmente en leyes o proyectos de ley, encontramos que las definiciones principales no están sólo en el articulado del texto legal, sino, centralmente, en los fundamentos, en el mensaje que acompaña un proyecto, es decir, en la argumentación con la que legisladores y legisladoras intentan convencer; por ello mismo, también son considerados relevantes para la interpretación y análisis de su contenido.

Para que los/as estudiantes puedan leer e interpretar la normativa educacional en esta clave es preciso animarlos a interrogar dichos documentos a través de una serie de preguntas. La lectura de los proyectos de ley y las versiones taquigráficas de los debates legislativos nos permiten reconstruir el complejo proceso de elaboración de la norma. Una de nuestras preguntas iniciales se orienta a clarificar quiénes intervienen en su elaboración y cuál es el curso legal que atraviesa hasta ser sancionada. En este sentido, dentro del *corpus* empírico, es posible reconocer diferentes acciones y modalidades de producción de las normas. Mientras algunas transitan un proceso de deliberación entre distintos sectores hasta llegar a ser sancionadas por órganos legislativos, otras quedan en la órbita de decisión del poder ejecutivo. Tal es el caso de las leyes y los decretos reglamentarios, respectivamente. Quién/es proponen un proyecto, quién/es asienten o disienten constituye información valiosa en términos del partido político de afiliación, la fracción que representan al interior del mismo, su posicionamiento respecto de otras temáticas educacionales o referidas a distintas áreas de gobierno, los intereses que encarnan y defienden, etc. A su vez, las discusiones planteadas en el recinto reflejan los diferentes posicionamientos político-educacionales sobre la temática planteada. Esto nos permite identificar los temas sobre los que hay consenso y aquellos controversiales, así como los acuerdos y disputas. Resulta relevante, también, analizar las modificaciones introducidas al proyecto original en el marco del debate legislativo tras la construcción de consensos y acuerdos entre los distintos sectores. De esta manera, es posible reconocer que hay un camino recorrido (largo, corto, sinuoso, recto) que permitió llegar a un determinado resultado. En este sentido, afirmamos que la normativa, en sí misma, “no expone el complejo proceso de elaboración de la norma, pero sí un momento muy importante y decisivo de ese proceso: el de la concreción a través de un texto escrito” (MÁS ROCHA; LIZZIO, 2012, p. 236).

Las preguntas que le formulamos tanto a los fundamentos como al articulado de las leyes se centran en sus concepciones político-educacionales respecto de la sociedad, el papel del Estado, la educación, lo público y lo privado, etc. No sólo nos interesa que los/as estudiantes puedan reconocer sus ideas explícitas, sus recurrencias, la insistencia en determinados términos y conceptos, sino también sus ausencias, sus omisiones, sus silencios, el pequeño o gran margen que permite para su posterior interpretación y aplicación (Shiroma *et al.*, 2005; Evangelista, 2009).

En las normas podemos identificar tendencias predominantes, reconociendo que “no reflejan directa ni linealmente los proyectos político educativos en que se inscriben, sino que ofrecen textos en los que se pueden interpretar esos proyectos y sus intereses” (MÁS ROCHA; LIZZIO, 2012, p 236). Según Giovine (2012), trabajar sobre lo dicho, lo escrito y lo instituido y sobre las lagunas, exclusiones y ausencias implica referirse no sólo a *la política* sino también a *lo político*, ya que se estaría haciendo hincapié en el carácter relacional, histórico y conflictivo de la legislación que regula, direcciona o guía –y a la vez limita- a los sistemas educativos. Este *corpus* simbólico es entendido como una “tecnología de poder político que para gobernar se asocia a una técnica intelectual y transmite lenguajes, saberes, controles, procedimientos, permisos y prohibiciones, modos de conducirse en pos de un orden político y social” (GIOVINE, 2012, p. 48).

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

El tipo de lectura que se ejercita en la universidad tiene su correlato en la escritura académica. Este ejercicio de actividad intelectual nos enfrenta, tanto a docentes como a estudiantes, a una compleja práctica en la que están en estrecha interrelación el pensar, el saber y el ser (CASSANY, 2008). La escritura en la universidad no es simplemente un canal para transmitir información ni un simple problema de resolución gramatical. Para saber escribir hay que

tener en cuenta las convenciones socioculturales de cada disciplina, las instituciones en las que se producen los textos, y los autores y los lectores que los procesan. Aprender a escribir un escrito es aprender a desarrollar la práctica social correspondiente. (CASSANY, 2008, pp. 20-21)

La escritura, desde esta perspectiva, asume un valor epistémico y nos resulta fundamental recuperarla en cada instancia del recorrido pedagógico.

Desde la asignatura se presentan diversas instancias de escritura. Por un lado, la escritura que los/as estudiantes usan como insumos personales para la sistematización de contenidos de la materia (por ejemplo, los cuadros que refieren a la normativa o la resolución de las guías de lectura) y, por otro, las instancias para la corrección por parte del equipo docente (parciales presenciales, parciales domiciliarios y trabajos prácticos). Los trabajos del primer grupo, tanto las guías de lectura como fundamentalmente los cuadros para análisis de normativa, tienen un espacio de puesta en común en el aula de manera sistemática. Estos materiales son analizados grupalmente y sometidos a discusión, pudiendo ser reutilizados en las diferentes instancias de evaluación tanto presencial como domiciliaria. La propuesta de escribir sobre los textos que han leído

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

Los trabajos prácticos constituyen una valiosa herramienta de aprendizaje y, a su vez, una posibilidad de brindarles a los/as estudiantes instancias de formación en las maneras de producción escrita específicas de este campo disciplinar. Las consignas de los trabajos prácticos plantean relacionar las categorías conceptuales con propuestas concretas de política educacional. Sólo para ejemplificar, al abordar la temática del conservadurismo proponemos la lectura de distintos discursos presidenciales o ministeriales, así como también de diferentes proyectos de

reforma del sistema educativo. En este caso, nos interesa identificar cómo los principios doctrinarios del conservadurismo se expresan en el área educativa, es decir, ubicar socio-históricamente estos planteos, las demandas a las que se intenta responder, los sectores sociales involucrados, los intereses que representan, las acciones implementadas, los argumentos esgrimidos en su defensa, sus resultados y, a la vez, las nuevas políticas que se originan a partir de esos resultados.

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

En este sentido, es preciso introducir a los/as estudiantes en el ejercicio de planificación y objetivación de sus escrituras para la revisión y reescritura. Para ello, resulta necesario poner a su disposición conocimientos sobre las formas, reglas y convenciones que rigen la producción científico-académica, ya que no constituye un acto natural ni espontáneo. De esta manera, los trabajos reciben una serie de observaciones y comentarios, por parte del equipo docente, para que los/as estudiantes vuelvan sobre sus producciones escritas para reelaborar distintos aspectos tanto de forma como de contenido. Y es en el diálogo de las correcciones sobre la forma y el contenido que los/as estudiantes toman conciencia de lo que saben sobre un tema, organizan sus propias ideas y re-construyen el conocimiento (CARLINO, 2013). Por ejemplo, muchas veces la lectura conjunta de sus trabajos posibilita que los/as estudiantes visualicen la falta de claridad de sus escritos, lo cual los/as obliga a releer la bibliografía y rever sus ideas al respecto. En tanto la práctica de la escritura, así como el aprendizaje conceptual, se desarrollan por aproximaciones continuas, los trabajos siguen un proceso de entregas y devoluciones sucesivas hasta ser aprobados. En este sentido, y aunque merecerían ser objeto de otro trabajo, las evaluaciones formales (exámenes parciales y finales) también son instancias de escritura que reflejan el modo de producción que se realiza durante el transcurso de la asignatura. En ellas se plasma el trabajo realizado con las guías de lectura, con los cuadros de análisis de normativa y en los trabajos prácticos.

La corrección es parte fundamental de nuestra propuesta pedagógica. Así como no hay una única manera de aprender a escribir, tampoco existe una sola forma de corregir o de enseñar a modificar los textos de los/as estudiantes (CASSANY, 2007). La actividad de corrección es compleja no sólo porque implica decodificar e interpretar cada uno de los textos escritos, sino porque también se realiza en conjunto y eso implica, de nuestra parte, aportar diferentes comentarios, marcando tanto las fortalezas como las debilidades, y proponiendo espacios para mejorarlos. La corrección, desde este punto de vista, es una instancia más de enseñanza y aprendizaje a través del diálogo que se establece con los/as estudiantes y sus textos para poder orientarlos/as en el recorrido que realizan por la disciplina (política educacional), en el ámbito universitario y en su formación como futuros profesionales de la educación.

## **El trabajo de campo en política educacional**

Pese a que, de acuerdo con lo estipulado en el plan de estudios de la carrera, la asignatura “Política y legislación de la educación” no posee horas destinadas al trabajo de campo, hemos incorporado esta exigencia fundamentando la decisión en nuestras concepciones epistemológicas

y didácticas respecto del objeto de estudio. El trabajo de campo es la última actividad de escritura de la propuesta político-pedagógica (y es la condición necesaria para acreditar la asignatura en la instancia de examen final). Tal como ya ha sido mencionado, consiste en el relevamiento de la normativa educacional que regula la participación estudiantil en dos espacios clave de la escuela secundaria (los Centros de Estudiantes Secundarios y los Consejos Escolares de Convivencia), la sistematización y análisis de la información obtenida y la producción de un informe. Constituye una síntesis del proceso de enseñanza y aprendizaje del marco conceptual y metodológico y de las prácticas discursivas específicas de nuestra área de estudio abordados en el transcurso de las clases. Esta actividad condensa el trabajo con categorías conceptuales, medidas de política educacional concretas y su expresión en las prácticas cotidianas de las instituciones escolares.

La elaboración del trabajo de campo se desarrolla en distintas etapas: el contacto y posterior ingreso a las instituciones educativas de nivel medio, el diseño e implementación de los instrumentos de recolección de datos (a través de entrevistas a estudiantes, profesores/as y directivos/as sobre el funcionamiento de estos espacios de organización y participación estudiantil, y la obtención de documentación que se haya producido sobre centros de estudiantes y/o acuerdos de convivencia), la sistematización y análisis de la información empírica, la escritura de un informe y su exposición en la instancia de examen final. Dado que se trata de un trabajo integrador, el análisis de los documentos institucionales y las entrevistas concretadas se fundamenta en la legislación histórica y vigente y en los contenidos teóricos trabajados en las sucesivas unidades del programa de la asignatura. Se busca que las categorías conceptuales orienten el análisis de los materiales empíricos, como por ejemplo: el papel del Estado, el gobierno de la educación y de las instituciones, las tensiones entre descentralización/centralización, las regulaciones respecto de la participación estudiantil en el gobierno escolar, etc. Asimismo, cómo se elaboró el documento, quiénes participaron de su producción, el tipo de democracia propuesta, las modalidades de participación establecidas (quiénes eligen, quiénes pueden ser elegidos, derechos y obligaciones, etc.), las funciones atribuidas al Centro o al Consejo, la definición de la agenda de trabajo, la vigilancia de las acciones, constituyen ejes de análisis relevantes.

La normativa educacional no se implementa en las escuelas de acuerdo con su sentido y formulación original, sino que tienen lugar distintos procesos de rechazo, resistencia, apropiación y resignificación. El trabajo de campo posibilita identificar las mediaciones que se producen entre la norma y la realidad cotidiana de las instituciones escolares. De alguna manera, introduce a los/as estudiantes en tareas de investigación en el área, mediante la producción de conocimiento a través de un proceso “en espiral”, donde la empiria y la teoría se retroalimentan permanentemente, “se confrontan, articulan, amasan y son el alma de la investigación” (SIRVENT, 2006, p. 7).

Como parte de nuestro posicionamiento político-pedagógico, realizamos un acompañamiento y seguimiento durante el proceso de elaboración de este trabajo: no sólo concurrimos a las escuelas para la realización de las entrevistas junto con los/as estudiantes, sino que también destinamos tiempo para la orientación y atención de las consultas que el análisis y la escritura puedan requerir. En el examen final tienen la oportunidad de exponer oralmente el trabajo realizado, estableciendo relaciones con las distintas unidades de contenidos de la asignatura.

### **Potencialidades, límites y dificultades del trabajo de campo**

Si bien consideramos la actividad propuesta como una valiosa herramienta para el aprendizaje de los/as estudiantes, no podemos dejar de observar que presenta ciertas

limitaciones. Potencialidades y límites, en algunos casos, funcionan como dos caras de una misma moneda, poniendo de manifiesto la complejidad de la tarea a realizar. Ahí radica la necesidad de hacer el esfuerzo por sistematizarlas.

Asimismo, quisiéramos puntualizar algunas de las dificultades experimentadas por los/as estudiantes en el desarrollo del trabajo de campo. Se trata de una aproximación general a las mismas que, en muchos casos, resulta coincidente con otros diagnósticos sobre la temática (BENVEGNÚ *et al.*, 2000; CARLINO, 2013; CORRADO VÁZQUEZ *et al.*, 2015; PRONKO, 2016).

En primer lugar, parece necesario explicitar las condiciones de producción del trabajo de campo, ya que dan cuenta del contexto en el que se enseña, se aprende y se produce conocimiento en las universidades nacionales argentinas (o, al menos, en algunas de ellas), y reconocer el alcance específico que tiene la actividad que se propone a los/as estudiantes. Se trata de un trabajo acotado en el tiempo (un cuatrimestre) y en el espacio (ya que abarca una, dos o tres instituciones), que tiene como objetivo cumplir con la obligación académica de acreditar un espacio curricular en una carrera de grado. Tener esto presente coadyuva a no pretender del trabajo lo que no puede dar. Tal como ya ha sido señalado, la asignatura no posee horas específicas destinadas al trabajo de campo. Esta realidad limita los tiempos institucionales disponibles para la realización de las actividades implicadas, ya que las tareas de recolección y análisis de la información empírica se realizan por fuera del horario formal de clases. Esta situación representa un esfuerzo importante para el equipo docente, pero también para los/as estudiantes quienes, en su mayoría, tienen una dedicación parcial al estudio<sup>13</sup>. Por otra parte, “entrar” en las instituciones educativas puede presentar distintos inconvenientes. Las escuelas tienen sus tiempos y éstos no siempre van de la mano de los que disponen los/as estudiantes de la universidad para acreditar la materia. No resulta simple conseguir autorización para estar en la escuela, entrevistar a estudiantes, docentes y directivos/as, y no siempre la documentación que se va a buscar está disponible<sup>14</sup>.

En otro orden, el tipo de trabajo propuesto, que no busca ser memorístico ni una mera reproducción de autores, plantea el desafío de una elaboración colectiva en función del material empírico relevado y el andamiaje conceptual aportado por la asignatura. En este sentido, consideramos de vital importancia que los/as estudiantes estén en condiciones de tomar la palabra como futuros/as profesionales de la educación y puedan generar conocimiento a partir de allí, y acompañarlos/as en el trabajo que supone descubrir las formas de producción propias del campo en el que se van a insertar. Desde esta perspectiva se transforman en productores de conocimiento. Sin embargo, hallamos que muchos trabajos poseen un carácter más bien descriptivo sin poner en diálogo la normativa o el contenido de las entrevistas con los aportes bibliográficos o, en su defecto, la resultante es una yuxtaposición de autores sin explicitar las relaciones establecidas ni clarificar si se trata de citas de apoyo o crítica. En ocasiones, no reconocen ni respetan los aspectos formales del texto académico, lo que se constituye, también, en objeto de enseñanza.

Uno de los aspectos estimulantes del trabajo de campo es que permite a los/as estudiantes, a mitad de su carrera, vincularse con diferentes experiencias en escuelas secundarias de la zona de influencia de la universidad. En esa relación con las escuelas pueden vivenciar la

---

<sup>13</sup> Es decir, reparten el tiempo entre sus responsabilidades familiares, laborales y académicas.

<sup>14</sup> En cada trabajo esto es utilizado como estrategia de reflexión. A modo de ejemplo, en una oportunidad, un grupo de estudiantes no conseguía hacer entrevistas “en” la escuela, ya que se suspendían continuamente las clases por amenazas de bomba y/o porque los estudiantes secundarios mantenían una toma. Se decidió, en consecuencia, que las entrevistas se realizarían en la calle y la misma situación fue objeto de reflexión y análisis.

distancia que muchas veces existe entre la sanción de una normativa y su resignificación en las instituciones educativas. No obstante, en ocasiones, los/as estudiantes no logran diferenciar las distintas escalas de análisis y, por ejemplo, no discriminan cuándo se refieren a la lógica y dinámica de la esfera estatal, del ámbito institucional o de las propias organizaciones estudiantiles. Es decir, sus trabajos no dan cuenta de la especificidad y las interrelaciones entre los diferentes espacios. En algunos casos, prevalece una lectura unilateral y homogénea de la realidad, desconociendo la complejidad de los procesos socio-históricos y educativos con sus múltiples determinaciones. Plantear la sanción de una norma en términos de concesión o conquista sin apreciar su relación dialéctica, o sostener que la normativa determina la democratización o, como su contracara, la gobernabilidad de las instituciones, sin contemplar las tensiones, contradicciones y conflictos existentes, son sólo algunos ejemplos posibles.

Otra de las dificultades se vincula a la escasa o nula participación política de nuestros/as estudiantes, ya sea en el ámbito de la Universidad como en otros espacios institucionales (sindicatos, partidos políticos, etc.). De este modo, estudiar la participación en la escuela secundaria los/as enfrenta directamente con la situación de su escaso involucramiento en la vida universitaria o, al decir de O'Donnell (2007), de su participación y ciudadanía “de baja intensidad”<sup>15</sup>. Cabe destacar aquí la complejidad de nuestro objeto de enseñanza, que no se plantea sólo en un abordaje de contenidos sino también de problemas socio-educativos, de conocimiento para la acción y no sólo para la explicación o la comprensión, que “requiere de un esfuerzo epistemológico -siempre insuficiente- para intentar pensar desde lo que cualquier acción humana que pretenda transformar realidades exige” (CORRADO VÁZQUEZ *et al.*, 2015, p. 4). En este sentido, la propuesta pedagógica, además de promover el trabajo intelectual con sus correspondientes aprendizajes, busca interpelarlos/as en su condición de sujetos políticos.

El último aspecto que quisiéramos señalar es la posibilidad de experimentar algunos de los obstáculos con los que se van a encontrar en la investigación educativa (establecer contacto con directivos/as, docentes y estudiantes de escuelas, acordar encuentros, diseñar instrumentos para obtener información, relevar normativa institucional y jurisdiccional, abordar su análisis, escribir un texto académico, etc.) y adquirir herramientas para aprender a superarlos.

En lo que respecta al equipo docente, el trabajo de campo nos permite un interesante sistema de relaciones entre práctica pedagógica e investigación, a través de una retroalimentación entre estudiantes, profesoras, investigación y enseñanza<sup>16</sup>. Sin embargo, se trata de un equipo docente y de investigación en formación, en el que no todos sus integrantes tienen garantizada la estabilidad laboral, que reparten su tiempo entre el trabajo (en varias instituciones) para la supervivencia material, la elaboración de sus respectivas tesis de posgrado y la participación en proyectos de investigación. Esta realidad tensiona, permanentemente, las tareas desarrolladas.

Para finalizar, quisiéramos puntualizar que el trabajo de campo, lejos de ser una propuesta cerrada e inmutable, continuamente nos pone en situación de repensar críticamente nuestra tarea, y es revisada y reformulada en función de la coyuntura de los/as estudiantes, del equipo docente y de la institución. En este sentido, dada la complejidad de nuestro objeto de enseñanza y la

---

<sup>15</sup> En un trabajo anterior (MÁS ROCHA, 2012), señalábamos que prácticamente no había estudiantes de la carrera de educación de la UNSAM que hayan participado en órganos de gobierno universitario y/o en centros de estudiantes en la Universidad. Para ellos/as, la “vida universitaria” se limita a la asistencia a las clases en los días y horarios previstos.

<sup>16</sup> En algunos casos, los/as estudiantes han decidido continuar con el tema y profundizar el estudio que comenzaron a abordar en “Política y legislación de la educación” a partir de su incorporación a nuestro proyecto de investigación como becarios/as y/o como tesis, lo que nos da indicios de que el tema y las formas de resolverlo no les ha sido indiferente.

recurrencia de algunas de las dificultades experimentadas por los/as estudiantes, nos parece necesaria la reflexión conjunta acerca de la práctica docente de la política educacional, es decir, respecto de la especificidad de nuestro objeto de estudio, las estrategias didácticas e intervenciones docentes desde una perspectiva en donde el conocimiento no constituya un producto sino una herramienta para la transformación de la realidad (PRONKO, 2016). No podemos dejar de mencionar que las búsquedas, opciones, decisiones que subyacen a nuestra propuesta político-pedagógica se hallan tensionadas por las condiciones de trabajo del equipo docente. Pese a estas limitaciones, seguimos apostando a esta modalidad de enseñanza y aprendizaje. No obstante, creemos preciso continuar problematizando el papel que le cabe al Estado, a las instituciones y a quienes allí trabajamos en torno a las condiciones en que se enseña, se aprende y se produce conocimiento en las universidades argentinas.

## Referencias

- Bajtín, M. (2008). *La estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bengvenú, M. A., Más Rocha, S. M. y Misuraca, M. R. (2000). “Consideraciones sobre el aprendizaje de contenidos de política educacional en la Universidad”. Ponencia presentada en *II Congreso Internacional de Educación “Debates y utopías”*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2007). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Ediciones Graó.
- Cassany, D. (2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Corrado Vázquez, A., Ipucha, C. y Krauth, G. (2015). “Reflexiones sobre las prácticas de la enseñanza del Planeamiento de la Educación”. Ponencia presentada en *II Jornadas Internacionales “Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas”*. Luján: Universidad Nacional de Luján.
- De Souza Lima, K. R. y Silva Martins, A. (2009). “Presupuestos, principios y estrategias”. En: Wanderley Neves, L. M. (org.). *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso*. Buenos Aires: Miño y Dávila Ediciones.
- Evangelista, O. (2009). “Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional”. En *I Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais*. Belém: Universidade Federal do Pará.
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Más Rocha, S. M. y Lizzio, G. (2012). “Participación estudiantil en la escuela secundaria”. En: Más Rocha, S. M., Gorostiaga, J., Tello, C. y Pini, M. (comps.). *La educación secundaria como derecho*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía y Stella.
- Más Rocha, S. M. (2012). “Trayectorias académicas e inserción profesional de graduados y graduadas en Educación”. En *IX Seminario Internacional de la Red Latinoamericana de estudios sobre*

*trabajo docente – Red ESTRADO: Políticas educativas para América Latina: praxis docente y transformación social*. Santiago de Chile: Rede Estrado.

Morgenstern de Finkel, S. (1986). “Transición política y práctica educativa”. *Revista Témpera*, n. 8, pp. 37-46.

Narvaja de Arnoux, E. (dir.) (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior, propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2013). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Shiroma, E. O., Campos, R. y Cardoso Garcia, R. (2005). “Decifrar textos para comprender a política: subsidios teórico–metodológicos para análisis de documentos”. *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação*, v. 23, n. 2, pp. 427-44.

O’Donnell, G. (2007). *Disonancias. Críticas democráticas a la democracia*. Buenos Aires: Prometeo.

Pronko, M. A. (2016). “Desafíos teórico-metodológicos para o ensino de políticas educacionais na perspectiva do materialismo histórico”. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 1, n. 2, jul./dez., pp. 1-17,

Sirvent, M. T. (2006). *El proceso de investigación*. Cátedra de investigación y estadística educacional I. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Thwaites Rey, M. (2005). “Estado. ¿Qué Estado?”. En: Thwaites Rey, M. y López, A. *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el estado argentino*. Buenos Aires: Prometeo.

Visacovsky, N. y Gutiérrez, L. (2012). “¿Por qué plantear un abordaje histórico en un programa de Política Educativa?”. En *I Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa*. Caseros: Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa. Disponible en: <http://www.relepe.org/images/ponencia%205%20visakosky%20e.pdf> Fecha de acceso: 01/03/2014.

Artículo recibido en 08/12/2015

Aceptado en 25/07/2016

---

### **Stella Maris Más Rocha**

Profesora Adjunta en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y la Universidad Nacional de Luján, Argentina. Directora de las carreras Licenciatura en Educación y Profesorado en Ciencias de la Educación (UNSAM).

### **Gabriela Lizzio**

Profesora de Enseñanza Primaria. Licenciada en Educación, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Maestranda en Política y Gestión de la Educación (Univ. Nacional de Luján). Jefa de Trabajos Prácticos en UNSAM.

### **Paula Giménez**

Profesora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Educación, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Maestranda en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO Argentina). Jefa de Trabajos Prácticos en UNSAM.

---