

## **Restitución de lo público en el espacio educativo. Reflexiones desde el CEBAS N° 1 amalgamadas con la propuesta del PNFP**

**Verónica Laura Bonelli**

verobonelli@gmail.com

**Analía Maisano**

analiamaiano@yahoo.com.ar

Centros Especializado de Bachillerato para Adultos N° 1  
Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires  
Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS)  
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)  
Argentina

- Estado /derecho, prescripciones/ prácticas: los cruces que conforman la historia de nuestro proyecto.

El CEBAS N° 1 (Centro Especializado Bachillerato de Adultos en Salud) se crea como proyecto experimental en el año 1988, bajo el gobierno de Antonio Cafiero en la provincia de Buenos Aires y la conducción del Ministerio de Salud provincial a cargo del Dr. Floreal Ferrara.

Bajo los pilares de justicia social, participación comunitaria en todos los niveles del sistema y cultura del trabajo, la Dirección General de Cultura y Educación y el Ministerio de Salud, convenían la estructura curricular, encuadrada en los lineamientos políticos de ambos ministerios.

En ese contexto histórico, el Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, partiendo de la concepción política de que cada necesidad de la población genera un derecho, implementa el SIAPROS<sup>1</sup>, como proyecto transformador.

Entre sus bases generales se destacan:

- Accesibilidad igualitaria a los servicios de salud, para toda la población, según niveles de complejidad, con un máximo de eficiencia técnica y social.
- Participación comunitaria en todos los niveles del sistema

Para el cumplimiento de estos objetivos y funciones se pensaba que se requería de los recursos humanos con competencia técnica y compromiso social para enfrentar la realidad y transformarla, incorporando y sosteniendo este proyecto en salud como propio.

En ese marco se concibe como responsabilidad del propio sistema brindar las posibilidades de acceso y permanencia de los trabajadores de la salud en el Sistema Educativo en sus diferentes niveles.

En el mismo contexto histórico el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires está empeñado en la transformación del Sistema Educativo

“superando su estructura centralista y burocrática [...] situación que pone en evidencia una concepción de la educación anacrónica que se arrastra desde hace un siglo y que no se corresponde con las necesidades y complejidad cultural de una Argentina que transita el camino de la democracia plena y participativa [...] pese a la

declamada igualdad de oportunidades, el sistema educativo no permite que el conjunto del pueblo acceda y permanezca en sus distintos niveles [...] (haciendo) una profunda revisión de criterios que reviertan la crisis.” (1988: 4)

El mismo documento presenta la necesidad de transformación de los servicios educativos con la finalidad de igualar las oportunidades que todos deben tener para acceder a los distintos niveles de enseñanza.

El ofrecer la oportunidad de formación general y profesional en servicio para trabajadores convierte en realidad este aspecto del principio de justicia social.

Así se gesta el Plan Integrado de Formación General y Profesional en Enfermería, del cual originalmente el Proyecto CEBAS forma parte del tramo del bachillerato<sup>2</sup>.

El proyecto afirma la concepción filosófica de los lineamientos políticos para el área de educación y salud a partir de la necesidad y el deber indelegable del Estado y el derecho del trabajador de cubrir positiva y productivamente la brecha de la enseñanza media para desarrollar sus potencialidades, y a la vez ofrecer la calidad necesaria a los servicios de salud que la comunidad requiera.

El Estado como garante de derecho tiene corta vida. La gestión del Ministro Ferrara cae ese mismo año y el proyecto sólo queda en la prescripción. En el año 1989, se encomienda a un pequeño grupo de profesionales su puesta en práctica y en 1990 comienza su funcionamiento, como un proyecto residual de ideario deseado en un contexto contradictorio.

La década del 90 se presenta con el achicamiento del Estado, la destrucción del aparato productivo, la depredación cultural a la par que la exclusión social, el desfinanciamiento de lo público (salud, educación, entre otros). Particularmente en el sistema de salud se tercerizan servicios que prestaba el Estado como forma de privatización económica de distintas áreas de los hospitales públicos (cocina, lavadero, limpieza, seguridad, entre otros), no se cubren vacantes por jubilación, se produce una precarización laboral con nuevas formas de contratación (contratos inestables, la incorporación de planes sociales con prestación efectiva, retiros voluntarios), vaciamiento de planteles mínimos. Amplios sectores viven el desempleo creciente.

En el escenario de una paulatina destrucción de un Estado garante de derechos e intereses populares y la transformación en el sentido de un Estado en tanto “gerente” de las libres relaciones de mercado, se implementa el Plan Integrado. Pese a las circunstancias, durante el período comprendido entre el año 1990 al 96, el proyecto tiene posibilidades de desarrollo y de sostenimiento del imaginario de ascenso social y de las condiciones sobre todo simbólicas de vida, en virtud de que estos trabajadores logran profesionalizarse y reubicarse en mejores puestos de trabajo, asegurar sus empleos a partir de obtener la titulación.

En el año 1997 se rompe el Plan Integrado de Formación General y Profesional, conservándose, con adecuaciones el tramo del CEBAS. Se abre el CEBAS a todos los trabajadores de salud. El modelo neoliberal va marcando profundamente sus consecuencias en el desmantelamiento de la trama sociocultural, política y económica de la sociedad.

Con el ideario de la educación popular y la atención primaria de la salud como conquistas de un pueblo por alcanzar mejores condiciones de vida, pensamos en los sujetos que trabajan en pos de la salud, que la sostienen con sus prácticas en los territorios, que luchan por alcanzar condiciones que valgan la pena vivir. Así el sujeto destinatario se amplía más allá de los márgenes regulados por las prescripciones (ser trabajador estatal con número de legajo), que restringen, en lugar de abrir, posibilidades de formación. Trabajadores sin empleo, como llamamos a los planes sociales que colaboran con el sostenimiento del sistema de salud, militantes de organizaciones comunitarias que pelean en el territorio condiciones de supervivencia y cuidado, desempleados que piensan la

formación en salud como una forma de estar sanos y sostener, al menos como imaginario, la apuesta a una esperanza de futuro, se suman al CEBAS. Aparece, además, una demanda concreta. El trabajador que conquistó el derecho a la educación y efectivamente cierta movilidad social o ascenso subjetivo en términos de representación de estar posicionado socialmente en otro lugar, vuelve con la familia para proponer que transite este recorrido formativo. Difícil negar la expectativa de futuro en contexto de tanto desamparo y falta de cohesión social.

Cada contexto un desafío. Navegando por las aguas de un contrato social que pierde su capacidad de cohesionar a la sociedad, se da cabida también a sectores sociales con poca construcción de enlace con las instituciones y, por otro lado, una búsqueda en un modelo educativo que facilite la inclusión. Trabajar el sentido de pertenencia y de reconocimiento mutuo de estos sectores fue clave en el proceso educativo, contracultural por cierto, pero pese a las circunstancias sociohistóricas, posible. Las ansias de inserción en el mundo laboral, sin embargo, siguieron siendo un horizonte temido.

En la primera década del siglo XXI se abre un lento pero firme proceso de restitución del Estado, basado en la recuperación de las memorias históricas, en la reconstrucción de la justicia social, iniciativas de políticas públicas populares, entre otras.

Algunos programas sociales que se instalan desde las políticas públicas estimulan la finalización de los estudios y colaboran con el mejor sostenimiento de la escolaridad (Programa Jóvenes por más y mejor trabajo, Programa de capacitación y empleo, Asignación Universal por hijos, Plan Progresar). En el caso particular de enfermería la aparición del Programa de Formación en Enfermería Eva Perón genera una expectativa cierta de inclusión laboral y de acompañamiento de becas de estudio para los estudiantes. El CEBAS se articula naturalmente con esta política pública.

Por otra parte, la recomposición del Estado en el área particular de la salud reabre tecnicaturas (clausuradas en los 90, transferidas al sector privado) vinculadas con las necesidades propias del sistema de salud, dado que no podían ser cubiertas las vacantes de áreas claves, por no haber personal capacitado para ello. Áreas como estadística, laboratorio, tecnicatura en histología, en farmacia, entre otras... Esta nueva política reconstruye paulatinamente una mirada que inicia la recomposición de un imaginario de posibilidad de pertenecer al mundo del trabajo.

Así, en esta pequeña historización vemos que el CEBAS como institución educativa nació en un momento esperanzador del Estado y su política, se implementa en el desarrollo del neoliberalismo y continúa sus desafíos en una época de restitución de derecho y de Estado. Sin embargo, a pesar de las mejores condiciones de desarrollo no está libre de tensiones y conflictos.

- Pensando la práctica, los espacios y las oportunidades para hacer

El CEBAS como proyecto especial tuvo y tiene un espacio establecido para el encuentro de los docentes y el equipo de conducción, en el que se trabajan diferentes problemáticas de la práctica institucional y educativa. Es un espacio en el que se planifica el proyecto institucional y se lo evalúa. Lo denominamos 'Capacitación docente' y nos permite constituir grupos de trabajo, pensar la práctica, organizar jornadas, discutir las tensiones, los conflictos que se vinculan con la identidad del proyecto.

En los últimos años, en consonancia con las líneas de inclusión, trabajamos sobre algunos aspectos de la misma, que requerían un nuevo abordaje, necesitaban ser vueltos a pensar. La incorporación incipiente de jóvenes, en una institución construida para adultos/trabajadores, unos jóvenes con particularidades, nos tensionaron a pensar un conjunto de prácticas que fueran efectivamente posibilitadoras de su incorporación y permanencia, en un espacio necesariamente compartido con adultos. Comenzamos a

reflexionar sobre las ideas preexistentes de escuela que teníamos los unos y los otros; es decir, la idea de los que conformábamos esta institución pensada para adultos, trabajadores y la de los estudiantes, que habían construido en sus experiencias previas de escolarización. También sobre los sujetos que van llegando, las nuevas demandas de inscripción en este proyecto especial.

- Jóvenes, hijos de egresados (trabajadores del sistema) que se suman al proyecto por la posibilidad que representa ocupar la vacante laboral de sus padres. Inicialmente comprometidos, más que con el proyecto de escuela, con la presión de sus propios padres.
- Jóvenes que no han podido permanecer en la escuela secundaria de jóvenes a causa de discriminación, asunción de maternidad, dificultades a partir del consumo problemático de sustancias, dificultades con la ley, tránsito por situaciones de violencia, repitencias reiteradas, dificultades de salud mental, afectivas, neurológicas; situaciones laborales.

Por otro lado, se incorporan a la escuela adultos con trabajos informales vinculados al cuidado de pacientes con relaciones laborales con rasgos de explotación: subcontratados de empresas de cuidadores domiciliarios con regímenes inestables en relación a los horarios y a la cantidad de horas de trabajo-generalmente trabajan más de doce horas para alcanzar un salario mínimo.

La inclusión establecida desde las líneas político-pedagógicas requieren, necesariamente, mirar aspectos obstaculizadores para que ello sea efectivo. Es decir, no alcanza sólo trabajar desde esa perspectiva si no es posible mirar profundamente estas tensiones que se juegan en las prácticas, donde el imaginario social cobra dimensión de realidad. Es decir, su puesta en escena: en el espacio institucional, en el espacio del aula, en el pasillo; con todos los actores del proceso educativo: el equipo directivo, los docentes, los preceptores, el personal de apoyo y los estudiantes.

Los jóvenes que mencionábamos anteriormente, realizan un primer encuentro con el CEBAS que está vinculado con los rasgos identitarios del proyecto, es decir, una institución en la que no priman los modos normativos-burocráticos de funcionamiento, sino un espacio flexible, de libertad en la circulación, en la apropiación de los espacios, en la posibilidad de decir, de estar, de habitar la escuela, de ser aceptado. Este primer tránsito, está vinculado con la reestitucionalización y es clave para lograr la inclusión por haber estado por fuera de las estructuras.

Nos parece interesante el concepto que trabaja Gabriel Kessler que denomina “escolaridad de baja intensidad”. Lo define como

“el vínculo educativo que establecen con el sistema educativo muchos adolescentes de los sectores marginados. Son alumnos que, si bien continúan inscriptos en la escuela a la que concurren con mayor o menor frecuencia –muchas veces menor-, no realizan casi ninguna de las actividades escolares que se supone debe hacer un alumno (cumplir la tarea, estudiar, tomar apuntes, llevar los útiles, mantener la regularidad, someterse a evaluaciones, etc.). Se limitan a estar en las aulas en forma intermitente. O sea, no se “enganchan” con la vida escolar. Esto produce entonces un círculo vicioso que provoca malestar en todos los sujetos intervinientes, que se sienten incómodos en esa situación.” (2004: 13)

Esta ‘escolaridad de baja intensidad’ la reconocemos en algunos recorridos que producen ciertos alumnos, sobre todo jóvenes en nuestra escuela. Inicialmente la consideramos el primer escalón para la inclusión. Empezar a construir una suerte de filiación, de pertenencia, de circulación, de enlace. Un escalón que los ubican en un “ser del

CEBAS” y su gente en algún sentido, “los suyos”. Le depositamos a este paso un sentido positivo de construcción respecto de la institución escuela. Un tiempo de posibilidad para la construcción de respeto, de aceptación de cuidado, de amparo, de escucha, de diálogo. A veces esto dura un ciclo escolar y el espacio para establecer un pacto: hacer la escuela, no engañarnos haciendo parecer que transita la escuela y nosotros asumiendo que lo hace. Saltar el “hacemos como si”, para negociar un modo, que nunca deshabilite el tránsito. Inicialmente un diálogo honesto y el espacio para que se produzca, para que la voz se escuche. A nivel institucional genera varias dificultades: a veces ese contrato se produce con la dirección, y no todos los docentes lo comparten; otras veces con la parcialidad del cuerpo docente y allí se generan otras tensiones por disparidad de criterios y de concepciones. No terminar de encontrar en el fondo por qué y para qué están allí, genera angustia en el cuerpo docente y dudas sobre la inversión energética que esto implica. También, esta situación, demanda explicaciones de distinta naturaleza a los grupos en los que están integrados dichos alumnos. Muchas veces, los mismos compañeros expresan su disconformidad pretextando inequidad e injusticia. Como si esa práctica concreta de inclusión descalificara el esfuerzo, el mérito de hacer las tareas escolares, asistir regularmente, habitar el espacio de una manera más “escolar” (ir sólo para lo que se debe ir a la escuela). La inclusión es un proceso en cierto sentido contracultural en el contexto social y la escuela no escapa a ello más que, con una política deliberada de trabajo que intente abordar el conflicto, ponerlo en palabras, naturalizar modos de aceptación, modos de reconocimiento y afecto.

Una vez que este primer tránsito está dado, es necesario lograr saber qué interpela al sujeto para asumir el desafío y el esfuerzo de aprender. Variadísimos motivos, en marcos de tolerancias varias. Nuestra experiencia con jóvenes es menor y la instrumentación que hemos construido en la práctica también. Una sola cosa hasta ahora sigue dando resultado: la aceptación y el afecto genuino. Poder pensar en la singularidad de los sujetos, en el reconocimiento de los saberes y los intereses y promover experiencias sociales que generen aprendizajes vinculados con esto, experiencias que están por fuera de la escuela, pero pensadas y gestionadas desde la escuela (cursos, viajes, participación en actividades culturales y académicas, producciones, concursos, pasantías, etc.). Actividades externas que otorgan posibilidades de enlace que funcionan como soporte de la escolarización, o aún sin lograrla efectivamente, son lazos que enredan a esos sujetos a un orden social, a un orden colectivo.

Oportunamente se suma, a nuestro espacio de capacitación docente, la propuesta del Ministerio de Educación de la Nación con la implementación del Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) “Nuestra escuela”. Pensar la práctica acompañada del desarrollo de una política pública de formación permanente y en servicio (PNFP) es haber encontrado, en el cruce de caminos un Estado que señala el atajo. Caminando el atajo, seguimos interrogándonos sobre la escuela, sus sujetos, las acciones de todos, las esperanzas sostenidas, los blancos de sentido.

El PNFP “NUESTRA ESCUELA” en tanto política pública es un espacio de formación en ejercicio, universal y gratuito para todos los docentes del país. Es una iniciativa federal, aprobada por resolución del CFE N°201/13, que responde finalmente al reclamo histórico de formación continua para todo el país. Pretende la reivindicación del docente como profesional que es capaz de generar saber pedagógico en y desde el ámbito donde se materializa la enseñanza: la escuela. Buscar interpelar la cotidianeidad generando espacios para que los docentes puedan reflexionar sobre las posibilidades que tiene la propia escuela y sus docentes como agentes del estado.

El recorrido del programa permite construir en un trabajo colaborativo con los docentes, un espacio de apropiación de normas que orientan la política educativa nacional y

provincial, una reflexión sobre la escuela real y sobre el posicionamiento ético que entraña el ser docente frente a la inclusión y la ampliación de derechos.

El Programa Nacional de Formación Permanente busca abrir espacios de diálogo, problematización y reflexión en diversas situaciones, interpelando la propia práctica, recuperando la territorialidad del conocimiento y la práctica docente. En nuestro caso, que veníamos recorriendo el camino de la reflexión acerca de la inclusión, la ampliación de derecho, las tensiones y dificultades que propone la conquista de estas cuestiones; el programa nos concentró en estas discusiones de sentido, duplicando el espacio y al mismo tiempo, erigiéndose como un tercero que obliga a extranjerizar-nos; como volver a mirarnos; que ayuda a instalar las lecturas e intervenciones políticas sobre una agenda amplia de temas que un Estado fortalecido no puede eludir y que no siempre se está dispuesto a dar.

Sin duda, la formación permanente de los/as docentes, es un componente decisivo para la consolidación de las mejoras necesarias que den lugar a una escuela más justa y de calidad.

En ese principio de corresponsabilidad se potencia el acto educativo y la mirada sobre los entornos escolares; se juega la posibilidad de aprender y de construir conocimiento a partir de la puesta en tensión de saberes que los sujetos y las instituciones portan, y de tradiciones escolares mantenidas a lo largo del tiempo, que operan como lo instituido. Se pone en juego la capacidad efectiva de interpelar las prácticas desde escenarios colaborativos y sostenidos, incorporando asimismo la diversidad de voces de docentes propiciando una lectura situacional que nos coloque en una reflexión de los procesos educativos, institucionales en primera persona.

Es una oportunidad para visibilizar los aciertos y los desafíos pendientes, para buscar colectivamente nuevos caminos, para enfrentar núcleos problemáticos y que sean liberadores y propositivos; que, como sostenemos en el CEBAS nos encuentre en situaciones de poder hacer, conservando la capacidad de luchar contra las condiciones que atentan contra el propio proyecto educativo; manteniéndonos en procesos saludables.

La docencia es un trabajo profesional que requiere de una ética estatal; la llamada “cosa pública” debe estar presente en la discusión sobre la formación y la práctica docente. La docencia debe ser un trabajo que nos convoque a la búsqueda de nuevos abordajes integrales sobre una realidad compleja, cambiante, en cierto modo ambigua y poco predecible de la que somos también parte. El programa, en ese sentido, es una posibilidad concreta de hacer foco en la ética del Estado, es decir, de los docentes como agentes de lo público; de la escuela como espacio de todos; discusiones que no estaban en la agenda.

Entonces pensamos en nuestras prácticas, como en las preguntas que se hacía Jorge Huergo en la Conferencia Inaugural del COMEDU 2012:

¿Qué lugar tienen en nuestras experiencias la institucionalidad, la discursividad y la expresividad, las memorias que a modo de tradiciones residuales están inscriptas en nuestros cuerpos y operan en nosotros y en nuestras prácticas (y no sólo las tradiciones deseables, liberadoras, sino las que como “lastre” nos obtura la posibilidad de inscribirnos en procesos de restitución de lo público)? (2013: 22)

Y a partir de esas preguntas comenzamos a reconocer que también portábamos ideas, modos de actuación vinculados con la selección, con un estándar prefijado de quienes naturalmente debían ser incluidos. Estas ‘tradiciones residuales’ que son ‘lastre’, como dice Huergo, nos colocan en dos extremos de la tensión. Por un lado, docentes que ante la conflictividad del sujeto a incluir no asumen el desafío educativo en la ética de lo público; y por otro, los docentes que sin tener respuestas afrontan la imperiosa necesidad

de encontrar caminos posibles de ser transitados, caminos que conserven el horizonte educativo en el que la exclusión no sea una posibilidad.

Creemos que estas tensiones deben interpelarnos como docentes, provocando cambios en nuestras propias subjetividades, haciendo posible la colectivización en la reflexión y asumiendo ese ideario como propio. Nos preguntamos, en qué medida nuestras prácticas docentes aportan a la articulación entre la reflexión horizontal de colectivos docentes y la política pública diseñada desde un Estado que pretende la restitución de lo público que sea capaz de leer y de reinterpretar las tensiones que aparecen en esa puesta en diálogo para soslayar el sesgo verticalista tan establecido en las políticas preexistentes; y colaborar, efectivamente, en la constitución del docente como sujeto político.

Apostamos a que el Programa Nacional de Formación Permanente y otros que puedan sucederse, resulten una vía posible para consolidar el cambio cultural imprescindible para instalar como irrenunciable la restitución de lo público.

## Bibliografía

Huergo, Jorge (2013) “Conferencia inicial del COMEDU. Mapas y viajes por el campo de Comunicación/Educación”. *Revista Trampas de la Comunicación y la Cultura* (75) pp.19-30.

Gabriel Kessler (2014). *Controversias Sobre La Desigualdad. Argentina 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Política Educativa-Lineamientos 1988-Subsecretaria de Educación-Ministerio de Educación-Provincia de Buenos Aires – p 4

---

<sup>1</sup> Siapros: Sistema Integrado Atención Progresiva de la Salud.

<sup>2</sup> El Plan Integrado de Formación General y Profesional en Enfermería contemplaba el tramo de formación secundaria de 3 años y el tramo de formación superior de un año y medio más. En total el trabajador en 4 años y medio obtenía ambas titulaciones. Durante el tramo secundario se cursaban 10 materias de la carrera profesional que luego eran reconocidas por el nivel superior.