



**CONGRESO
IBEROAMERICANO**
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**CONGRESSO
IBERO-AMERICANO**
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVEMBRO 2014

¿Políticas públicas universales o políticas publicas focalizadas?: La condición docente y la calidad educativa en España y Argentina en el contexto de las Metas Educativas 2021 de la OEI.

Marta Gutiérrez Sánchez, Luis Alvarez

¿Políticas públicas universales o políticas publicas focalizadas?: La condición docente y la calidad educativa en España y Argentina en el contexto de las Metas Educativas 2021 de la OEI.

Marta Gutiérrez Sánchez

Facultad de Educación/Universidad de Murcia

martags@um.es

Luis Alvarez

Facultad de Ciencias Sociales/Universidad de Buenos Aires

lalvarez@sociales.uba.ar

Eje Temático: Bloque 2 Sección 1

Metas 2021.Una Mirada a los cuatro años de su aprobación.

RESUMEN: Partiendo de las Metas 2021 de la OEI como referencia, el presente trabajo explora las políticas públicas educativas orientadas a mejorar la condición docente y, por ende, la calidad educativa en España y Argentina. Las mismas enfrentan hoy un doble reto: por un lado, deben resolver las deudas pendientes que siendo acumuladas durante gran parte del siglo XX persisten en la actualidad (más y mejores retribuciones, formación inicial y permanente atenta a las exigencias educativas actuales y condiciones de trabajo) y, por otro lado, deben enfrentar los desafíos que nos plantea la sociedad de la información. Los intentos por abordar este doble reto han demostrado su complejidad permitiendo avanzar en la distinción y precisión de sus diferentes dimensiones y en el análisis de la diversidad de actores involucrados tanto del sector público como de la sociedad civil reconociendo por su parte las disparidades territoriales y las diferencias culturales existentes al interior de cada uno de los países miembros. En este sentido, es menester elaborar políticas públicas educativas de carácter universal pero con la capacidad de focalizarse de manera flexible en cada realidad nacional, poniendo en el centro de cada agenda estatal la condición docente y la calidad educativa como los ejes dinamizadores que permitan ocuparnos de manera simultánea del doble reto antes citado: resolver las deudas pendientes y superar los desafíos futuros.

PALABRAS CLAVE: políticas publicas, agenda estatal, condición docente, calidad educativa

INTRODUCCION:

Una de las principales preocupaciones y debates centrales que enfrentan nuestros sistemas educativos en Iberoamérica gira en torno a cuáles son las mejores combinaciones de políticas y dispositivos que favorecerían un mejor desempeño y calidad. Existe un consenso internacional con relación a la importancia de desarrollar competencias docentes efectivas a través de la implementación de procesos calificados de captación, inducción formación y desarrollo. Y no cabe duda de que para mejorar la educación se han de centrar esfuerzos en una agenda estatal que ponga en el centro de sus posiciones prevalecientes al profesorado. Una reforma educativa nunca será efectiva si no articulamos una estrategia multidimensional que mejore la condición docente ya que, en última instancia, son ellos los responsables de ponerla en práctica. Medidas para la mejora de la educación siempre han de estar acompañadas de estrategias que contribuyan a mejorar la profesión docente. De ahí que CEPAL y la UNESCO (2005) destacaran el protagonismo de los docentes en el cambio educativo.

La organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura ha tomado nota de esta cuestión al proponerse como meta educativa "fortalecer la profesión docente". De manera más concreta, se propone para el 2021 "mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria" (meta específica 20) y favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente (meta específica 21) mejorando por una lado, el porcentaje de titulaciones de formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad y mejorando el porcentaje de profesorado con formación universitaria y pedagógica, y por otro lado, incrementando el porcentaje de escuelas y docentes que participa en programas de formación continua y de innovación educativa.

Coincidiendo con la OEI en la relevancia que adquiere fortalecer la profesión docente para la mejora de la educación en los países iberoamericanos nos proponemos llevar a cabo un análisis de algunas variables que determinan la condición docente en España y Argentina. En ese sentido se pondrá en acento en la formación inicial y continua del profesorado y en el acceso a la profesión docente describiéndose las características generales de las mismas para luego explorar algunas experiencias educativas de los países en cuestión en el contexto de las Metas 2021 sin perder de vista por eso el contexto en el cual estas políticas se desarrollan, lo que implicara reconocer los riesgos que acechan a los gestores de las políticas públicas al enfrentarse a dos agendas inexcusables. La primera de ellas se correspondería con el

interrogante sobre si podemos cumplir los objetivos pendientes del siglo XX con los mismos esquemas que los países utilizaron en el pasado. La segunda deviene en como se consideran los nuevos retos que proceden de la sociedad de la información y del conocimiento: ¿se pueden abordar los mismos como si no hubiera diferencias en la región con los países más avanzados? La primera reflexión que subyace es que la traslación directa de los modelos de cambio educativo de los países desarrollados para resolver la situación en Iberoamérica no sería una opción acertada. ¿Cómo enfrentarse entonces a ambos desafíos con ciertas garantías de alcanzar el éxito? No parece posible que, si se mantiene un ritmo de progreso de la educación y unos modelos de reformas similares a las vividas en las últimas décadas, pueda lograrse un salto cualitativo que sitúe a la educación de la región iberoamericana entre aquellas capaces de lograr una educación de calidad para todos sus alumnos. Hacen falta diferentes aproximaciones a los desfases existentes, nuevos actores e instituciones, y estrategias renovadas sobre el cambio educativo que permitan ir acortando las brechas existentes de manera focalizada, para avanzar en el logro de ambas agendas de forma integrada e innovadora (OEI: 2010). Ambos riesgos exigen una reflexión colectiva, un análisis de lo realizado o en vías de realización por los demás países y el análisis de alternativas propias que ayuden a establecer el camino adecuado. Una búsqueda de soluciones nada sencillas si se pretende recuperar el tiempo transcurrido y ganar el futuro. Pero esta búsqueda compromete al Estado y a la sociedad a garantizar que todos los niños y jóvenes, con independencia de su origen, tengan acceso e ingreso oportuno a la escuela, permanezcan en ella, mantengan un trayecto escolar ininterrumpido, dispongan de condiciones similares para recibir oportunidades educativas equitativas y logren aprendizajes básicos para desempeñarse activamente en la sociedad. Aquí es donde cobra un rol central la formación docente, como garantía de una educación de calidad, ya que en la misma las relaciones entre los componentes básicos, internos y externos, del sistema educativo (elementos del contexto, recursos, procesos, productos, objetivos educativos y necesidades sociales) se estructuran con un grado de coherencia suficiente para alcanzar sostenidamente los objetivos y fines educativos, y para contribuir con la superación de las necesidades educativas de la sociedad, priorizando el quehacer de los sistemas educativos para concretar el derecho a la educación en los niveles educativos que demandan los preceptos constitucionales de cada país.

DESARROLLO: FORMACION INICIAL, CONTINUA y ACCESO A LA PROFESION

La formación inicial en España:

La formación inicial del profesorado de Educación Infantil (para impartir docencia a niños de 3 a 6 años) y Primaria se adquiere en escuelas universitarias de formación del profesorado, facultades de educación y centros de formación del profesorado adscrito a estas facultades. Para tener acceso al grado es necesario tener aprobado el Bachillerato y la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) o bien una Formación Profesional.

En el caso del profesorado de Educación Infantil que ejerce su profesión con niños de 0 a 3 años la formación se obtiene en centros públicos o privados no universitarios y la titulación que se obtiene no es universitaria sino de formación profesional de Grado Superior.

La formación del profesorado de educación secundaria se adquiere en facultades universitarias, escuelas técnicas superiores universitarias y escuelas politécnicas superiores universitarias. Los futuros docentes deberán cursar el Grado universitario correspondiente a su especialidad y el Máster universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas para acreditar su formación pedagógica y didáctica. Acceden a la Universidad de la misma forma que lo hace el profesorado de Educación Infantil y Primaria.

Para el acceso a la Universidad cuando existe límite de plazas los aspirantes al título compiten con la nota de Bachillerato y la Prueba de Acceso a la Universidad o, en su caso, con las calificaciones de sus estudios de Formación Profesional o la de las pruebas de acceso según corresponda.

Como vemos no existen en España otros criterios más allá de las notas obtenidas en etapas educativas anteriores mientras que en otros países europeos se establecen otros criterios que evalúan aspectos vocacionales y actitudinales que aseguran en mayor medida que sean los mejores alumnos los que estudien con ánimo de acceder a la profesión docente.

Para la formación inicial de docentes de educación infantil (3 a 6 años) y primaria las instituciones universitarias encargadas de la formación imparten enseñanzas con una duración de 4 años. Los centros encargados de la formación del profesorado de educación infantil (ciclo 0-3 años) distribuyen la formación en dos años académicos.

En cuanto a la formación inicial de los docentes de educación secundaria es necesario cursar un grado universitario con una duración de 4 años y un Máster con una duración de un año.

El programa de estudios del Grado universitario de Maestro en Educación Primaria se organiza en cuatro años académicos. Consta de asignaturas de formación básica (60 créditos ECTS)- relacionadas con el aprendizaje y desarrollo de la personalidad, los procesos y contextos educativos y sociedad, familia y escuela-, didáctica y disciplinar (100 créditos ECTS)- relacionadas con Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas, lenguas, Educación Musical, Plástica y visual y Educación Física-, Prácticum (50 créditos ECTS) y una mención cualificadora (30-60 créditos ECTS) que especializa a los futuros profesionales en Música, Educación Física, Lengua Extranjera, Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje u otras menciones que puedan proponer las universidades dentro del marco de su autonomía para el desempeño de actividades como la biblioteca escolar, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación de personas adultas.

El programa de estudios del Grado Universitario de Maestro en Educación Infantil ha de establecer en su plan de estudios 100 créditos ECTS de formación básica incluyendo asignaturas relacionadas con los procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad, dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo, sociedad, familia y escuela, infancia, salud y alimentación, organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes, observación sistemática y análisis de contextos, y la escuela de Educación Infantil, 60 créditos ECTS de formación didáctica y disciplinar con asignaturas vinculadas al aprendizaje de las ciencias de la Naturales, de las ciencias Sociales y de la Matemática, aprendizaje de lenguas y lectoescritura, y Música, expresión plástica y corporal, 50 créditos ECTS de prácticas en centros educativos y Trabajo Fin de Grado, y 30-60 créditos ECTS de mención cualificadora cuyo itinerario formativo lo establece cada Universidad.

El programa de estudios del título de Técnico Superior en Educación Infantil se organiza en módulos y parten de las enseñanzas mínimas establecidas a nivel estatal. Los módulos que como mínimo incluye son didáctica de la educación infantil autonomía personal y salud infantil, el juego infantil y su metodología, expresión y comunicación, desarrollo cognitivo y motor, desarrollo socio afectivo, habilidades sociales intervención con familias y atención a menores en riesgo social, proyecto de atención a la infancia, primeros auxilios y otros módulos comunes a otros títulos de

técnico denominados formación y orientación laboral, empresa e iniciativa emprendedora y formación en centros de trabajo.

En cuanto al Máster universitario que dota al futuro profesorado de Educación Secundaria de especialización didáctica y pedagógica el Estado, respetando la autonomía de las universidades organiza la formación en un módulo genérico que incluye contenidos relacionados con el aprendizaje y desarrollo de la personalidad, procesos y contextos educativos, y en un módulo específico que incluye complementos para la formación disciplinar, aprendizaje y enseñanza de las materias que correspondan a cada especialidad, e innovación docente e iniciación a la investigación educativa. Además de los módulos anteriores se contempla 16 créditos ECTS de prácticum que incluye prácticas en centros educativos y la realización del Trabajo de Fin de Máster.

La formación continua en España:

Las Administraciones educativas son las que se encargan de gestionar la formación permanente del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte determinan líneas prioritarias de formación permanente del profesorado pero cada Comunidad Autónoma, dentro de su autonomía, tiene libertad para establecer las que considere oportunas atendiendo a las demandas y necesidades del profesorado.

Todas las Comunidad Autónomas cuentan con instituciones encargadas de gestionar e impartir la formación del profesorado. Difieren en su denominación según Comunidades Autónomas aunque la que predomina es la Centro de Profesores y Recursos. Dichos centros tienen asignado un número determinado de Centros de Educación Infantil y Primaria y Centros de Educación Secundaria, y no solo se encargan de gestionar las actividades formativas sino de ofrecer asesoramiento y apoyo, y proporcionar recursos para llevar a cabo iniciativas de mejora.

Existen diversas modalidades para el desarrollo de las actividades de formación, entre las que se encuentran los cursos presenciales, cursos telemáticos, grupos de trabajo y proyectos de formación en centros educativos.

El acceso a la profesión docente en España:

La regulación del acceso a la profesión es competencia de las Administraciones educativas, tanto del ministerio de Educación, Cultura y Deporte como de la Consejería o Departamento de educación de cada Comunidad Autónoma. Está supeditado a un concurso-oposición que se organiza en dos fases (RD 276/2007)

1. Fase de oposición: se trata de una prueba estructurada en dos partes, En la primera los aspirantes han de demostrar que poseen los conocimientos específicos de la especialidad a la que se opta, y en la segunda, se valora la

- aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente mediante la presentación y defensa de una programación didáctica.
2. Fase de concurso: se valoran los méritos de los aspirantes en cuanto a formación académica y experiencia docente previa.
 3. Fase de prácticas. Una vez superado el concurso-oposición los aspirantes seleccionados por la Administración educativa correspondiente han de realizar un periodo de prácticas que tiene por objetivo comprobar la aptitud para la docencia. Superado el periodo de prácticas el profesorado adquiere la condición de funcionario público de carrera.

También se puede acceder a la docencia pública a través de los contratos de interinidad. Cada Comunidad Autónoma regula las listas de personal docente interino que son aquellos que realizaron el proceso de concurso-oposición pero que no obtuvieron plaza como funcionarios de carrera. Se les contrata para cubrir plazas vacantes o para sustituir de forma transitoria a los funcionarios de carrera. Para la selección del profesorado interino se tiene en cuenta la experiencia docente previa, la formación académica y las calificaciones obtenidas en el proceso de concurso-oposición. En los centros privados la selección del profesorado la lleva a cabo el titular del centro, y en los centros concertados el Consejo Escolar, el director y el titular del centro establecen los criterios de selección.

En síntesis, el principal desafío que afronta la educación española en la actualidad consiste en mejorar los niveles de calidad, sin perder el grado de equidad ya alcanzado. De esta forma, el objetivo actual es el de conseguir una educación de calidad para todos, que permita compensar las desigualdades individuales de partida y que ayude a los alumnos y a los centros más desfavorecidos a aproximar sus resultados a los niveles óptimos que todos deben alcanzar, garantizando igualmente las máximas posibilidades a aquellos que pueden rendir más. Junto a ello, el sistema educativo tiene que enfrentar los nuevos procesos sociales derivados de cambios importantes como la cada vez mayor composición multiétnica, la existencia de un mundo más globalizado, o de la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación que están cambiando nuestra forma de enseñar y aprender. El papel que cumple la formación docente es central por solo se podrán afrontar esos retos si se cuenta con un profesorado adecuadamente sensibilizado y capacitado, es decir, a la altura de las circunstancias (Navarro Sada, Murillo Torrecilla: 2006)

ARGENTINA: UNIDIRECCIONALIDAD Y AUTONOMIA DEL SISTEMA FORMADOR

En Argentina, la formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Así, promueve la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as. En este contexto, la formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa. En este sentido, la formación docente se estructura en dos (2) ciclos y se divide en tres niveles:

- a) Una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa y,
- b) Una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad.

La formación docente para el Nivel Inicial y Primario tiene cuatro (4) años de duración y se introducen formas de residencia, según las definiciones establecidas por cada jurisdicción y de acuerdo con la reglamentación de la Ley Nacional de Educación en cada provincia. Asimismo, el desarrollo de prácticas docentes de estudios a distancia deberá realizarse de manera presencial. A su vez, podemos identificar los niveles de formación docente inicial, primario y secundario:

La formación docente en el nivel inicial es impartida por los Institutos Superiores de Formación Docente que comprende tanto a las escuelas normales como a los institutos superiores de formación docente dependientes de las provincias y de la ciudad de buenos aires. La duración de la formación alcanza los cuatro años de formación y su dimensión curricular esta regulada por los ámbitos nacionales, provinciales y del propio instituto.

La formación docente para el nivel primario también es impartida por los Institutos Superiores de Formación Docente que comprende tanto a las escuelas normales como a los institutos superiores de formación docente dependientes de las provincias y de la ciudad de buenos aires. La duración de la formación alcanza los cuatro años de formación y su dimensión curricular esta regulada por los ámbitos nacionales, provinciales y del propio instituto. A esto hay que sumarle cuatro orientaciones: educación a distancia, educación rural, educación permanente de jóvenes y adultos,

educación hospitalaria y domiciliaria, educación intercultural bilingüe, educación en contextos de encierro y educación especial.

Por último, la formación docente para el nivel secundario también es impartida por los Institutos Superiores de Formación Docente que comprende tanto a las escuelas normales como a los institutos superiores de formación docente dependientes de las provincias y de la ciudad de Buenos Aires. La duración de la formación alcanza los cuatro años de formación y su dimensión curricular está regulada por los ámbitos nacionales, provinciales y del propio instituto. A esto hay que sumarle cuatro orientaciones: educación artística, educación de jóvenes y adultos, educación en contextos de encierro, educación especial, educación hospitalaria y domiciliaria, educación intercultural bilingüe, educación rural y educación técnico profesional.

Por su parte, Argentina cuenta con el Instituto Nacional de Formación Docente, el cual planifica y ejecuta políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua en todo el país, impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo, aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521, promueve políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua, coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua. Una característica del sistema educativo argentino es el rol que desempeñan las universidades nacionales a partir de su autonomía y autarquía respecto al estado nacional. Si se toma como referente del nivel superior a las instituciones universitarias, la autonomía (tal y como se define para las universidades: la oferta curricular, la contratación de los docentes, la distribución del financiamiento o las formas de gobierno), constituiría un rasgo característico del nivel. En contraposición, el bajo nivel de autonomía que tradicionalmente han presentado las instituciones no universitarias, atentaría contra su estatus de instituciones superiores.

Por su parte, las universidades han desempeñado un papel histórico en la oferta de formación de docentes para el nivel medio. Las más tradicionales han tenido, desde hace casi un siglo, carreras de formación de profesores de enseñanza media, a las que se suman las de más reciente creación. Al mismo tiempo, en los últimos años, algunas universidades han incorporado en su oferta, carreras de formación de

docentes de nivel inicial y de nivel primario/EGB. Las universidades, entonces, comparten con los institutos superiores la función de formar los recursos humanos que el sistema educativo requiere. De allí la tendencia a dar cada vez más inclusión (de manera progresiva) a las universidades en el proceso de acuerdo y definición de las políticas nacionales de formación docente y establecer los alcances y los límites de tales lineamientos, de manera tal de integrar plenamente y articular definitivamente el sistema de formación de docentes respetando, al mismo tiempo, los márgenes de autonomía propios de las universidades.

ACCESO A LA PROFESION DOCENTE Y CARRERA EN ARGENTINA:

El Estatuto del Docente señala en su artículo 12:

“El ingreso en la carrera docente se efectuará por el cargo de menor jerarquía del escalafón respectivo, salvo los casos explícitamente exceptuados en cada rama de la enseñanza por el presente Estatuto”.

El artículo 13 especifica las condiciones del ingreso a la docencia:

“Para ingresar en la docencia por el modo que este Estatuto y sus reglamentos establezcan deben cumplirse, por el aspirante, las siguientes condiciones generales y concurrentes:

- a) Ser argentino nativo, por opción o naturalizado. En este último caso deberá tener cinco años como mínimo de residencia continuada en el país y dominar el idioma castellano;*
- b) Poseer la capacidad física y la moralidad inherente a la función educativa;*
- c) Poseer el título docente nacional que corresponda;*
- d) Poseer el título nacional que corresponda a la especialidad, cuando se trate de proveer asignaturas o cargos para los que existan establecimientos de formación de profesores;*
- e) Poseer título oficial técnico profesional, universitario o secundario, o certificado de capacitación profesional afín con la especialidad respectiva, y se trate de proveer asignaturas o cargos técnicos profesionales o de actividades prácticas de gabinete, laboratorios, plantas industriales y de taller en los establecimientos en que se imparte enseñanza industrial, comercial, profesional de mujeres y de oficios;*
- f) En la enseñanza superior, poseer los títulos y antecedentes que establezca la reglamentación de cada instituto;*
- g) Solicitar el ingreso y someterse a los concursos que establece este Estatuto.*

En lo que hace a la carrera docente se registran diferencias en lo referente a las condiciones de ingreso (por ejemplo, las edades límites), a los regímenes de concurso, a los criterios de evaluación de los antecedentes, a los escalafones y al régimen de incompatibilidades. En un intento de salvar estas diferencias se han celebrado convenios entre jurisdicciones, pero subsisten las dificultades para la efectivización de traslados interjurisdiccionales por ausencia de convenios o por falta de ratificación de los mismos. Las Juntas de Clasificación y Disciplina son las encargadas de la realización de los concursos y ascensos.

Se puede concluir que los esfuerzos de transformación de la formación docente en Argentina se centraron en: definir a la formación docente como continua; conformar la Red Federal de Formación Docente Continua; instalar a la formación docente de manera definitiva en el nivel superior no universitario y universitario; establecer

criterios de organización curricular e institucional de la formación docente para acompañar las instancias de la formación docente continua; e instalar criterios y dispositivos para evaluar la calidad de la formación que se imparte. A pesar de los cambios operados, la heterogeneidad continúa siendo el rasgo predominante del sub-sistema. Más allá del intento de organización, coexiste un complejo entramado institucional en el que forman docentes para todos los niveles, desde inicial a media, institutos terciarios no universitarios y universidades tanto públicas como privadas. (Pogre, Merodo: 2006).

CONCLUSION: ¿POLITICAS PUBLICAS UNIVERSALES O POLITICAS PUBLICAS FOCALIZADAS? DE CÓMO DESORDENAR EL ORDEN REDUCIENDO BRECHAS PARA FAVORECER LA INNOVACION DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE CARA A LA SOCIEDAD DE LA INFORMACION.

En el contexto de lo desarrollado en los apartados anteriores, podemos delinear que las diversas políticas públicas implementadas tanto en España como en Argentina con el objetivo garantizar las Metas 2021 de la OEI han operado sobre un concepto de igualdad meramente formal, lo que revelaría su marcada insuficiencia para alcanzar la igualdad material y obligaría a repensar el complejo funcionamiento de las estructuras de poder institucional que se interrelacionan en las esferas publico-privadas (Pautassi: 2011) constituyendo “las relaciones prevalecientes de las agendas estatales” (Ozlack:2007). Estos límites se hacen visibles debido a la condición docente y a la calidad educativas de los países analizados; y a que a pesar de que España “se encuentra entre los mejores países de la OCDE” (García:2011), desde los últimos años enfrenta una agenda estatal de posiciones prevalecientes de tipo restrictivo procedimentalista que interpretan a las políticas públicas de inversión social como “gestión de la administración eficiente de los recursos” considerando las variables en términos de gastos, limitando así sus recursos en I+D, salarios y acceso a la profesión (sindicato y López) lo cual limita y tiende a estancar la condición docente generando más incertidumbres que certezas. Para el caso Argentino, si bien se ha aumentado cualitativa y cuantitativamente la inversión de recursos e infraestructura, esta inversión no se pudo visualizar en los resultados (Steinberg C, Cetrángolo O y Gatto F: 2011).

Por su parte ambas agendas comparten retos regionales: España, la homologación o no de sus titulaciones en el marco del espacio europeo de educación superior. Argentina, la profundización o no de sus relaciones con los países del Mercosur y con los extra-Mercosur. También cabe destacar el rol que cumplirán al interior de estas

agendas las políticas migratorias desde una perspectiva multicultural con eje en la integración.

¿Como se resolverían en este contexto las deudas pendientes del siglo pasado? ¿ y como se enfrentarían los retos que la sociedad de la información impone?.

.Los intentos por abordar este doble reto han demostrado su complejidad permitiendo avanzar en la distinción y precisión de sus diferentes dimensiones y en el análisis de la diversidad de actores involucrados tanto del sector público como de la sociedad civil reconociendo por su parte las disparidades territoriales y las diferencias culturales existentes al interior de cada uno de los países miembros.

Pensar las posiciones prevalecientes que conforman las agendas estatales es reconocer que el estudio de las políticas públicas es una vía fundamental de acceso al estudio de una problemática más amplia que contiene a las mismas: el análisis de las relaciones entre el estado y la sociedad. En este sentido, cobra interés considerar las políticas adoptadas por otros agentes sociales que no pertenecen al ámbito estatal pero que influyen en el mismo con su toma de decisiones, construyéndose de esta manera “una agenda estatal de posiciones prevalecientes” (Ozslack: 2007). ¿Cuál es la característica del proceso de construcción de esta agenda estatal? En primer lugar subyace una dinámica que pone el acento en lo relacional estrechamente vinculado con el grado de desarrollo de una sociedad, con su complejidad social, étnica, religiosa, con las condiciones de vida de una población, con la calidad de sus instituciones. En este sentido el estado convive y confluye con actores del mercado, del tercer sector y de redes sociales solidarias en una lógica de la acción colectiva que propicia al interseccionalidad de las soluciones por sobre la unidireccionalidad de las respuestas. Así, la construcción de la agenda estatal es un terreno de disputas por la atención y los recursos que disponen las diferentes partes intervinientes, un espacio en donde se dirimen las diferencias de todo tipo por la obtención de decisiones favorables a los intereses y/o valores de las partes en pugna. En estas instancias se definen las orientaciones de las políticas públicas (Ozslack: 2007). Que orientaciones prevalecen en cada caso será el resultado de las relaciones de fuerza que se construyan en esa dinámica interacción: tomas de posición de actores que invocan el poder y la representación estatal para resolver las cuestiones de su agenda y de este modo su problematicidad. Cualquiera sea el curso de acción elegido, las posiciones estatales suelen dar lugar a intensos conflictos en los que otros actores también fijan posición e intentan sostenerla con los recursos de poder que disponen. El propio

aparato estatal se convierte en escenario de disputas donde pugnan por prevalecer posiciones (o políticas) esgrimidas por actores estatales o sociales en defensa de sus respectivos intereses y/o valores. Por lo tanto, referirnos a cual es la política de un estado frente a determinada cuestión es referirse a posiciones prevalecientes que, luego de una disputa sea esta intraestatal o con determinados actores políticos en el espacio público (sindicatos, organizaciones empresarias, organismos multilaterales, etc.), han logrado posicionarse frente a esos otros cursos de acción posible.

Identificada entonces la distinción y precisión de las diferentes dimensiones y reconocida la diversidad de actores involucrados tanto del sector público como de la sociedad civil ¿cómo se puede pensar la construcción de posiciones prevalecientes que pongan en el centro de cada agenda estatal la condición docente y la calidad educativa como los ejes dinamizadores que permitan ocuparnos de manera simultánea del doble reto antes citado: resolver las deudas pendientes y superar los desafíos futuros?.

Sabido es que el modelo de nuestras escuelas fue pensado para proveer mano de obra a la revolución industrial promoviendo un esquema que funcionaba como una línea de montaje por las que iban pasando los alumnos mientras “se les cargan los programas” que el sistema entiende que deberían saber. (Tetaz: 2014). Así, la prioridad estuvo puesta en el sistema educativo planteado como una estructura cerrada arquitectónicamente en la cual las personas se incorporan de manera masiva.

Pero en la actualidad “la educación cada día se va enfocando al razonamiento y desarrollar la creatividad de los alumnos en relación estrecha con su entorno. En un artículo donde se muestra los 11 colegios más innovadores del mundo se muestra un planteamiento diferente al sistema educativo actual, dando prioridad a la persona ante el sistema promoviendo: su autonomía, para desarrollar sus propios puntos fuertes y que cada niño sepa sus cualidades y competencias, personalizando la relación de los profesores y padres, para que el niño escoja los temas que desea profundizar en los temas de su interés, con lo cual potencia sus habilidades, garantizando el acceso a la tecnología de manera cooperativa fomentando los equipos ágiles y flexibles, lo cual refuerza su capacidad de toma de decisiones, en una permanente búsqueda de equilibrio con el entorno de manera divertida, lo cual fomenta la curiosidad, una cualidad básica para aprender a aprender y aprender a convivir”(REDEM: 2014).

Nuevamente, la variedad y amplitud de posiciones prevalecientes en las agendas estatales pueden ser, por lo descrito anteriormente, infinitas. De ahí la necesidad de

poder identificar sus dimensiones y características para pensar las posibles intersecciones. En ese sentido las Metas 2021 de la OEI han significado un gran avance, por ser una perspectiva universal que puede implementarse de manera focalizada en las diferentes agendas estatales, siempre y cuando se reconozcan por las disparidades territoriales y las diferencias culturales existentes al interior de cada uno de los países de la región. En ese sentido, si bien el futuro sería incierto y alentador a la vez, la clave está en comprender que la dinámica de las posiciones prevaletentes en las agendas estatales son construcciones y reconstrucciones de la acción de las personas y como tal, pueden ser modificadas y cambiadas por la capacidad creadora de las mismas personas a partir del monitoreo reflexivo de la acción que permite dar cuenta de la des-rutinización de situaciones supuestamente “objetivas” (Giddens: 1982). Así, algunos casos concretos, tanto en España como en Argentina, arrojan una luz de esperanza al final del camino iniciado por los organismos supra-estatales de formulación de recomendaciones para la implementación de políticas públicas con eje en la equidad y la inclusión. En consecuencia los casos de la Universidad Autónoma de Madrid en España y de la Universidad Nacional de General Sarmiento en Argentina, junto un puñado de experiencias argentinas de educación primaria y secundaria son un leiv motiv para pensar una transición organizada en la cual partiendo del sistema educativo actual se logren incorporar gradualmente los retos de la sociedad de la información al tiempo que se reducen de manera paralela las brechas heredadas del pasado en pos de una puesta en valor de la condición docente y la calidad educativa. De manera exploratoria, se describirán a continuación las puntas de este iceberg socioeducativo:

EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID, ESPAÑA:

La UAM, en general, y su modelo de formación de maestros de primaria, en particular, es reconocida en el mundo académico por su calidad. Así, por ejemplo, el dossier anualmente actualizado por el diario El Mundo situaba la formación de maestros de primaria de la UAM como una de los tres mejores de España. Allí se destacaba como elementos distintivos un elemento de proceso, su oferta de prácticas de calidad, y otro de impacto, la alta tasa de inserción laboral superior al 50%, al año de graduarse, en trabajos directamente relacionados con los estudios. Entre sus puntos fuertes se destacan:

- La existencia de una amplia oferta de materias optativas y de libre configuración, con una amplia participación de estudiantes de otras titulaciones de la UAM.
- La calidad de las prácticas, fundamentalmente por la supervisión de las mismas por maestros de la misma especialidad de los estudiantes y por profesores de la universidad de la misma especialidad, así como por su organización.
- La alta presencia de actividades prácticas y de realización de trabajos colectivos con exposición y debate en el grupo de clase.
- La calidad en la elaboración de los programas encontrados en la mayoría de las asignaturas.
- La adecuación general de los planteamientos metodológicos de las asignaturas, así como el interés y preocupación por parte del profesorado por la innovación y la actualización didáctica.
- La satisfacción general de los alumnos con la formación que reciben, con la actuación docente del profesorado y con el *ambiente* del centro.
- Los resultados de la enseñanza.
- El fuerte espíritu crítico entre docentes y la necesidad sentida de seguir avanzando y resolviendo los problemas cotidianos y los retos de fondo que tiene la formación de docentes de Educación primaria.

En síntesis, el modelo de la UAM conjuga:

- Una proporción equilibrada entre materias de carácter profesional (psicopedagógico), científico (materias específicas de educación primaria) y aplicado (formación didáctica en técnicas, metodología, procedimientos y evaluación de materias específicas).
- Un gran peso a las prácticas, concretadas tanto en los créditos prácticos de las asignaturas, como en el *practicum*, o prácticas docentes de los alumnos. En total el 45% de los créditos totales son de carácter práctico.
- Una metodología docente muy centrada en el trabajo cooperativo de los alumnos, los ejercicios en el aula, en las exposiciones y en los trabajos exigidos.
- Una gran oferta de asignaturas optativas y de libre configuración, para el que el alumno establezca su propio perfil profesional específico.

EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO, ARGENTINA:

La Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) se fundó en 1994, iniciando sus actividades académicas en 1995. El momento de creación de la universidad coincide con un período de expansión, diversificación y diferenciación de la oferta académica e institucional de los estudios de educación superior en la Argentina. Al mismo tiempo, los años noventa significaron para las universidades argentinas un cambio en la relación entre Universidad y Estado.

La UNGS adoptó una estructura académica conformada por institutos, centros y unidades de apoyo que le permitieran responder simultáneamente a las necesidades concretas que hoy plantean el desarrollo industrial, la problemática urbana y la formación de capacidades básicas. En este sentido, la universidad desde sus orígenes mostró un fuerte compromiso de articulación con las necesidades específicas del contexto en el que está inserta. Esta articulación se manifiesta en aspectos relativos a la especificidad de su organización académica y a las líneas de política de investigación y formación diseñadas.

Los institutos constituyen el ámbito académico por excelencia de la organización universitaria. Como tales integran la investigación, la formación y los servicios a la sociedad. Son interdisciplinarios y constituyen las unidades de gestión académica de la organización universitaria y definen políticamente la estructura de conducción de la universidad. Cuenta con cuatro institutos: Instituto del Conurbano; Instituto de Ciencias; Instituto del Desarrollo Humano; Instituto de Industria.

Los *centros* son unidades de vinculación con la comunidad y promueven el desarrollo de las relaciones de la universidad con la sociedad: el Centro de Servicios y el Centro Cultural, en el que funcionan el Centro de las Artes y el Imaginario Museo Interactivo de Ciencias, Tecnología y Sociedad. Estas unidades cumplen roles diferenciados pero concurrentes y están relacionadas entre sí por modos de cooperación y coordinación académica, administrativa e informática. Las Unidades de Apoyo a la Gestión Académica realizan tareas complementarias de servicios y de acompañamiento técnico indispensables para el funcionamiento de la universidad. Ellas son la Unidad de Biblioteca y Documentación y la Unidad de Bienestar Universitario.

Uno de los principios fundamentales de la UNGS es la vinculación entre la formación de profesionales, la investigación relevante, el servicio a la comunidad y la búsqueda de alternativas de desarrollo integral, particularmente para la zona de referencia inmediata y la Región Metropolitana de Buenos Aires. Ello la lleva a impulsar carreras

y actividades de investigación que son indispensables para sustentar una docencia actualizada y empíricamente informada así como para prestar servicios a la sociedad y a los gobiernos.

La universidad se propone, entre sus objetivos fundamentales, atender a los cambios económicos, sociales, políticos y culturales de la sociedad, particularmente en aquellas áreas no cubiertas por el sistema de ofertas existente. Se parte del supuesto de que estos objetivos sólo se podrán lograr a través de una profunda reforma pedagógica y carreras no tradicionales que, en algunos casos, se dictan por primera vez en el país. La propuesta de la UNGS, se ha encontrado un punto de equilibrio entre la autonomía académica de las universidades y el cumplimiento de la normativa nacional establecida en los Acuerdos Federales para la Formación Docente. De este modo, sus planes han sido aprobados y sus títulos tienen validez nacional, al tiempo que su propuesta formativa es original y consistente con las políticas y la lógica curricular de la institución. A su vez, tipo de vinculación permanente que tiene la UNGS con el resto del sistema educativo y la política de sostener estos lazos, ayudan de alguna manera a que estas lógicas no sean incompatibles. Como hemos señalado, la investigación que se desarrolla y los programas específicos de articulación se constituyen en elementos que realimentan la propuesta formativa.

En síntesis, la oferta formativa de profesores en la UNGS surgió a partir de la lectura de las necesidades del sistema educativo de la región de influencia de la universidad.

IGUALDAD EN LAS DIFERENCIAS: TRES CASOS DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

¿ROCK'AND ROLL DEL PAIS?: EL CASO DEL COLEGIO PALERMO SOUNDER

Ubicado en el barrio de Palermo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es el primer colegio que ofrece cursar el Bachillerato Nacional de cinco años orientado en Artes en el turno mañana y simultáneamente la Carrera de Música con Especialización en Rock y Pop en el turno tarde. Cursando los cinco niveles los estudiantes obtienen el diploma "Interprete Instrumentista de música contemporánea" y el de "Técnico en Grabación y Producción Musical" con certificados de la Universidad Tecnológica Nacional. Cada mañana, los adolescentes cursan las materias convencionales, y después de comer cursan dos horas al día de materias musicales. En los pasillos del centro educativo, en vez de bustos de próceres de la historia nacional, cuelgan

cuadros con imágenes de grupos de rock nacionales e internacionales, y las aulas, además de pupitres, están equipadas con instrumentos musicales.

Entre las materias se destacan: audioperceptiva y educación de la voz, educación de instrumento, ensamble, improvisación, armonía, composición, grabación digital, historia y análisis de la música e historia y análisis del rock y del pop. Además, cuentan con materias optativas que tienden a que el chico se pueda insertar en el mercado laboral como organización de bandas musicales, diseño de escena y vestuario, marketing para artes musicales, entre otras. (El Mundo: 2004).

EL CASO DE LA ESCUELA BILINGÜE INTERCULTURAL CACIQUE PELAYO

La Escuela Bilingüe Intercultural "Cacique Pelayo" U.E.P N° 72 fue creado en diciembre de 1995 con el objeto de responder al reclamo de la comunidad de la etnia Qom (Toba) del Barrio Cacique Pelayo de Fontana, Chaco, de contar con un escuela de modalidad bilingüe intercultural que dignifique y promueva a toda la comunidad y responda al pronunciamiento y la autodeterminación de los pueblos de preservar las lenguas originarias como medio legítimo de comunicación de la cosmovisión étnica. Se trata de un proyecto educativo inclusivo, intercultural e inter-religioso que se asume con la cosmovisión religiosa del pueblo qom, y que, intenta manifestar la riqueza de la diversidad y el compromiso con la construcción de una ciudadanía respetuosa de las diferencias culturales desde las opciones franciscanas de justicia, paz y ecología. Se encuadra dentro del marco Jurídico de la Provincia del Chaco como una Institución Educativa Pública de gestión privada, subvencionada y de carácter gratuito, perteneciente a la Orden Franciscana de los Hermanos Menores. Esta propuesta Nuestra propuesta ofrece los tres niveles educativos obligatorios **Nivel inicial**: con dos secciones para niños de 4 años y dos secciones para niños de 5 años con un total de 80 alumnos; **Nivel Primaria**, con 230 de primero a séptimo grado; **Nivel Secundaria**, con 180 alumnos, que otorga el título de Técnico en Gestión de Proyectos Audiovisuales; **Centro de Formación Profesional**: con 85 alumnos que cursan diferentes opciones profesionales como: cocinero, Pintor de Obra, Albañil, Electricista Domiciliario, Soldador Básico, Herrero, Operador de Informática para Administración y Gestión. Con un total de 475 alumnos, de los cuales el 65% son alumnos indígenas, pertenecientes en su gran mayoría a la etnia Qom, aunque también asisten alumnos de las etnias Wichi, Mocoví y Guaraní.

ARBOLITOS +ESPACIO EDUCATIVO PARA EL DESARROLLO CREATIVO:

Ubicada en la Ciudad de Rauch, Provincia de Buenos Aires, esta propuesta educativa se basa en el desarrollo integral del niño y la niña desde los dos años en adelante y tiene como pilares los adelantos científicos de las neurociencias a partir de:

- [La teoría de las inteligencias múltiples](#)
- La teoría de la inteligencia emocional
- El contexto significativo

A través del juego se propende a desarrollar la imaginación y la creatividad con la presentación de propuestas innovadoras que llevan a los alumnos a recorrer el espacio con diferentes estímulos que desde una perspectiva que conjuga la búsqueda de la curiosidad por la estética a través de las formas y contenidos del arte implicado con el medioambiente, estimulando así la capacidad de resolver problemas y crear productos en un ambiente que represente un contexto rico y de actividad natural acorde a las características del entorno, es decir, la Ciudad de Rauch. En donde la planta docente es considerada el tronco del árbol, los alumnos las semillas y las actividades las hojas. Entre estas destacan los talleres de cine, historieta, construcción de juguetes, maratón de lectura, telar, circo, pintura al aire libre, guitarra y construcción de juguetes.

CONSIDERACIONES FINALES:

Los análisis realizados y los casos explorados se enmarcan en la perspectiva de ser disparadores para la identificación de algunas dimensiones y rasgos a cuatro años de la aprobación de las Metas 2021 de la OEI con el ánimo de que puedan ser continuadas, mejoras y superadas en la lógica de construcción del conocimiento (Bachelard: 1985) en pos de la tan ansiada inclusión con equidad con el convencimiento de que las sociedades de la información puedan transformarse en verdaderas sociedades del conocimiento (Gutiérrez Sanchez, Romeros Sánchez: 2013) si no perdemos de vista que la circularidad de la acción humana se inscribe en un mundo común que implica siempre una experiencia que puede seguir presente en las personas y dar lugar, por ende, a un nuevo comenzar (Annunziata, Lenarduzzi: 2014).

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA:

Anunziata R., Lenarduzzi J. (2014): La Acción política como nacimiento. Acción, libertad, totalitarismo en La esencia de lo político: Teoría Política Contemporánea Cátedra Cheresky,

Carrera de Ciencia Política, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Clase teórico-práctica 03/09/14. En línea: www.centrodeestudiospoliticos.org/teoria-politica-contemporanea/ (Fecha de consulta 12/09/2014)

Arbolitos: Espacio Educativo para el Desarrollo Creativo. En línea: <http://arbolitosrauch.com.ar/docs/raices.html/> (Fecha de consulta 12/09/2014)

Bachelard, G. (1985): *El Formación del Espíritu Científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Planeta, Buenos Aires

CEPAL/UNESCO (2005). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL/ Naciones Unidas.

Colegio Secundario Especializado en Música Rock y Pop Palermo Sounder. En línea: <http://protecciondigital.com.ar/sounder/> (Fecha de consulta 12/09/2014)

Escuela Bilingüe Intercultural Cacique Pelayo. En línea: <http://www.caciquepelayo.edu.ar/caciquepelayo/node/4> / (Fecha de consulta 12/09/2014)

Ley 14.473 Estatuto del docente. En línea: http://www.dad.uncu.edu.ar/upload/estatuto_del_docente_nacional.pdf (Fecha consulta 12/09/14)

El Mundo (2004): Buenos Aires inventa la enseñanza educativa para rockeros. En línea: <http://www.elmundo.es/elmundo/2004/10/25/sociedad/1098734417.html/> (Fecha de consulta 12/09/2014)

García, C. (2011): La Profesión Docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?, en CEE Participación Educativa, Estudios e Investigaciones, 49-68. En línea: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-marcelo-garcia.pdf>. (Fecha consulta 09/09/14)

Giddens, A. (1984): *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Amorrortu, Buenos Aires.

Gutiérrez Sánchez, M. y Romero Sánchez E. (2013): Posibilidades y amenazas para que las actuales sociedades de la información se conviertan en verdaderas sociedades del aprendizaje y del conocimiento. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 14 (3), 241-258. En línea: http://campus.usal.es/revistas_trabajo/index.php/revistaesi/article/wiew/11359/11776/ (Fecha de consulta 12/09/2014)

Ley Nº 24.521 de Educación Superior. En línea: http://www.me.gov.ar/spu/legislacion/Ley_24_521/ley_24_521.html (Fecha consulta 04/09/14)

Marchesi A., Tedesco J. y Coll C. (2013) *Calidad, Equidad y Reformas en la Enseñanza*, Fundación Santillana, Madrid.

Navarro Sada A., Murillo Torrecilla J. (2006): El modelo de formación de maestros de educación primaria de la Universidad Autónoma de Madrid-España, en *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente: Estudios de Casos de Modelos Innovadores en la Formación Docente en Europa y América Latina*, OREALC-UNESCO, Santiago de Chile.

Oszlak, Oscar (2007): *Algunas tendencias en el análisis de Políticas Públicas en M. Isabel Bertolotto y M. Elena Lastra: Políticas Públicas en la Argentina actual. Análisis y experiencias*", Ediciones Cooperativas, Buenos Aires.

OEI (2010). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: OEI.

Pautassi, L. (2011): La igualdad en espera en el enfoque de género. Lecciones y Ensayos N° 89, pp 279-298. En línea: <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/lye/revistas/89/pautassi-laura-la-igualdad-en-espera-el-enfoque-de-genero.pdf>. (Fecha consulta: 13/09/2014)

Pogre, P. y Merodo, A. (2006): La experiencia de formación docente en al Universidad Nacional de General Sarmiento-Argentina, en Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente: Estudios de Casos de Modelos Innovadores en la Formación Docente en Europa y América Latina, OREALC-UNESCO, Santiago de Chile.

Real Decreto 276/2007. En línea: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/03/02/pdfs/A08915-08938.pdf>. (Fecha consulta 30/07/2014)

Red Educativa Mundial (2014): Conozca los once colegios más innovadores del mundo. En línea: <http://www.redem.org/conozca-los-11-colegios-mas-innovadores-del-mundo/> (Fecha de consulta 12/09/2014)

Red Española de Información sobre Educación. En línea: <http://www.mecd.gob.es/redie-eurydice/> (Fecha de consulta 12/09/2014)

Steinberg C., Cetrangolo O. y Gatto F. (2011). Desigualdades Territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo, Naciones Unidas, Santiago de Chile.

Tetaz, M. (2014): La escuela tiene un 2 y esta aplazada. Mirada Económica, en Diario El Día. Edición Impresa 14/09/14, pag.12, La Plata