

ESTADOS GENERALES DEL SABER

ARCHIVO: EDUCACIÓN

11 y 12 de noviembre de 2013



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

**SECRETARÍA
ACADÉMICA**



Autoridades

Rector: Carlos Ruta

Vicerrector: Daniel Di Gregorio

Jefatura de Gabinete: Hugo Nielson

Secretaría Académica: Silvia Bernatené

Secretaría Administrativa: Esteban Videla

Secretaría de Consejo Superior: Solange Novelle

Secretaría de Extensión Universitaria: Oscar García

Secretaría General: Maximiliano Schwerdtfeger

Secretaría de Gobierno: Héctor Mazzei

Secretaría de Innovación y Transferencia Tecnológica: Diego Hurtado

Secretaría de Investigación: Aníbal Gattone

Secretaría Legal y Técnica: Eduardo Ratti

Secretaría de Planificación: Lucas González

Secretaría de Producción y Vinculación Editorial: Daniela Verón

Secretaría de Rectorado: Geraldina Brid

Secretaría de Relaciones Institucionales: Ana Castellani

Publicaciones de la Secretaría Académica de la UNSAM

Directora: Silvia Bernatené

Editor en jefe y Coordinador académico: Hernán Borisonik

Asistencia editorial: Natalia Fariña

Diseño: Javier Passaglia

Contacto

Ayacucho N° 2197. CP 1650

San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina

Tel: (54-11) 4580-7258 / (54-11) 4580-7276

E-mail: sga@unsam.edu.ar

Política de acceso y limitación de responsabilidad

La presente publicación provee acceso libre e inmediato a su contenido bajo el principio de hacer disponible gratuitamente sus textos al público, lo cual tiene como fin promover el crecimiento de la lectura y el debate ciudadano.

La UNSAM no se hace responsable de las ideas enunciadas en los diferentes documentos, ni de las opiniones vertidas por quienes participan en su confección. Del mismo modo, es posible que no suscriba al contenido de todos los trabajos publicados. El objetivo es darlos a conocer y fomentar la libre circulación de ideas.

Copyright

Esta publicación y su contenido se brindan bajo una licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Es posible copiar, compartir, comunicar y distribuir públicamente su contenido siempre que se cite a los autores individuales y el nombre de esta publicación, así como la institución editorial. El contenido de esta revista no puede utilizarse con fines comerciales. La licencia completa puede consultarse en: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.





Índice

Presentaciones _____	Pág. 3
Apertura _____	Pág. 6
Mesa 1: “La Formación Docente Inicial y Continua” _____	Pág. 13
Mesa 2: “Políticas Educativas Sustentables y su Impacto Social” _____	Pág. 40
Mesa 3: “Educación y Mundo del Trabajo” _____	Pág. 69
Mesa 4: “Nuevos Escenarios de la Educación Pública en el Siglo XXI” _____	Pág. 85



Presentación

Bajo el nombre de *Estados Generales*, el rey Felipe IV de Francia (“el hermoso”) convocó, por primera vez en 1302, a una serie de asambleas extraordinarias con el fin de que los representantes de la nobleza, el clero y el *Tercer Estado* se reunieran y pudiesen discutir acerca de determinados problemas coyunturales. Este tipo de reuniones se repitió unas veinte veces durante tres siglos, hasta que Luis XIII dispuso su clausura. Muchos años más tarde, en los albores de la revolución de Termidor, se volvieron a encontrar en una asamblea de Estados Generales, el rey y los tres estados para debatir la situación (calamitosa) del reino francés.

La enorme diferencia que distinguió a esta última sesión fue la fuerte unión de los representantes del Tercer Estado, quienes juraron dar una nueva constitución a su nación, dando un lugar institucional a nuevas ideas políticas que habrían de dar forma a uno de los hitos fundamentales en la historia occidental. La experiencia de los Estados Generales implicó, por lo tanto, la posibilidad de darle sitio a todas las partes de una comunidad de sentido para que puedan expresarse mutuamente sus perspectivas y preocupaciones.

Una expresión contemporánea de esta experiencia se inició, también en Francia, a principios de la década de 1970. Esta vez los Estados Generales fueron la inspiración de una serie de reflexiones en la universidad, en el área de filosofía. Esta nueva puesta en acto puso el acento en la suspensión temporal de la rutina de la vida académica para permitir que haya una meditación de los saberes con y sobre sí mismos, una especie de meta-reflexión.

Con este espíritu, desde la Secretaría Académica de la UNSAM, surgió la idea de abrir un espacio de reflexividad, diálogo y debate que permita la innovación y la transformación del saber y el quehacer universitario. Independientemente de la inspiración que aporten las experiencias pasadas, nuestro punto de vista es particular y responde a las necesidades y los objetivos específicos que nos plantea nuestra universidad y nuestro tiempo histórico.

Estos Estados Generales del Saber pretenden desarrollarse, de manera sistemática, permanente y conjunta, con la mirada puesta en una serie de cuestiones de singular importancia para el presente de la universidad, en tanto que institución académica, pero también social, cultural y política, conformando un yo colectivo que reflexione sobre sus propias ideas y prácticas.

¿Por qué “archivos”?

Archivo es el término que fue utilizado por Michel Foucault en *La arqueología del saber* para designar al conjunto de elementos proporcionados por una cultura durante un determinado período. A través de ellos, se puede observar sobre qué principios una sociedad construye sus valores y saberes. De ese modo, el archivo es la fuente material y conceptual que permite comprender la lógica de las modalidades discursivas y las verdades históricas que dan forma a una comunidad de sentido. En palabras del propio Foucault, “en lugar de ver alinearse, sobre el gran libro mítico de la historia, palabras que traducen en caracteres visibles pensamientos constituidos antes y en otra parte, se tiene, en el espesor de las prácticas discursivas, sistemas que instauran los enunciados como acontecimientos (con sus condiciones y su dominio de aparición) y cosas (comportando su



posibilidad y su campo de utilización). Son todos esos sistemas de enunciados (acontecimientos por una parte, y cosas por otra) los que propongo llamar archivo”.

El archivo no es una memoria que pretende conservar la identidad de una cultura. Tampoco es el resultado de una voluntad de preservación. Al contrario, “es el sistema general de la formación y de la transformación de los enunciados”, es decir, es la muestra de que las prácticas sociales no responden a un desarrollo armónico y lineal. Por eso, el archivo se encuentra a mitad de camino entre la tradición y el olvido, como posibilidad de comprender una constelación conceptual situada histórica y geográficamente, garantizando la subsistencia y la continua metamorfosis de un campo discursivo.

Por otra parte, los archivos nunca pueden dar cuenta de todo, sino que presentan parcialidades, áreas específicas, zonas e intensidades en las que algún sistema enunciativo funciona. Por eso, pensamos que esta categoría se aplica con justicia al temperamento de los volúmenes que aquí presentamos. Estos textos no han sido mentados como meras “memorias” o registros de lo que alguna vez han dicho miembros de la comunidad de un área del saber, sino como pista de las intuiciones y realidades que atravesamos en este momento concreto, en continuidad y ruptura con tiempos pasados y con la mirada puesta en el mejoramiento de la calidad educativa y social de la función de la universidad en la vida comunal. En este sentido, la conformación de archivos de los Estados Generales del Saber sobre las distintas áreas del conocimiento en las que la UNSAM desarrolla su actividad aspira a dar cuenta de los procesos de reflexividad de todos sus integrantes comprometidos con el saber. Esperamos que sean, por lo antedicho, una herramienta que aporte a la construcción de nuevos horizontes.



Estados Generales del Saber: Educación

¿Cuál es la especificidad del área de la Educación dentro de los Estados Generales del Saber y de la comunidad universitaria? Siendo, no por casualidad, una de las primeras experiencias de esta serie de encuentros y especialmente inaugurar el ámbito de las humanidades, la Educación se revela como un espacio privilegiado para llevar adelante los objetivos generales que tiene esta propuesta de reflexividad e innovación.

Dentro de ello, hay tres puntos fundamentales en torno a la idea de diálogo reflexivo que se pueden resaltar. En primer lugar, la posibilidad de abrir el diálogo de un colectivo sobre el saber que produce y circula dentro y fuera de sus propios límites. Para ello hace falta construir significantes comunes, ideas compartidas, que permitan pensar en un *nosotros*, en un yo colectivo que reflexione sobre sí mismo en torno al conocimiento. Dado que la idea de saber que sostenemos no refiere exclusivamente al ámbito académico (aunque, por supuesto lo incluye), sino que lo pensamos complementariamente al saber como experiencia, como historia construida colectivamente, los aportes del área de la Educación se muestran como cardinales. Si tenemos en mente la idea de un saber preocupado por los problemas de la vida y la formación de los sujetos, no alejado de ellos, ni midiéndolos como objetos externos, no podemos dejar de lado el tipo de subjetividad y de comunidad que proponen los estudios de la Educación, que privilegian lo relacional y lo colectivo como ámbitos de generación y transmisión del conocimiento.

En segundo lugar, la idea de que el diálogo se da tanto en el nivel interdisciplinar como en el espacio intradisciplinar. Es decir, de propiciar un intercambio que permita y promueva un cruce permanente de miradas. De ese modo, podremos problematizar el lugar que hoy ocupa la universidad, poniendo en debate los valores, saberes y formas que actualmente la atraviesan y desarrollando la reflexividad crítica al interior de la comunidad universitaria. Al respecto, la Educación se ha desarrollado siempre, *naturalmente*, como un área que se piensa a sí misma en la medida en que se aplica e interactúa con todas las demás. Su mirada es por definición transversal y holística.

En tercer lugar, pensamos que este diálogo tiene que estar alojado en el espíritu de la universidad como un espacio abierto a todos los miembros de la comunidad. Los dos puntos anteriores son imposibles de lograr si no son comprendidos como un diálogo que ocurre dentro de una comunidad, de un colectivo que se permite poner en juego sus propias prácticas y modalidades sin que ello implique la idea del juicio o la auditoría. Por el contrario, nos proponemos incluir a los profesores, investigadores, estudiantes e invitados especiales, para que todos puedan dar cuenta de las certezas e interrogantes que convocan a sus respectivas Áreas de Conocimiento y sus alcances en las carreras de pregrado, grado y posgrado. Y en ese sentido, la Educación como modelo de disciplina que indefectiblemente se da al interior de una comunidad, puede trazar líneas y paradigmas especialmente adecuados a la experiencia de los Estados Generales del Saber.



Apertura

-Que tal buenos días, soy Sofía Dafunccio, jefa de Trabajos Prácticos en Pedagogía 2, y participo en el trabajo de Silvia Grinberg en el Centro de Pedagogías Contemporáneas de la Escuela de Humanidades.

-Buen día, José Luis Zárate, docente del Instituto de Transporte, y director de Evaluación e Investigación Académica de la Secretaría Académica.

-Mi nombre es Gabriel Álvarez, soy docente de la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales, orientación en Geografía. Y también miembro de la dirección del Centro de Estudios Geográficos de la Escuela de Humanidades.

-Yo soy Omar Tobío, soy director de la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales. Integro la dirección del Centro de Estudios Geográficos, y soy profesor titular en la Escuela de Humanidades.

-Yo soy Beatriz Diuk, soy docente de la carrera de Psicopedagogía, y co-coordinadora del Centro de Investigaciones Pedagógicas Aplicadas. Estoy en representación de la licenciada Haydee Echeverría que no pudo concurrir.

-Susana Ortiz, directora de la Licenciatura en Educación Especial, docente de la Carrera de Psicopedagogía, y coordinadora de la Comisión de Discapacidad y Derechos Humanos de la UNSAM.

-Gabriela Leighton, directora del Centro para el Estudio de Lenguas, y de la Licenciatura en Lengua Inglesa con orientación en Literatura y Cine, y titular ordinaria de la Escuela de Humanidades.

-Yo soy Roberto Candiano, profesor de Psicología Social en Psicopedagogía, y hoy estoy en representación de Alejandro Storni por el Centro Enrique Valls.

-Stella Más Rocha, directora de las Carreras de Educación de la Escuela de Humanidades, y Profesora también de la carrera de Educación.

-Javier Río, de la Licenciatura en Educación en Humanidades, profesor de Historia Latinoamericana y Argentina.

-Luis Riart, soy docente de la UNSAM, y estoy coordinando los Estados Generales, el capítulo Educación.



-Buen día, Jorge Steiman de la Cátedra de Didáctica, y del Equipo de Didáctica de la Escuela de Humanidades en la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación.

-Buenos días, Alexandre Roig, Secretario Académico de la universidad.

-Buenos días, Silvia Bernatené, docente del área de Didáctica de la Escuela de Humanidades, y Directora General Académica de la Universidad.

-Buen día, Hugo Tricárico, soy profesor en la Escuela de Humanidades. Soy director de la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias en esta escuela.

-Mi nombre es Araceli Gentile, soy directora de la Licenciatura en Educación Inicial, y profesora en esta carrera.

-Soy Ana Donini, profesora en la Escuela de Humanidades, directora de la Maestría en Gestión Educativa, la Diplomatura en Nuevas Infancias y Juventudes, y trabajo en el Centro de Estudios Interdisciplinarios, en Educación, Cultura y Sociedad.

-Mónica Pini, soy directora del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad. También dirijo la Especialización y Maestría en Educación, Lenguajes y Medios, y soy profesora titular de la Escuela de Humanidades.

-Mi nombre es Vanesa Galarza, soy estudiante de la Licenciatura en Educación, soy consejera estudiantil, y formo parte del proyecto Alfa Spring, de la Escuela de Humanidades.

-Mi nombre es Mercedes Romero, trabajo en la Dirección de Grado de la Secretaría Académica, y soy docente el área de Didáctica en la Escuela de Humanidades.

-Carlos Ruta:

Buenos días a todos, no quería dejar de estar presente a los inicios de esta actividad como lo he estado la semana pasada en los llamados Estados Generales del área de Energía, que son las dos primeras actividades que ha programado el Rectorado a través de la Secretaría Académica para el resto de la universidad. Una idea de la Secretaría Académica, que propuso Alexandre Roig, y que nos ha parecido, en el equipo de conducción, más que oportuna y necesaria. Que en definitiva viene a hacerse cargo de dos o tres desafíos que tiene la universidad en general, las distintas unidades, en este caso la Escuela de Humanidades, pero por ejemplo, en el tema de Energías eso tenía incumbencia en más de una unidad, aunque sea la Escuela de Ciencia y Tecnología quien tenga la Ingeniería en Energía.



Los desafíos que queremos abordar, o de los que queremos hacernos cargo con estas actividades, pasan en primer lugar, por cómo combinar algo que en la universidad siempre es difícil, que es la tensión entre la tradición y la innovación. Porque es difícil pensar la vida universitaria sin la tradición que corresponde primero a cada disciplina, muchas de ellas preexistentes a la misma idea de universidad, y la tradición respecto de lo que la universidad en sí misma es: una institución que nació antes del Estado moderno y no sabemos si lo va a sobrevivir. Pero lo cierto es que la tradición universitaria tiene una memoria que es difícil obviar, y que en definitiva todos los intentos de implantar cierto olvido allí en general han fracasado. La universidad como institución es un ámbito de preservación de esa tradición, pero también es un ámbito de promoción de la innovación. Eso naturalmente porque la universidad es universidad, con más fuerza a partir de la Modernidad, en tanto y en cuanto la universidad crea conocimientos, y es efectivamente una institución que no solamente replica, que no solamente reproduce el saber, sino que genera nuevos conocimientos, nuevas maneras de entender la sociedad, la naturaleza, todos sus objetos.

Ahora hay allí una tensión, una dificultad interna a la vida universitaria. Y eso hace que tengamos instituciones que están más corridas a una innovación sin soportes, o instituciones que están más corridas hacia una conservación sin proyección hacia el futuro del saber y de la propia institución. Uno ve regiones de las universidades, o universidades donde uno pone un vaso (llámese vaso a lo que ustedes quieran entender), vuelve a los 15 años y está igual, en el mismo lugar, con la misma cantidad de agua, y nada cambió, y el mundo cambia, y el conocimiento cambia, y las realidades sociales cambian. Y eso hace a la dificultad que la institución como tal, como cuerpo colegiado, como organización burocrática en el mejor de los sentidos, le cuesta adaptarse al cambio, a las diversas realidades.

Pero también uno ve instituciones, se ve en algunas de las nuevas universidades también, el peligro de una innovación sin horizonte, sin sentido y sin tradición. Por ejemplo, uno ve que hay como una gran creatividad a la hora de pensar las titulaciones, los títulos; después uno no sabe que van a hacer los egresados con esos títulos. Porque finalmente los desafíos del hacer profesional siempre son nuevos, siempre lo han sido. Ahora, las estructuras básicas del conocimiento no evolucionan con esa rapidez porque los objetos básicos siguen siendo los mismos. Se transforma la energía pero no se genera nueva, digamos... Entonces ahí hay una dificultad a veces para las instituciones universitarias nuevas, y es imaginar que la innovación está en lo formal. Y la innovación no está en lo formal, sino que debería estar en el modo de encarar lo substancial, que es nuestra propia vida intelectual y formativa, y nuestra vida de interacción con la realidad toda, tanto la naturaleza como lo social. Es decir que la innovación, muchas veces, pasa no por hacer nuevas cosas, sino por hacer de una forma nueva las cosas que tenemos que hacer.

Eso hace también que haya muchas veces una tendencia al anquilosamiento en la formación. A que las carreras comiencen de una forma y nunca cambien. Es decir, los programas de estudio nunca se modifican. Por suerte en nuestras instituciones, eso en general no es así, hay bastante flexibilidad y hay como un entrenamiento a modificación, a cambio. Uno lo ve en el Consejo Superior, cada tanto aparecen cambios en las carreras. De todas maneras, eso requiere siempre una ponderación que no es sencilla.



De modo que esta actividad intenta poner el eje, en donde a mi me parece, o a nosotros nos parece desde el Rectorado, que debe estar el eje de la discusión fundamental para una universidad que no es en la mera organización, que no es en la formalidad, sino que es en lo substancial, que es el Estado del Saber, el estado del conocimiento. Que comporta siempre también el hacer, o modos de hacer, modos de hacer en lo propio. Enfrentarse al conocimiento, pero también a los modos de hacer en lo que tiene que ver con el despliegue profesional de cada área, en este caso Educación. Educación no es solamente un objeto de conocimiento, sino que es una praxis que se despliega de esa substancia que es el conocimiento, que es una capacidad de comprender el fenómeno humano de la formación de la educación.

Ese es un gran desafío, enfrentar esta tensión desde el núcleo substancial de la vida universitaria, o de la vida intelectual universitaria. El otro gran desafío, que en general es para nuestra universidad, pero para esta área me parece que también es contundente, es aprovechar esta ocasión para pensar el modo en que estamos articulados. Es pensar el modo en el cual hacemos o podemos hacer un todo, y no solamente una suma de partes dispersas. Ese es un desafío para el conjunto de la universidad, así como pensamos que un desafío para el futuro de la universidad, para el futuro inmediato, el hoy proyectado en el horizonte de dos, tres, cuatro años, es constituir más intensamente la comunidad universitaria; es también como logramos que se amalgamen más y más cada área, y se amalgamen cada vez más y más los diversos segmentos de la universidad.

¿Qué quiero decir con esto, más puntual y prácticamente? En primer lugar, que el área de Educación sea efectivamente un área con una fuerte unidad, con una fuerte articulación vital, participando de una misma y propia vida. Y por otra parte, que esta vida pueda en efecto desplegarse, o desbordar, o alimentar el conjunto de la vida universitaria.

¿Por qué? Porque una de las dimensiones de la universidad es obviamente la formación. Una dimensión que en realidad cruza todas sus actividades, tanto la investigación como la extensión, digamos, si atendemos a los tres campos con lo que más tradicionalmente se ha entendido la vida universitaria. Tanto en la extensión como en la investigación, hay procesos de formación; de los becarios, o discípulos en el área de investigación, de todos aquellos con los que nos cruzamos en la tarea de extensión.

Por tanto, la pregunta que es importante que el área de Educación se plantee a sí misma es: ¿cuánto, en verdad, esa mirada de ustedes impacta en el conjunto de la vida y de la comunidad universitaria y en qué medida ustedes son, en verdad, interlocutores privilegiados con el conjunto de la universidad; para pensar juntos, discutir, imaginar, la formación en la universidad? Porque ese es el desafío a futuro que tiene que ver con lo que decía antes, la comunidad.

Hay voces privilegiadas en la universidad. Privilegiadas en el sentido que tienen una posición de una gran responsabilidad respecto del conjunto. Una de ellas es el área de Educación. No puede ser que todo ese proceso formativo que se despliega en toda la universidad (para decirlo gráficamente: desde títeres hasta biotecnología), no puede ser que no tenga en ustedes un interlocutor, no puede ser que no tenga en ustedes alguien que estudie ese fenómeno, que estudie cómo se desarrollan los procesos formativos en



la universidad y elabore, a partir de ello, un diálogo con cada uno de los autores. Porque la mayoría, la inmensa mayoría de los que tienen la responsabilidad de enseñar en la universidad, no son especialistas en educación. Tienen la experiencia, habrán hecho alguna formación mínima, pero no son especialistas en educación.

Entonces si creemos que el campo Educación, es un campo cognoscitivo, particular, que se puede y debe constituir como una instancia de diálogo, de reflexión, de estímulo al conjunto de la universitaria, este conjunto, esta pequeña comunidad que hace a quienes se dedican a educación como tarea intelectual y profesional, deben ser interlocutores privilegiados. Privilegiados en cuanto a la responsabilidad que tienen.

Creo que estas actividades pueden ayudar a eso, no sabemos mejorar si no es dialogando. No sabemos construir el futuro y evaluar a lo que vivimos si no es dialogando, y para eso es esto, un diálogo abierto, libre. Y quería estar aquí para tan sólo transmitirles estas ideas que ya ustedes las saben, las comparten seguramente, pero para manifestar modestamente con mi presencia, de que esta actividad goza de un interés particular mío, personal, y de todo el rectorado. De modo que los dejo trabajar en paz, en este lugar hermoso, con esa vista que tienen detrás, que mientras se puede usar, porque estas van a ser salas de computación después, cuando lleguen las máquinas. Así que muchas gracias, cuenten conmigo, y los dejo con los maestros del tema.

-Alexandre Roig:

Muchas gracias, simplemente contarles un poco cómo surge esta idea y cuál es el espíritu. Pretendemos retomar una experiencia que hubo en los años 70, en la filosofía, que se llamaba “Los Estados Generales de la Filosofía”, cuando después de mayo del 68 los filósofos en Francia empezaron a pensar que no podían hacer filosofía de la misma manera, y que había que replantearse, suspender la actividad, tomar distancia y empezar a pensarse a sí mismos. Nuestra idea de alguna manera es que la universidad institucionalice esa práctica. Y en esto, la semana pasada y hoy son los dos primeros intentos, o experimentos estrictamente hablando, para llevar adelante esos Estados Generales dentro de la universidad. Por eso quiero particularmente agradecerles su presencia y su disposición, porque efectivamente es un trabajo de vanguardia que estamos haciendo en este momento, de la misma forma que lo hicimos con el área de Energía. Se dio un poco de casualidad que sean justo esas dos áreas por las que empezamos, pero las dos áreas tienen una relevancia particular para nosotros. Energía justamente porque es un área que atraviesa todas las ciencias duras. Y Educación por todo lo que acaba de decir el Rector que para nosotros es fundamental, y en particular desde la Secretaría Académica, porque justamente parte de nuestra tarea es pensar la formación. Con lo cual para nosotros tener un área de Educación que pueda irradiar en el conjunto de la universidad es fundamental.

¿Cómo hemos pensado esos Estados Generales del Saber? Básicamente en torno a tres momentos que no tienen que ser momentos que se suceden cronológicamente, sino que se pueden hasta solapar, y van a ver que lo hacen, que son tres principios que para nosotros son fundamentales justamente para vivir



esa tensión que marcaba el Rector entre innovación y tradición, que son: la reflexividad, la alteridad y la controversia.

En el área de Energía que tuvimos la semana pasada, empezaron enseguida por la controversia. En seguida era, los que eran pro energías fósiles, versus los que estaban a favor de energías renovables. Y gran parte de las discusiones fue estructurada en base a esa controversia. Y la verdad que no era lo previsto, los del área de Energía eran bastante reacios a plantearse una controversia, pero se ve que estructuró la dinámica de su discusión y como se fue dando una reflexión, una reflexividad sobre el Estado del Saber. Y fue impactante escuchar a ingenieros que básicamente hablan de política, de política pública y de economía, mucho más que de ingeniería. Entonces eso habla de la dinámica de un saber y de sus lógicas. Para nosotros fue un hallazgo ver cuáles son los interlocutores del saber. Entonces la idea es justamente que podamos pensarnos a nosotros mismos, tomar distancia, que este sea un momento de suspensión de la rutina que nos permita justamente proyectarnos. Con la ambición, por otra parte, de que esto sirva como un insumo para la dinámica de las áreas. Por eso estamos grabando, la idea es que se produzca algún documento. Desearíamos que cuando se piensen reformas de planes de estudios, cuando se piensen creaciones de nuevas carreras, estos puedan ser insumos importantes a la hora de reflexionar sobre lo que se puede hacer.

Entonces, quería ponerlos en contexto un poco de lo que nos estamos planteando y agradecerles de nuevo por prestarse a esta experimentación. Después haremos un trabajo de reflexividad, nosotros también de reflexividad sobre estas dos experiencias para hacer una propuesta al conjunto de la universidad de funcionamiento en torno a Estados Generales. Y es nuestra idea que esto se institucionalice, que por lo menos una vez cada 4 o 5 años, las áreas se junten para pensarse a sí mismas. Así que muchas gracias, agradezco también a Silvia Bernaténé, y a *Beto Riart* que fueron los que han posibilitado la organización de la actividad, que la han dinamizado, y paso la palabra a Enrique, muchas gracias.

-Enrique Corti:

Buen día, dos cosas me parecieron importantes cuando comenzamos esta actividad. Una, no sé si la primera, pero la primera que voy a mencionar es una distinción ya clásica en el orden hermenéutico, que tiene que ver con lo diacrónico y lo sincrónico. En esta oportunidad estamos retirándonos de la fase diacrónica, y estamos planteándonos un momento sincrónico. Es decir, un momento en donde, así como un tomógrafo hace infinidad de cortes sagitales del objeto que está siendo analizado, y un programa integra esos cortes, de la misma manera vamos a tratar de hacer algo análogo en esta situación. Un momento sincrónico es un momento en donde se suspende por un instante, deliberadamente, la apelación al decurso temporal, y al decurso evolutivo de los acontecimientos. Me parece fundamental, de vez en cuando, de manera metodológicamente establecida y regularmente, tener momentos sincrónicos, y no meramente diacrónicos.



En segundo lugar, quiero traer a la mesa y tener a la mano el recuerdo más fácilmente asociable con esta sincronía que acabo de mencionar, que son en el Medioevo las cuestiones disputadas. Había dos instancias universitarias, las cuestiones disputadas, y las cuestiones *quodlibetales*¹. Esto no es una cuestión *quodlibetal* porque no es sobre cualquier cosa, acá lo que importa no es el lucimiento personal de los maestros y no está en juego su prestigio, sino que estamos abordando una cuestión puntual. En este caso estamos abordando el tema de la educación. Y en las cuestiones disputadas que la universidad inicial llevaba adelante, había dos convicciones: una, que podía llegarse a la verdad; y la otra, que debía llegarse a la verdad, de manera dialogada, de manera disputada si se quiere, pero en toda disputa hay la confianza en un “*logos*” común. En esta oportunidad, a nosotros no nos afecta de manera inmediata un mayo del 68 que nos interpela, pero sí los dos temas que la universidad decide abordar inicialmente, como son la Energía y la Educación, son realmente prioritarios. La energía, porque estamos inmersos en una crisis que lleva la mayor parte de los subsidios del Estado que están provocando quebranto a la administración pública. Y la educación, porque acabamos de presenciar tomas de colegios para debatir y para oponerse a una reforma educativa que, habiendo sido debatida en el orden de la centralidad del gobierno y de las estructuras nacionales, no termina de redondearse, no termina de cerrarse. Es decir, la energía está en crisis y la educación también. De modo tal que esos parecen ser nuestros mayos del 68, y vamos a abordar hoy uno de ellos. Nada más, les agradezco a todos.

¹ Disquisiciones sobre puntos científicos elegidos al arbitrio del disertante; en las antiguas universidades, eran ejercicios en los que disertaba un graduando sobre una materia elegida a su gusto.



Mesa 1: “La formación docente inicial y continua”

-Jorge Steiman:

Buenos días a todos y a todas. Celebro estos espacios, porque la verdad que casi todos nosotros somos expositores en otras universidades, y rara vez nos escuchamos a nosotros mismos aquí, así que me parece fantástico que tengamos espacios en los cuales socializar los temas que estamos discutiendo cada uno de nosotros en los distintos ámbitos de los que participamos.

La formación docente es la cuestión que nos reúne y entonces decidí tomar un formato de presentación que tiene que ver con puntualizar básicamente cuáles son los temas en discusión en el campo del saber, de esto que damos por llamar “formación docente”.

Lo primero que quisiera plantear es su inscripción como un campo teórico, por lo menos para el equipo del cual formo parte: la formación de la docencia como un campo teórico de la didáctica. En tanto que la formación de la docencia es un problema que centra sus cuestiones en torno a la enseñanza y, como dice la didáctica, dedicarse a ello, a las prácticas de enseñanza, decimos nosotros que la formación docente está allí como corpus del campo de la didáctica.

Dos cuestiones de análisis antes de listar temáticas. La primera es preguntarnos, en relación a la formación docente, si es un problema que dimensionan los *corpus* de las ciencias –en este caso de la didáctica– o lo dimensionan las políticas públicas. Entonces, aquí quiero marcar alguna diferencia que me parece que en los últimos 30 años ha venido dándose y variando respecto a quien pone la agenda temática. Hasta por lo menos la década del '80, '90, en general, lo que veíamos es que las ciencias –lo entrecomillo para hablar de estudios, de investigaciones, en el paquete genérico de las ciencias– han planteado problemas, y respuestas a problemas, que las políticas públicas incluyeron de maneras diversas, pero muchos años después, asentados básicamente en la inscripción en las políticas públicas, en una lógica de tipo normativa. Es decir, las ciencias producen respuestas y las políticas públicas dicen qué hay que hacer, en los términos de algunas de estas respuestas que las disciplinas daban a algunos de los problemas.

En las décadas de los '90 y 2000 empezó a observarse que en los campos científicos se plantearon problemas que los métodos científicos incluyeron casi inmediatamente y se giró más hacia una lógica interpretativa. Las políticas públicas dejaron de decir qué es lo que había que hacer para plantear problemas que intentaban virar a esto que podríamos llamar la interpretación de la vida de la escuela, la interpretación de la vida del aula. Finalmente, me parece que, a partir de los 2000 y por lo menos en esta última década que estamos transitando, pareciera que no podemos diferenciar claramente quien plantea los problemas, si los campos científicos o las políticas públicas. De manera que aparece bastante diferenciado el posicionamiento frente a los problemas, así como los problemas mismos.

Respetando la idea del panel, la segunda cuestión de análisis tiene que ver con si podemos tomar de igual modo los problemas en torno a lo que llamaríamos formación inicial y aquellos que son propios de la “formación permanente de los docentes”. También lo entrecomillo porque un poco en la línea de lo que



me enseña esta universidad (a mí me gusta la tradición) y la “formación permanente de los docentes” no me termina de cerrar como concepto. Entonces, desde ahí, pregunto si pueden ser planteados los problemas de igual modo en esto que podríamos llamar genéricamente “formación en circuitos de capacitación”, si se trata de los mismos problemas. Mi segunda pregunta tiene que ver con si pueden ser planteados del mismo modo los problemas relativos al conocimiento teórico más propios de la formación, y los problemas relativos al conocimiento práctico, más propios de la capacitación. Si podemos plantear del mismo modo las prácticas de residencia que son así como muy distintivas de todo lo que es formación docente, si podemos plantearlas como sinónimo de trabajo docente. Uno más propio de la formación, otro más propio de la capacitación. Y si podemos plantear de la misma manera la innovación que la experimentación, considerando que la innovación es más propia de la formación y la experimentación es, no de laboratorio, sino la de la prueba, más propia de los circuitos de capacitación.

Planteadas estas dos cuestiones, me animo a contestarme que por eso decido diferenciar las temáticas y plantear cinco problemas que para mí son claves en términos de formación inicial, y cinco problemas que son claves en términos de formación permanente o, como prefiero llamarlo, capacitación de los docentes. Lógicamente que es discutible cualquier tipo de sistematización que uno hace, y la forma de organizarla, pero esto es lo que me salió. Y aquí van, entonces, los cinco problemas relacionados. El primero que quiero plantearles tiene que ver con el lugar que ocupan, en la formación, los saberes de referencia (si quieren, saberes teóricos) y los saberes prácticos, y los lugares de circulación del saber. Y aquí hay varias cuestiones relacionadas con este problema. Dimensionar el problema sería plantearlo así: ¿qué lugar ocupa la teoría y qué lugar ocupa la práctica? O si quieren, en términos más precisos: ¿qué lugar ocupa el conocimiento teórico, y cuál el conocimiento práctico? ¿Y cómo circulan dentro de las instituciones que están imbricadas en la formación docente? Porque casi naturalmente la formación docente implica siempre dos instituciones: una que aparece como la formadora, y otra como la institución en la cual se hacen prácticas. Esta doble institucionalidad, que es crucial para plantear cualquier temática de la formación docente, hace a la vez que parezca que los saberes de corte teórico circulan por la decisión formadora, y los saberes del conocimiento práctico por lo que podríamos llamar escuelas de prácticas o escuelas asociadas. Y entonces, mientras que en uno se debaten teorías, en otro se debaten intervenciones prácticas; mientras que en uno circula el saber, en otro circula la experiencia (todo esto entre comillas); mientras que en uno circulan profesores, en otro circulan profesores y maestros de prácticas. Y esta dicotomía plantea un quiebre que, probablemente, es uno de los principales problemas que podamos definir en torno a la formación docente. En el mismo sentido, me parece que nos involucra. Voy a volver sobre esta referencia varias veces un poco a partir de lo que planteaba Alexandre cuando hacía la presentación. Nosotros también tenemos formación docente acá. Y probablemente tengamos mucha más formación docente porque hemos venido discutiendo varias propuestas que todavía no se han concretado, pero que pienso que a la larga seguramente terminarán concretándose. Formamos profesores de Educación, pero también de Letras, de Filosofía. Por ahora en Educación hubo algunas ganas de formar profesores relacionados con las ciencias. En unas discusiones riquísimas y de larga



data, Gabriela ha planteado más de una vez la idea de formar profesores de inglés. Se habla de formar profesores de Historia... andamos discutiendo y mucho. Veremos la conveniencia o no de ampliar nuestra oferta de formación docente. En todos los casos, este problema era un problema que teníamos que abordar, porque si no vamos a caer en estas inexactitudes, que son propias de la formación docente, en términos de enajenarse de lo que pasa afuera de la universidad.

El segundo problema que quiero plantear como propio de la formación, tiene que ver con la discusión respecto al *quantum* de formación general y al *quantum* de formación especializada que debe haber en una formación docente, que es una discusión entre nueva y vieja. Vieja porque estuvo apareciendo en los '70, '80, y después desapareció y ha vuelto, en los últimos tiempos, a plantearse como una incógnita. En concreto la pregunta refiere a qué tipo de profesor hay que formar, sobre todo en los niveles iniciales del sistema. En Nivel Medio y Nivel Superior parece estar bastante clara la cosa (aunque en algunas épocas tendimos a hacer algunas propuestas diversas): los profesores son disciplinares. El problema está en los niveles iniciales del sistema. ¿Qué formamos entonces? ¿Maestros?, ¿maestros por ciclos?, ¿por disciplinas? ¿O maestras jardineras por salas? Esta discusión generaría en las currículas un debate acerca de qué debe haber dentro de ellas, si la docencia debe contar con una formación de carácter general y luego, en todo caso, el trabajo ubica a la persona en primero o en séptimo grado, o si debiera formarse por circuitos comunes y separadas las especialidades. Los que defienden la separación dicen que un maestro de primer grado trabaja con niños, y un maestro de séptimo casi con adolescentes, y entonces las formas de proposición y disposición del conocimiento, las formas de apropiación del conocimiento, las formas de vínculo que se establece entre los sujetos adultos y escolares entre sí, son diametralmente distintas, y entonces la diferenciación es de tal magnitud que pareciera necesario hacer propuestas diferenciadas.

El tercer problema que quiero plantear respecto de la formación, tiene que ver con algo que se empezó a plantear con las políticas públicas y hoy es objeto de buena parte de las investigaciones dentro del campo. Esto que genéricamente podríamos llamar la diversidad cultural de esa nueva matrícula del magisterio que ha roto con la vieja ilusión homogeneizadora de "lo normal" que todavía sigue vivo y coleando en toda la formación docente.

Hace una semana participé con el Ministro en algo que más que una entrevista era un interrogatorio, en la Academia Nacional de Educación. Y uno de los académicos dijo: "Señor Ministro, estamos muy preocupados porque en la formación docente hay mucho personal doméstico estudiando". Y este discurso, que un poco resume el pensar de buena parte de un sector social de Argentina, refiere a eso. Qué pasó con la formación docente, dicen estos, que lo que antes era un grupo selecto de señoritas de lo más acomodado de la sociedad que se preparaban para hacer un trabajo carente de reclamo gremial y de exigencias salariales (sostenidos sobre las ideas de la vocación y el servicio), hoy no está. Y lo que hay es alumnos de sectores sociales tradicionalmente llamados bajos, con problemas de ortografía, con problemas de disposición, con otro tipo de prácticas culturales. Y entonces ese viejo problema del



maestro modelo empieza a ponerse como en crisis. Derivado de acá, aparece una cuantiosa cuestión de sub problemas interesantísimos que me gustaría poder plantear.

Por ejemplo, empieza a pasar que los alumnos que eligen escuelas de prácticas, eligen las escuelas de prácticas de sus propios barrios. Entonces el que viene de José León Suárez, elige la escuela de práctica de José León Suárez para estar con los alumnos de José León Suárez, porque sabe que de esta manera no hay tensión cultural. Y algunos teóricos empiezan a analizar esto como un circuito casi vicioso y cerrado de la docencia excluida. Docentes que se forman para volver a su lugar de origen. Hay toda una discusión interesante ahí.

La cuarta temática que iba a plantear es el problema de las prácticas, ahí no pude evitar subdividir los problemas porque es un universo amplísimo, entonces planteé cuatro sub problemas de una larga lista que tenía en mi primer borrador. La primera cuestión es una discusión que está muy desarrollada en el campo de la teoría, poco investigada en el campo de la investigación y bastante ausente en el campo de la práctica. Es la discusión acerca de la epistemología desde la cual se concibe la práctica en la formación docente. Esto es: ¿qué naturaleza tiene el conocimiento que circula en la práctica de la cual nos hacemos en la práctica? Esta discusión es clave en la formación docente, porque como ninguna otra la formación docente tiene una altísima inscripción práctica. Es más los alumnos dicen “aprendo más en la escuela que en la institución”, curiosamente. Quiere decir que el tipo de saber que circula en lo que habitualmente llamaríamos el campo, o la escuela, o el lugar de prácticas, tiene un grado de impacto de tal magnitud sobre a formación de los alumnos que parece más que necesario plantear de qué trata ese saber, y cómo hago para traer ese saber al adentro y no dejarlo en el afuera. Cuando digo adentro es porque hay como una disociación, no solo en términos institucionales, sino en términos de conocimiento. A mí me gusta decir que teoría y práctica, en este sentido, no es que están divorciadas, sino que más bien se trata de un matrimonio igualitario no consumado. Porque en verdad de eso se trata, son dos tipos de conocimiento con igual valía, con igual consistencia, pero por supuesto con distintas características, distinta naturaleza. Sin embargo, parecen no poder unirse sencillamente porque uno es la señorita pudiente, y el otro sigue siendo el peón de campo al cual no dejan ingresar a la casa.

Y la segunda cuestión me parece que tiene que ver con la inscripción curricular de las prácticas en las escuelas asociadas (cuando digo escuelas asociadas piensen en las escuelas de prácticas). Esto es: ¿cómo planteo una currícula que haga de las prácticas una parte de la currícula y no casi un voluntariado? De acá se derivan otro tipo de cuestiones, una sería la organización de las prácticas en términos institucionales y en términos de mosaico curricular, la secuencia de las prácticas, esto es qué se hace en primer año, qué se hace en segundo, qué en tercero, qué en cuarto, en el ámbito de las prácticas. Por supuesto, desde un lugar epistemológico, decimos que la práctica no es aplicación de teoría, y entonces me puedo vincular con la práctica tempranamente ya que no voy a aplicar conocimiento cuando voy a la práctica, sino al revés voy a hacerme de conocimiento.

Y finalmente ¿qué hacer con el profesor de prácticas y los profesores involucrados en la práctica? ¿El sentido es evaluar a los alumnos o es generar un espacio de reflexión sobre las prácticas que nos permita



más que nada autoanalizarnos a profesores y alumnos respecto a lo que estamos haciendo? Porque es curioso cómo en general mandamos a los alumnos en primer año (casi desprovistos de nada, porque curricularmente hay mucha investigación, pero en la práctica pareciera no haber repercutido lo suficiente) a ver qué pasa en las escuelas. Entonces van sin nada y, en el mejor de los casos, o en el peor de los casos, van con una grillita a poner cruces en qué es lo que se ve, en una especie de corroboración positivista de la realidad. Y después eso se evalúa. Es muy curioso, al alumno no se le brinda ningún soporte y después se lo somete a una evaluación. Que tampoco es una evaluación, porque hasta los mismos profesores dicen que no sería “evaluar”. Hay ahí una cuestión bastante complicada que habrá que resolver también si nos preguntamos qué hacemos con las prácticas. Estoy dando por sentado que sí debe haber prácticas en toda la carrera, están asentadas ya, y no sólo en el último año. Lo doy por hecho, porque esa discusión ni siquiera está en la agenda, ya está.

El tercer sub problema, como decía al principio, tiene que ver con la vinculación entre las instituciones formadoras (las instituciones de Educación Superior, universidades e institutos) y las escuelas asociadas. Allí hay una institucionalidad “en crisis” –voy a volver sobre esto luego–, pero básicamente lo que pasa es que ahí debería haber una red que no hay, una red verdadera, donde se dé un proyecto coparticipado, coplanificado, codirigido, y en donde ambas instituciones tengan un grado de implicación en la formación. Piensen básicamente que un profesor de prácticas que “pone” a un alumno dentro de una institución (estoy usando el “pone” como lo dicen los profesores, a propósito, casi con ironía) lo pone al lado de otro profesor. Y ese profesor, con el cual está el alumno, está más tiempo que el profesor de prácticas, entonces no puede estar ausente de la lógica formativa, ni hacer las cosas como a él le parece, es parte de un proyecto colectivo.

Finalmente, el cuarto problema que quiero plantear en términos de las prácticas como problema de agenda, refiere a la vinculación entre docentes. Para avanzar en esta cuestión, yo diría que si los profesores de prácticas en las escuelas, o los que asumen alumnos en las escuelas, son parte del circuito formativo, deberían ser parte de la cátedra. Me parece lo más natural y lo más lógico. La cátedra de prácticas, creo debería ser una cátedra interinstitucional, con profesores de dos instituciones, universidades o institutos, junto con profesores y maestros de las escuelas asociadas en donde se codiseña, se codirige y se coevalúa.

El último problema que voy a plantear en términos de la formación, refiere a institucionalidad. La institucionalidad para mí también tiene varias cosas dentro; algunas hacen a la institución, y algunas hacen a la institucionalización. Aquí planteo seis sub problemas. El primero, clásico, la secundarización institucional de la formación que se lleva a cabo en los institutos superiores, y la academización extrema que se lleva a cabo en las universidades. En los institutos superiores los profesores dicen (lo voy a decir con ironía y casi como metáfora) “me importan los alumnos, no me importa el conocimiento”. Y nosotros en las universidades decimos “me importa el conocimiento, no me importan los alumnos”. Esos son los extremos. Entonces mientras uno los trata casi como adolescentes, con formatos curriculares adolescentes, otro les da cursadas todos los días de muchas horas, de materias anuales, de mucho



control normativo y baja participación política. Curioso esto... Fijense que las tomas de las escuelas son en las secundarias; los terciarios mudos, rara vez aparecen, salvo algunos de capital haciendo alguna manifestación que tenga que ver con participación política. Es que la vida política en las instituciones superiores no universitarias es casi nula. Y esto también tiene que ver con el tipo de propuesta institucional que se hace.

La segunda cuestión tiene que ver con la institucionalidad de las áreas de conocimiento involucradas en la formación. Estas son las cuatro áreas que ha propuesto el CIN para la formación docente de grado: un campo de formación general, un campo de formación pedagógica, un campo de formación práctica y un campo de formación disciplinar. O sea cultura general, el paquete de las pedagógicas, prácticas, y materias objeto de enseñanza. ¿Qué es lo que vemos, y qué es lo que muestran buena parte de las investigaciones que se están haciendo en este sentido? Que en general, en las instituciones, las materias que llamamos habitualmente de "formación pedagógica", aparecen o disociadas en las universidades (absolutamente disociadas, como formando parte de un circuito paralelo en la formación) o concebidas bajo la racionalidad exclusivamente instrumental en los institutos superiores. Esto es: ¿qué me da la pedagogía? Herramientas. ¿Qué me da la historia de la educación? Herramientas también. Todo me da herramientas para la enseñanza. En las otras aprendo el saber, en las pedagógicas un poquito de aula, un poquito de recetas, un poquito de quehacer.

Y entonces allí hay un problema con la institucionalidad de los saberes, porque tienen inscripciones diferentes desde los *corpus* colectivos docentes. Los propios profesores disciplinares dicen: "las pedagógicas son un rellenito para que te vincules un poquito con las escuelas, pero lo importante es saber matemática, física, geografía, historia...". Hasta el propio colectivo docente inscribe un saber en el cual la institucionalidad del saber está descompensada.

Muy relacionado planteo el tema de la armonización. Porque, como en la Argentina tenemos dos circuitos de formación docente –sobre esto no he leído investigaciones, estoy tomando esta comparación desde el sentido común–. Dos circuitos paralelos de formación docente: los docentes se forman en las universidades o en los institutos superiores que dependen de las provincias. Y no se saludan. Son vecinos que no se saludan. Que no se saludan ni hacen nada en común. En alguna provincia uno encuentra que está como salomónicamente dividida, la formación docente inicial queda para la provincia, la formación docente secundaria queda para la universidad. La Pampa es un caso, Misiones en alguna época era otro caso, ahora creo que ya no. Pero en otras, conviven instituciones de los dos tipos en la misma manzana, y no se saludan, no hay nada que estén haciendo en común, y están formando los mismos docentes que van a trabajar a las mismas escuelas después. Es inconcebible que tengamos dos circuitos en donde ninguna de las partes tiene intenciones de vincularse con la otra. Con toda la riqueza que tienen las dos partes de particularidades, y con todas las diferencias que tienen las dos partes.

La quinta cuestión que tiene que ver con la institucionalidad me parece que es un problema bien universitario y que en particular nos toca de cerca a nosotros: la subsidiariedad de las carreras de profesorado respecto a las de licenciatura. Es como si las currículas se pensarán por licenciaturas y se



cayeran en los profesorados por necesidad (“pensé la Licenciatura en Física, y ya que está hagamos el profesorado así tengo una salida laboral”). Desde este lugar la formación docente no tiene entidad. No tiene entidad ni sentido más que darles a los alumnos la oportunidad de poder vivir. Tal es así que el otro día estaba en el IUNA, y me contaban: “nosotros somos como un Departamento de Formación Docente”. Y estaban hasta en un lugar físico distinto. Todas las áreas del IUNA tienen carreras, por ejemplo, de música y especialidad en oboe, y nosotros hacemos el trayecto pedagógico. Todos vienen a cursar acá. ¿Y cuáles son tus vínculos con la carrera madre? Ninguno, estamos peleados a muerte. Esto mismo se replica, creo que en la mayoría, no digo todas, pero en la mayoría de las universidades. El trayecto pedagógico es un trayecto como separado, con poca vinculación con el saber disciplinar, y con poco reconocimiento institucional respecto a la valía en términos epistemológicos.

Finalmente, a los efectos de la controversia, voy a dejar planteado el tema de la acreditación institucional, de la acreditación de las carreras y de la evaluación final del egresado como necesidad. No quiero decir quien lo plantea como necesidad, pero muchos están pensando: “es necesario de una vez por todas evaluar al egresado para que no egrese cualquiera”. Medio el discurso es que es necesario acreditar las carreras para garantizarnos trayectos formativos inscriptos en institucionalidades que garanticen calidad, cuando refiere a la calidad institucional, o a los componentes de la carrera, profesores, laboratorios, equipamientos, bibliotecas, cuando refieren especialmente a la carrera.

Bueno, voy a ir más rápido acá, porque son más pequeños los problemas –por lo menos los voy a plantear como más pequeños, no es que sean más pequeños– y están relacionados con la formación continua, o con lo que podríamos llamar los circuitos de capacitación de los docentes.

Va el primero, que es el que a mí más me atrae como problema: ¿Desde dónde se piensa la intervención capacitadora? Aquí hay experiencias sistematizadas de todo tipo, instancias de capacitación que intentan poner el eje en el acervo del dominio teórico. Las propuestas están centradas en los que dicen: “los docentes saben poco, y entonces hay que darles teoría”. En los 90 se vieron mucho los circuitos de capacitación (en particular, el que hubo para profesores de los institutos superiores) para mejorar exclusivamente el acervo del dominio teórico.

El segundo eje tiene que ver con lo que fue más tradicional en términos de capacitación, que es la capacitación para resolver problemas del aula. Esto es: “te capacito porque aparece un nuevo método de lectoescritura y uno debe saber enseñarle a los chicos bajo ese método”. Tradicionalmente, la capacitación estuvo centrada en resolver problemas del aula con el formato de un capacitador que hace las cosas frente a un auditorio que escucha.

En tercer lugar han habido y hay propuestas que podríamos llamar “de laboratorio para transferir al aula”, que son bastantes parecidas a la anteriores, sólo que con un formato mucho más interesante. Porque no es el capacitador sino que es el grupo el que hace la propuesta, y funciona como un grupo piloto. Hacen una experiencia en el espacio de capacitación y van con esa experiencia al aula, a probarla la semana siguiente. Prueban, sistematizan resultados, vuelven al espacio capacitador a la vez siguiente, comentan



resultados, plantean nueva experiencia y así. Esto ha dado, por lo visto y por lo que se lee, muy buenos resultados.

Finalmente el cuarto eje, desde el cual se presentan propuestas de capacitación (muy fuertemente en los '80, por lo que era el circuito no formal, y hoy reavivándose –en especial, en el grupo del cual formo parte estamos teorizando mucho sobre esta cuestión, y es la que más nos preocupa teóricamente en este momento–) para develar aspectos ocultos de las propias prácticas y modificarlos. Entonces, esto que habitualmente llamamos reflexión sobre las prácticas es una capacitación no centrada en los problemas evidentes del aula, sino centradas en intervenciones docentes desde donde poder develar qué hay por debajo. Aquello que habitualmente uno no se da cuenta desde lo obvio y lo aparente, sino aquello en lo que hay que hurgar y quitar velos para descubrir. Y pensamos que tiene que ver con las modificaciones más de fondo y sustantivas posibles de llevar adelante en la docencia.

El segundo problema en términos de capacitación lo planteo así: las políticas públicas de capacitación. Porque la verdad que hemos probado de todo. Hemos probado circuitos totalmente tejidos, como era la Red Federal de Formación Docente Continua, circuitos totalmente descentralizados, como fueron (cuando cayó la red) los circuitos que quedaron en poder de las provincias. El modelo actual es de circuitos básicamente centralizados. Hoy prácticamente el único que capacita es el INFOD. Entonces la pregunta que hay que hacerse en este campo es: ¿qué es lo que tienen que hacer las políticas públicas en términos de capacitación y cuáles son los mejores formatos para ofrecer, en términos de impacto real, a la hora de pensar capacitación de la docencia? Este problema es bastante nuevo; también está bastante investigado. Refiere al acompañamiento de los docentes *nóveles*, que se constituyeron como una nueva categoría de docente. Dentro del docente ya recibido y en trabajo, hay una sub-categoría que es el docente recién egresado. Esto es muy interesante porque acá hay experiencias de acompañamiento llevándose adelante; en algunas, por suerte, participan universidades. Al recién egresado se le hace una tutoría, porque se lo considera *novel*, todavía falto de experiencia, y entonces hay como un estiramiento de la formación al primer segundo años del trabajo, en un circuito que ya no tiene ese formato cerrado y tan enredado de la currícula formativa.

El cuarto problema es la incorporación de las TICs, y esto tiene mucho que ver con lo que ha decidido la política pública respecto a la entrega, como sabrán, de más de tres millones y medio de *notebooks* para los alumnos. Entonces los profesores y maestros se encuentran con que los alumnos tienen la máquina en su poder y ellos aún no saben qué hacer con ella. Es lo que vienen demostrando algunas de las investigaciones, que los docentes se muestran reticentes a usarlas porque tienen temor a ser superados por los alumnos. Esta es la conclusión que más me llamó la atención hasta ahora de todo lo que leí en este campo. Los propios docentes dicen “si les doy vía libre, los alumnos van a tener el poder de la clase”. Para decirlo metafóricamente, “siempre saben más que yo”. Entonces acá hay que investigar bastante y creo que hay que teorizar bastante, y me parece que tenemos un problema bastante inminente al respecto. Porque hasta ahora las “TICs”, con esto que estamos haciendo hoy, es un *Power Point* con un cañón y nada más. Y hoy nos encontramos con que casi todas las escuelas empiezan a tener red y wi-



fi, que los alumnos tienen su computadora, y que los profesores usamos poco la herramienta, porque no sabemos para qué usarla.

Y termino con esto: el último problema, en términos de capacitación, me parece que tiene que ver con la formación para los cargos de gestión. Las universidades están bastante atentas a los bachos o a los nichos, si se quiere, que se producen en campos formativos. Entonces en varias universidades empiezan a aparecer algo así como una "Licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas". Estoy hablando de carreras con habilitación profesional, no una maestría, sino una licenciatura). Entonces suponen habilitar para ser director de escuela, o inspector de escuela. Hace muy poquito vi en el Ministerio una carrera de grado completa, ni siquiera un ciclo, que era una Licenciatura en Dirección Escolar. Las universidades son plásticas, flexibles y rápidas para esto. A veces –lo decía Carlos al comienzo–, las titulaciones se hacen fácilmente y se crean rápidamente, pero después ¿de qué trabaja la gente? Y con esto pasa exactamente eso, porque los cargos de gestión, en el trabajo, siguen el circuito de la carrera docente, o sea se llega a ellos por viejo, no por formado. La formación por ahí suma unas centésimas en el currículum, pero no es ni siquiera una cuestión "meritocrática", es una cuestión de antigüedad. Hay una disociación entre lo que uno empieza a ver en términos universitarios de preparación para un espacio de trabajo (que tiene que ver con la docencia y especialización) y el sistema mismo que está ofreciendo un circuito que desconoce estas nuevas propuestas. Entonces hay, en el escenario práctico, viejos inspectores que arman grupos de estudio para preparar a futuros directores e inspectores que quieren concursar cargos, por fuera de todo circuito. Casi como un pequeño kiosco personal. Acá hay mucha cosa, pero la verdad mucha cosa embarrada en términos de investigación teórica.

-Luis Riart:

Bueno, ahora quisiéramos sumar las visiones de cada uno, las improntas de cada uno desde cada una de las especialidades o los campos en los que trabajan. ¿Cuál es la agenda que se está discutiendo actualmente en el campo de la formación docente? Jorge nos dio un impulso de unos cinco o diez tópicos que son los que él propone. Entonces la idea es sumar, acrecentar, debatir, generar controversia sobre lo que se acaba de exponer. ¿Dónde estamos parados, cuáles son esos puntos de la agenda, qué es lo que se está debatiendo, qué es lo que no se está debatiendo y es un emergente que debería ser debatido? Y bueno, partiendo de lo que Jorge nos ha presentado en estos 30 minutos, muy puntualmente.

Nosotros queremos hacer un alto, mirar dónde estamos parados en la cancha, tratar de ver bien esa cancha, de comprenderla bien, y de tal manera poder ubicarnos en la estrategia. Se abre la conversación.

-Bueno, quiero simplemente contar una experiencia que estamos realizando en la Escuela de Humanidades, en el área de Enseñanza de Ciencias, que me parece muy vinculada con los diversos problemas que Jorge planteó. Hay dos grupos de trabajo bastante numerosos, que en total deben sumar alrededor de doce o catorce personas. Somos profesores, algunos de la casa, licenciados, gente con maestrías, ex alumnos de la escuela (que están trabajando por la zona en muchos casos) formando estos



dos grupos, haciendo o echando mano a un par de proyectos de investigación en formación docente. ¿Qué está pasando en este momento en la formación docente y en el Nivel Medio? En estos grupos hemos tomado –yo participo también– el nivel secundario. Llevamos alrededor de 3 años trabajando en una cantidad de IFFD o IDE, bastante importante para una investigación de tipo cualitativo como la que estamos llevando a cabo. Y también, algunos profesorados en casas de estudio como estas, algunas de las universidades que tienen formación docente... Sintetizo mucho, pero hasta ahora los resultados que se están viendo nos indican que en los institutos de formación docente, sobre todo en los institutos no universitarios, pero también en las casas de estudio de este tipo, se notan como cuatro carriles en el diseño curricular, en la formación docente. Cuatro carriles muy marcaditos me parecen a mí, o nos parece a todos. Hay un carril en el que están las disciplinas o materias o seminarios, que tiene que ver con lo específico, si es un profesorado de Historia, las historias 1, 4, 5, 6, si es un profesorado de Biología, la Biología 3, la 4, la 5, la 6, o lo que fuere, este es un carril. El segundo carril, es el que está formado por las materias pedagógicas, o educativas. Ahí están las teorías del aprendizaje, diseño curricular, psicología del aprendizaje, etc. Eso es otro carril muy clarito (eso surge de estos tres años de trabajo, e incluso algunas tesis de tipo doctoral hay en el medio). En un tercer carril se juntan un conjunto de materias, seminarios o espacios curriculares, donde hay algo de Epistemología, algo de Historia de lo que fuere (Historia de las Ciencias, Historia de las Ciencias Sociales), algo vinculado con algún enfoque tecnológico de la educación, y también con nuevas tecnologías. Todo un conjunto que no entraría ni en el primer carril que era el específico, ni en el segundo que era el pedagógico, queda en este tercero. Y después un cuarto carril clarísimo: el espacio de la práctica. Como decía Jorge, ya nadie discute que está del primer al último año de cualquier instituto, cuando antes estaba en el último o en tercero y cuarto (con un tercero muy *light* que apareció en algún momento hace muchos años, y un cuarto que era la práctica, donde el futuro o la futura docente iba a ir a parar al curso, a la escuela donde iba a hacer la residencia). Muy bien, ahora, lo que se nota clarísimo, es que no hay absolutamente ninguna vinculación entre estos cuatro carriles. No hay ninguna línea de interacción, de contacto, de consulta, para nada. Es decir que las cosas funcionan con un paralelismo –dirían los matemáticos– total: esas cuatro direcciones, esos cuatros rieles van al infinito.

Otra cosa, para nosotros muy interesante y muy típica, es un aspecto que Jorge también citó en un momento dado; es la *secundarización* de los institutos de formación no universitarios. En estas instituciones, la *secundarización* es notable: las horas, los recreos, una materia de tres horas, otra materia de tres horas, toda una mañana, después al día siguiente... como chicos de secundario. Un profesorado que es como un segundo secundario. Y estoy hablando de varias provincias, porque como trabajamos con las asociaciones de profesores nuestras (la de Química, la de Biología, la de Física y la de Matemática), tenemos vinculaciones con los docentes de muchas provincias y podemos tener datos, grabaciones, filmaciones de muchos lugares que nos están dando un panorama bastante amplio.

Esa *secundarización* implica, y esto es para nosotros fundamental, un detalle que creo que Jorge no citó demasiado –o yo no lo pesqué– que es la falta absoluta de investigación didáctica en los profesorados.



Es decir, no hay momentos, no hay posibilidades, en los que los alumnos en los institutos de formación docente hagan investigación didáctica. No estoy hablando de investigación en Geografía, en Física o en Matemática, porque no estamos formando nuevos matemáticos o nuevos geógrafos o nuevos físicos o biólogos: estamos formando futuros docentes. Y hay una enorme investigación en didácticas de cada una de esas disciplinas, que deberían estar presentes en los institutos, debería ser materia como lo es acá. En nuestra casa de estudios superiores es investigación más docencia más extensión. En los profesorados la investigación no existe y es enorme la cantidad de material que hay sobre este aspecto, yo diría en los últimos 40 años ya. Hace poco estuve en Catamarca, en un congreso de Enseñanza y Formación Docente y decía un brasileño, Marco Antonio Moreira (que es un especialista en David Ausubel y en Teorías del Aprendizaje, es un físico pero después hizo trabajos muy importantes en esta área), que una especie de axioma que él tiene (y que escuchamos en Córdoba desde hace como 10 años) es que mientras los futuros docentes, en los institutos de formación docente, no hagan investigación en didáctica, y no vean resultados, esos futuros docentes no se van a involucrar en reformas que vengan desde la política pública, desde los expertos, o desde la academia. Tal como contaba Jorge, a este académico se le erizaban los cabellos porque había maestras que provenían del servicio doméstico. Marco Antonio Moreira escribía ya hace años que si las reformas provienen de la academia o de la universidad o de los especialistas, y no están involucrándose los mismos que están trabajando en el área (en este momento como alumnos o como residentes) no van a tener buena fortuna. Lo que él decía, repito, hace varios años en Córdoba y que volvió a repetir en Catamarca, lo estamos verificando hasta este momento bastante.

-Gabriela Leighton:

Yo quería hablar de dos cuestiones que me parece que, de alguna forma, tocan lo que Jorge planteaba para discutir. Una tiene que ver con los profesorados en Letras y otra tiene que ver con los profesorados en Inglés.

Enrique me pidió que lo representara, que representara a la Escuela, en una interesantísima reunión de la comisión de Letras en la ANFHE que es la Asociación de Decanos de las Facultades de Humanidades de Universidades Nacionales. Y nos reunimos en la universidad de La Pampa, en febrero, a discutir los estándares de acreditación para la CONEAU de los profesorados en Letras. La única universidad no presente era la UBA, porque tiene grandes presiones de los alumnos de no acreditar porque eso quita la autonomía universitaria, el resto de las universidades que tienen letras estaban presentes, eran 35 universidades nacionales. Primero se dividió en cuatro comisiones: Literatura y Teoría Literaria; Lingüística; Lenguas Clásicas; Didáctica. Lenguas Clásicas quedó subsumida en Lingüística, yo no va a existir Lenguas Clásicas como un gran eje de las carreras de Letras. Realmente logamos estándares bastante aceptables en todas las comisiones. Pero realmente la única parte o eje que no se pudo resolver, y fue una batalla campal, fue la de Didáctica. Porque la gran pregunta era si las Didácticas Específicas son un eje troncal o no, en los profesorados. En este caso en el profesorado en Letras. Casi



todos eran directores de carreras, y parecía primar bastante la idea de que la Didáctica Específica no podía ser troncal a un profesorado en Letras. Nosotros desde la UNSAM –yo estaba con Gustavo Bombini– defendíamos que sí, que esto no era una licenciatura, que era un profesorado, y que necesariamente la Didáctica Específica, así como la Literatura y la Lingüística, tenía que ser el tercer eje troncal. Por supuesto que había toda una cosa por detrás y es que la CONEAU daba una cosa pre hecha donde había cuatrocientas horas de Didáctica y si uno la ponía troncal, las horas de Didácticas había que sacarlas de la Literatura y de la Lingüística, y que en cambio si se ponía como no troncal, se podía... Digo, había como toda otra cosa por detrás que iba bastante más allá de la discusión de fondo. Y sin embargo, la discusión de fondo no eran las cuatrocientas horas, era si la Didáctica es o no es fundamental en la formación de un profesor en Letras. Esto lo quería compartir porque me parece interesante, esa era una de las tres cuestiones muy debatidas.

La segunda era cuál es la diferencia entre los institutos superiores de formación docente y las universidades nacionales en la formación de profesores. Se decía muchas veces: “estos son profesores universitarios, estos son profesores que van a enseñar en los institutos de formación docente y en las universidades”. Como si la diferencia fuera que los profesores de ISFD formaran o enseñaran en escuelas, y que los profesores universitarios formaran o enseñaran en ISFD y en universidades. Más o menos y tácitamente esto es lo que se entendía y es el mensaje que se pasaba. Interesante...

La tercera cuestión era si es correcto ubicar desde el principio el tema de las prácticas, la Didáctica, general y específica, etc. Y para mi sorpresa, a pesar de que Jorge dice que este es un tema cerrado, hay un montón de universidades nacionales que realmente se posicionaron a favor de ubicar todo el paquete didáctico atrás. Porque además, en muchos casos, no lo da el agente disciplinar, incluso en la didáctica específica. Entonces, el coordinador de la reunión de la universidad, por ejemplo, Del Litoral, expresó que eso sería darle a la gente de didáctica un poder en la carrera.

Todas estas cuestiones también estuvieron presentes y son interesantes de comentar. Fue tan tremendo el lío con la didáctica que hubo que hacer una nueva reunión. Porque además había situaciones realmente bastante angustiantes, como por ejemplo la directora de la carrera de Letras de la Universidad de La Plata, que tiene un montón de alumnos, diciendo: “¿cómo voy con esto a mi decano a decirle que la Didáctica es troncal en un profesorado en Letras?”, angustiadísima. Hicimos una nueva reunión a fines de octubre, en sede Paraná en la UNSAM, para terminar de definir. La propuesta superadora fue de la Universidad de Salta. Lo que propuso fue: algunas poquitas materias de Didáctica Específica en el tronco de la carrera, y todo el resto de la Didáctica al área de prácticas... Proponían que había contenidos de Didáctica Específica considerados troncales, pero que en general, por supuesto estaba todo ese tema de las cuatrocientas horas. Fue muy interesante, realmente llegó un momento que yo lo llamé a Enrique por teléfono al término del primer día, porque parecía que se rompía todo, parecía que no íbamos a ser capaces de terminar con unos estándares de acreditación del profesorado en Letras. Pero al día siguiente hubo una voluntad –supongo que todos habremos hablado con los decanos– de ponernos de acuerdo, y se aceptaron algunas cosas, más allá de la defensa de fondo que cada uno tenía.



Y una de las cuestiones que surgió más frecuentemente era esta insistencia en que el profesor que se forma en una universidad tiene que hacer investigación. Pero cuando yo ahondaba un poco más en qué tipo de investigación, dónde la poníamos y demás, surgía que querían que los profesores pudieran hacer investigación junto con los licenciados en los equipos de investigación disciplinares, no investigación didáctica. Esto nosotros también, como UNSAM, lo planteamos como un problema y un déficit, porque un profesor no es un licenciado, tiene que tener una especificidad sí o sí.

Otra cosa: lamentablemente todavía no tenemos profesorado en Inglés nosotros. Este año se llevó a cabo, durante todo el año, a instancias del Ministerio, un llamado a los profesorados de inglés de la ciudad de Buenos Aires, para más o menos organizar los planes de estudio y equiparlos. Para el Lenguas Vivas –yo trabajo ahí también– era una cosa terrible, porque decían: “nos llaman al Joaquín, al Lenguas y al Lengüitas, y ahora no nos vamos a diferenciar en nada. ¿Cómo elige un alumno donde ir a estudiar? El fuerte era que el plan de uno era mejor que el plan del otro. Si todos los profesorados tenemos el mismo plan, ¿el alumno cómo elige?”. La discusión se transformaba en una cuestión clientelista complicada, y no realmente en una discusión de planes. Yo nombro los tres más importantes, pero hay un montón de profesorados de Inglés en la ciudad de Buenos Aires, ¿cómo hacemos para que esto forme el mejor docente de Inglés? Pero el problema era: ¿y ahora por qué me van a elegir a mí y no al otro? Bueno, este era mi aporte, gracias.

-Luis Riart:

Bueno, tomemos algunos puntos para sumar a la agenda... Una de las cosas que me parece realmente presente, que Jorge lo presentó, es esa idea de lo que te habilita para el mundo del trabajo y lo que vos hacés como un complemento. O sea que está impactando también fuertemente en la matrícula, en las Licenciaturas en Educación, donde cada vez hay menos gente, en muchas universidades. Las estadísticas son realmente dramáticas, casi de extinción, porque lo que te habilita para entrar en el aula, y también con la nueva reestructuración de cuatro años de la carrera, entonces son los profesorados. Y ahí también se puede ver algo que es un tema emergente. Es preguntarse sobre la articulación en general del sistema universitario y terciario, o sea cuáles van a ser los vasos comunicantes. Y ahí, yo creo que hay una trampa que puede ser la de mirar la distracción de las estructuras. Comenzamos a querer hacer equiparaciones de materias, y entonces ver la cantidad de horas, etc. Y entramos en una lógica de un hacer mecanicista y auto referencial.

Entonces me parece que la discusión sobre el sentido de la formación del ser humano, de los sistemas para formarlo, no está en primer lugar, sino que está de vuelta más que nada la estructura. ¿Y por qué hago referencia a esto? Porque a mí me toca trabajar con alumnos que ya han pasado por los profesorados, ya tienen varios años de práctica y están haciendo los CCC o están haciendo especializaciones, etc. Uno comienza a trabajar con ellos, en mi caso a través de los seminarios y las materias que podrían llamarse pedagógicas, filosóficas (las teóricas) y en las lecturas de las investigaciones. Y lo que uno comprueba, es que fueron adquiridas en su momento por estos alumnos



como un componente que no tiene que ver con el cotidiano. Entonces es algo que tiene que ver con una formación enciclopedista. O sea, es un conocimiento que en realidad no hace referencia a la práctica. Entonces cuando uno comienza a hacer un repaso, desde Vergara, Pizzurno, etc., hasta el mismo Sarmiento, se encuentra con la diferencia de época, pero hay un proceso en la problematización de la formación escolar, ellos siempre parecen sorprenderse que lo que está aconteciendo es producto del aquí y ahora, y no de un proceso. Y esa ausencia de una mirada de proceso, para mí, es algo que tendría que ser puesto en la agenda. Porque, trabajando con docentes que son de institutos de formación docente, cuando uno hace un simple paralelismo en estos treinta años de democracia entre las decisiones que fueron tomadas a nivel político general, los acontecimientos históricos, lo que afectó al sistema escolar y lo que significó para la formación docente, ese paralelismo no lo pueden hacer. Entonces, creo que eso debería llamar la atención en el sentido de hasta qué punto nuestra formación docente es una formación pertinente en un proceso y no solamente, como acá lo dijeron muy bien, como una preocupación por cuáles son las materias prácticas y las teóricas. En ese ámbito, al menos una de las características de estos diez años es el surgimiento de lo que se llama la educación popular, que tiene mucho que ver con la interacción con la comunidad. Y donde los profesores reclaman constantemente esas habilidades, competencias, esos ámbitos donde pueden interaccionar pedagógicamente, formativamente con el contexto escolar y con el contexto más amplio de la comunidad. Yo escuché hace poco en una reunión que ya hay institutos de formación docente popular –no sé hasta qué grado–. Entonces ahí hay una discusión que, creo, es interesante en el ámbito teórico. Nosotros tenemos Bachilleratos Populares aquí en José León Suárez, con estructuras particulares etc., que también es una forma emergente.

Lo otro es la vinculación de la formación docente con la concepción de la misma formación y de la escuela. Y ahí de vuelta parece que hay una dicotomía: en este lugar se piensa una cosa y en este otro se la aplica. Entonces también ese proceso parece que forma parte de esa agenda cotidiana, tal vez no de un punteo, pero que se está discutiendo.

Entonces, yo creo que lo que se planteó muestra que indudablemente, en nuestro país, tanto el tema de la formación docente como de la educación del secundario, deberían ser los próximos temas que, mirando de aquí a los próximos 10 años, conformen la agenda del sistema educativo.

-Roberto Candiano:

Voy a apelar un poco al principio de la reflexividad que marcó hoy el Secretario Académico al empezar. ¿Cuál es el sentido que tiene hoy día formarse para educar? Hace falta preguntarnos por esto, ¿qué sentido tiene formarse para ser maestros, profesores? Lo cual necesariamente lleva a otras preguntas ¿Dónde está el saber? ¿Cuáles son los límites de saber? Cuando teníamos el paradigma positivista, nos daba respuestas muy concretas; el saber estaba en los científicos, en la academia, en las universidades, en los maestros y en los profesores también. Estaba como muy claro. Pero ahora el saber está por todos lados, ¿no? La epistemología científica ya no tiene su vedetismo; apareció la epistemología crítica, popular, cualitativa, aparecieron las subjetividades que antes estaban bastante reprimidas o excluidas, y



entonces parece que todas estas tensiones que se van generando y apareciendo, me hicieron pensar algo que Enrique marcó al principio también, este paso del diacronismo al sincronismo. Tendríamos que pensar en esta verdad construida colectivamente. Y propongo, o pongo sobre la mesa, el repensar cómo construyen las subjetividades las instituciones que están a cargo de la formación docente, qué nueva subjetividad tenemos que construir pensando en estos nuevos paradigmas. Y en estos lugares, nosotros sabemos que el saber es como el aire, no se puede agarrar, está en todos lados. La misma subjetividad es un saber. Y un poco ya lo planteaba Jorge con la cuestión de la diversidad cultural.

-Pienso esta intervención en función de las transformaciones que en estos días se están llevando adelante, o se llevaron adelante en el último lustro en función de la nueva escuela secundaria, en el caso de la provincia de Buenos Aires y en el caso de la ciudad de Buenos Aires que se está dando. También como reflexión sobre la propuesta de Jorge, que se preguntaba acerca de quién impulsa a quién, en términos de ciencia, en términos de formación, en términos de políticas públicas. Entonces la pregunta, y un poco también animado por estas últimas intervenciones, es: ¿para qué? El para qué de la escuela, el sentido de la enseñanza y qué lugar ocupa esto en las definiciones de quién empuja a quién en aquella diapositiva. Y digo esto en función, también, de políticas nacionales actuales en términos de educación, donde pareciera estar claro, y esto cuesta verlo en las instituciones, pero pareciera estar claro en los discursos fundamentalmente, sobre sentidos que antes estaban menos explícitos, en torno a la formación política, a la formación ciudadana, y a los derechos humanos. Me parece ahí que hay tres puntas de las políticas públicas oficiales, me parece que están impulsando –un poco en referencia a la primera diapositiva– el sentido de la formación en términos, si se quiere, de una suerte de “relato”. Podemos ver los componentes de ese relato, las legitimidades en danza en torno a la conformación, pongo entre paréntesis, o entre comillas, ese nuevo relato, pero me parece que ahí hay una propuesta de motorizar desde el sentido, desde el para qué la escuela, o para qué la nueva escuela, que a lo mejor son preguntas que están presentes en los institutos, pero creo que en el plano del aula no aparecen del todo claras. Es decir, me parece que la pregunta por el sentido de la enseñanza, es de algún modo, la pregunta original, la pregunta que debería motorizar un conjunto de definiciones que pueden ser curriculares, políticas... En definitiva cualquier definición curricular está sostenida en torno a decisiones políticas. Trabajo en algunos institutos y trabajo en las universidades, entonces esto que estamos viendo, la tensión entre la universidad que forma para investigar y los institutos que forman para ser profesores, no la veo tan clara, veo que hay excepciones en ambos lados, o en ambas instituciones, en el mejor y en el peor de los sentidos. Todo eso aparece como mixturado. Pero principalmente lo que más me interesa es repensar en función de los sentidos de la enseñanza y del para qué de la actual escuela. Mucho más en función de las situaciones diferentes que se han planteado en las reformas curriculares en muchas provincias o en la provincia de Buenos Aires y la situación actual de la ciudad de Buenos Aires donde aparentemente, o donde existe una sola ley pero los comportamientos y las recepciones de esas leyes



son distintas, y evidentemente las fuerzas políticas que intervienen son diferentes y hasta con intereses y oposiciones encontradas.

-A mí me parecen interesantes todas las cuestiones que planteó Jorge. Tal vez podríamos centrarnos en algunos temas que son transversales, que tienen que ver con la integración, la articulación, lo interdisciplinar, y que despiertan dos desafíos. Uno interno para la universidad. Como planteaba Carlos Ruta al principio, creo que todavía este espacio es un espacio adelante y que nosotros hemos avanzado bastante, por ejemplo entre los que veníamos del posgrado, las ofertas de grado, algunos proyectos que tenemos en común hacia fuera, incluso con institutos de formación docente de la zona, en esto que me parece no es tanto una definición, sino un proceso, un proceso que se va generando. Y creo que somos más conscientes de la necesidad de ir integrando todo esto. Y esto tiene un desafío concreto en lo curricular, que aquí también lo plantearon. Estas escisiones tradicionales, entre la teoría y la práctica, el no estar al tanto de los procesos históricos por los cuales las políticas se vienen dando, y a veces los contextos también en los cuales están todas las pujas y las luchas de poder y las distintas soluciones que se le dan a estas cuestiones, porque no son soluciones tampoco tan lineales. Cuando nosotros decimos que tanto en los profesorados como en las universidades, sobre todo las universidades del conurbano, como los institutos tenemos población no tradicional, que no era la habitual en las universidades, que tenemos un público heterogéneo, que tenemos muchos más alumnos que vienen de sectores populares. En realidad, frente a esto no hay duda que muchas de las visiones que tienen los mismos universitarios (y además, visiones distintas) son a veces, diría yo, un poco facilistas y demagógicas, respecto de que cuanto más diferentes son los que vienen, los vamos pasando, porque esto es una alegría. Pero sin la preocupación por la calidad, por la exigencia, por acompañarlos a que no sólo entren, sino que también tengan éxito, no se vayan, terminen, es otra cosa. O visiones elitistas: “bueno, esta gente para qué viene si los de antes éramos mejores”. Pero frente a las dos cosas yo creo que hay que plantearse visiones de políticas más exigentes. O sea, ojalá que cada vez entre un público más diverso, pero ojalá que también permanezca, se reciba y tenga títulos que después le sirvan para insertarse con calidad, con profesionalidad, con creatividad, etc. Y esto también diría que es un desafío en la relación de la universidad con los institutos, que también es un proceso que me parece que no es fácil. Porque tenemos distintas historias, tenemos distintos códigos y lógicas institucionales. Algunas muy escolarizadas, homogeneizantes, donde no hay participación política (en los institutos), y nosotros que desde la universidad tal vez hemos privilegiado mucho el saber más academicista más disciplinario y nos cuesta a veces esa interacción con otros profesionales que están más centrados en el saber pedagógico, en lo *experiential* y que no tienen, a lo mejor, las referencias bibliográficas y teóricas que se tienen más desde la universidad. Yo creo que este es un desafío que hay que ir avanzando de a poco con redes, con mucho diálogo, haciendo que los institutos estén más en contacto con nosotros y nosotros más en contacto con los institutos. Y creo que esto es un desafío que tiene que ver con ir buscando articulaciones, e integraciones dentro de lo curricular, dentro de lo institucional, y sabiendo que dentro de



lo político también tenemos que saber que estamos en un contexto político donde hay ciertas prioridades, y ciertos temas que están en puja todavía, o que están en debate, y que no se han resuelto completamente. Todavía siempre aparece que hay que acreditar institutos, ¿pero cómo? No acreditando procesos, sino controlando, tomando exámenes finales, viendo como salen bien o mal formados. Y yo creo que estas son lógicas que todavía permanecen de un contexto neoliberal, que me parece que, por un lado, lo superamos. Pero, por otro lado, todavía aparece esto de tratar de controlar más que de acompañar, tratar de poner exámenes finales, antes de ver qué hicimos en el proceso para que los que están, se formen mejor y sean mejores docentes, etc. Así que yo creo que hay una cantidad de frentes, que hay que, de alguna manera, ir re-trabajando conceptual y prácticamente, y me pareció muy interesante esto del saber experiencial que nombraba Jorge, que me parece algo pendiente, que nosotros a través de la investigación, a través de la extensión misma universitaria, del contacto con los institutos, nos damos cuenta que hay modos de aprender y modos de saber, que hay que vincularlos con marcos teóricos, pero que también tienen una naturaleza propia que es este saber experiencial que, a veces, tiene el docente del aula, y que hay que saber cómo re-trabajarlo y manejarlo más entre nosotros. Y por último me parece que el desafío interno son estas reuniones, que hacen que nos conozcamos más, que sepamos más. Muchas veces, hay investigaciones que hacemos en nuestras áreas, en nuestros centros, que serían muy útiles para la propia universidad, pero a veces, es difícil que se conozcan, que se difundan. Y esa desintegración que nosotros decimos que tenemos con el afuera, a veces la tenemos adentro. Entonces ese es un desafío fuerte para todos.

-Lo primero que quiero decir es que me alegro mucho que se considere a la educación una de las áreas priorizadas en esta etapa, porque creo que en casi todas las instituciones es la hermanita pobre, ¿no? No sólo en este país, en la mayoría de los países, en las universidades, Educación no está suficientemente valorizada, en el sentido de que atraviesa todas las actividades en las instituciones de educación superior.

Por otra parte quería hablar de algunos de los temas que tocó Jorge, también en base a nuestra experiencia, porque nosotros venimos trabajando con institutos de investigación docente de formación docente de Ballester, desde hace bastantes años. Yo tomaría fundamentalmente la cuestión institucional y la secundarización: ¿cómo se hace para hacer investigación si los docentes sólo tienen horas docentes? El INFOD puede tener políticas, hay propuestas de proyectos, hay evaluación de proyectos, incluso se puede llegar a cobrar por esos proyectos, pero los cargos docentes son fundamentalmente de horas docentes. Esa es una cuestión que en todos los niveles es complicada; pero si uno tiene que hacer investigación lo es más, porque también necesitaríamos tiempo docente para planificar, para colaborar en otras cuestiones o, por ejemplo, para hacer investigación didáctica. Además, lo hemos experimentado, sobre todo en un proyecto que tenía que ver con las prácticas, con la instancia de la práctica, y bueno, esa separación teoría práctica que es histórica, y la separación entre los docentes del instituto de formación que conducen las prácticas, y el peso de la conducción del maestro en su aula o del profesor



en su aula, es una necesidad muy importante. Pero a su vez yo, como está la cuestión hoy, la veo como una transición bastante larga: esta posibilidad de construir proyecto colectivo entre los formadores de docentes y los docentes en ejercicio. Sin embargo, creo que es crucial porque finalmente continúan las tradiciones y el aprendizaje teórico, y las estrategias innovadoras quedan relegadas.

La otra cuestión que me parece muy importante es la cuestión de la diversidad cultural de la matrícula, que lo vemos en la secundaria, pero en la terciaria asume otras características. A partir de las crisis económicas, las matrículas crecieron enormemente, porque la docencia pasó de convertirse de un trabajo a un empleo. Lo vemos incluso en las épocas en donde empezó a mejorar la economía y empezaron a haber otro tipo de posibilidades de empleo, como bajaron las matrículas de los institutos. Y eso hoy día también se ve. Yo diría que hay un mito de la pedagogía en los institutos: “la universidad se ocupa más de lo científico y los institutos de la pedagogía”. Bueno, yo creo que nadie se ocupa de la pedagogía. No soy especialista en didáctica pero sí creo que la pedagogía como proyecto justamente de una institución que forma educadores, o que forma personas, es como algo demasiado esforzado, demasiado dificultoso, sobre todo con población que no es la tradicional. Pero no sólo no es la tradicional por su acervo cultural; no es la tradicional porque no son personas disciplinadas. O sea, nuestra sociedad, con la que podemos emparentar lo que es “normal”, era un lugar donde los chicos se quedaban callados y sentados (los chicos y los grandes), que no es lo que sucede ahora. Nosotros, además investigamos sobre los consumos culturales de los jóvenes. Tengo investigaciones sobre los consumos culturales de los futuros docentes, y el temor de los docentes es que los chicos sepan más que ellos sobre las tecnologías. Forma parte de una confusión enorme que es qué sabe cada uno. Es decir, los chicos saben apretar todos los botones y apretarlos con la mayor velocidad posible. Ahora, todos los criterios, la comprensión, los criterios de selección, la posibilidad de diferenciar conceptos, de definir no sólo criterios de búsqueda, sino posibilidades de seleccionar la información, de clasificarla, todo eso es lo que sí tiene la escuela todavía para enseñarles. Lo mismo a los futuros docentes. Y da la impresión que hay una retracción respecto a eso porque la presión social es tan fuerte que si uno no es un genio manejando el artefacto, la pedagogía no le sirve para nada. Bueno, yo realmente creo que hay una discusión profunda que dar sobre eso. También vemos que se están abriendo espacios en los institutos de formación docente (de definición institucional), que dan cabida, no sólo a las tecnologías, sino también a los medios de comunicación, a las distintas formas de expresión que significa lo comunicativo. Y no tenemos una alfabetización docente en estos medios. Claramente una necesidad fundamental es que nuestros chicos puedan alfabetizarse en la comprensión de los mensajes que nos bombardean todo el tiempo, y tampoco los docentes tienen la formación para poder tomar una distancia crítica de esos mensajes. Bueno, hay bastante más pero por ahora eso.

-Susana Ortiz:

Mi objetivo ahora es agregar una dimensión a la diversidad, que tiene que ver con las personas con discapacidad. No lo pensamos como un tema que tiene que ver con un diagnóstico médico, sino con la



interacción y el mundo social. Es decir, la persona es tanto más discapacitada cuantos más obstáculos encuentre en su contexto. Yo cuando lo escuché a Jorge todo el tiempo estaba atravesada por pensar en los alumnos, en los maestros o en el personal administrativo que pueda tener alguna dificultad por discapacidad. Y entonces, todo el tiempo pensaba que este es un tema transversal y que, como tal, lo tengo muy presente al coordinar la Comisión de Discapacidad y Derechos Humanos de la UNSAM. Hoy se embarraron todos para venir, imagínense una persona que podría haber participado en esta reunión, y que viniera en silla de ruedas, o con bastones. Eso también, el tema de la accesibilidad, hay que pensarlo para todos y para cada uno. En ese sentido tenemos que tomar en cuenta que en estos últimos años los alumnos con discapacidad están cada vez más presentes en la escuela común. La escuela especial se ha modificado totalmente... o estamos tratando de que modifique sus planteos, y que sea más bien una escuela que provea recursos para que muchos más alumnos estén en la escuela común participando por su derecho a la educación inclusiva. Esto también en la universidad, en todos los niveles. Por supuesto, el nivel más difícil es el secundario, no tengo dudas de que ese trabajo va a ser mucho más duro. Está mucho más facilitado en el Nivel Inicial, y ya se ha avanzado mucho en el sistema educativo en el Nivel Primario. Pero me parece que es un tema de agenda que las personas con discapacidad vayan encontrando cada vez menos obstáculos para la participación en la comunidad de todos.

-Yo tengo solamente una pregunta. ¿En qué medida está en la agenda de preocupaciones el tema de las plataformas virtuales? Es decir, un poco retomando esto que dijo Mónica Pini, hoy en día Educatina.com tiene dos millones de usuarios en América Latina. Es decir, nuestros jóvenes están empezando a sustituir las explicaciones en clase por explicaciones que hizo alguien y que están en una plataforma de acceso libre. Y a mí me pasó, cuando yo me enteré de la existencia de estas plataformas, de consultar especialistas tanto en Didáctica, en alguna de las Didácticas Específicas, como gente de alguna de las áreas disciplinares. Y les preguntaba “¿che qué calidad tiene esto?”, y más de una vez me respondían “es pésimo”, pero la oración siguiente era: “mi hijo preparó tres materias con esa plataforma”.

No sé, si cuando hablamos de la formación de los profesorado y las TICs, está en la agenda empezar a preguntarse qué pasa con estas plataformas, en términos de la interacción de los profesores y de los jóvenes con ellas. Porque ahí empieza a darse esto que dice Mónica a un nivel grave (o no sé si grave, tal vez es bárbaro), pero importante. Muchos podemos discutir muchas cosas, pero si después los estudiantes van a estudiar de ahí... ¿dónde quedan los institutos de formación y los procesos de formación respecto de estas opciones de los jóvenes? Es una pregunta, no tengo respuesta.

-Silvia Bernaténé:

Quería retomar cuatro ejes que planteó Jorge, y que casualmente fueron los que discutieron los ingenieros el viernes. Es decir, quienes están pensando la formación de Ingenieros (en Energía, en Petróleo, Ingenieros Eléctricos, etc.) plantearon las mismas cuatro dimensiones: ¿cuál es el lugar del conocimiento teórico y del conocimiento práctico en la formación?, ¿cuál es el espacio de la formación



general o de la formación específica en una carrera?, ¿Ingenieros Industriales o Ingenieros Procesistas? Cuando dijeron Ingenieros Procesistas, yo sentí: “cuanto que no sé... ¿Existe un Ingeniero Procesista? ¿Hay una universidad que forma Ingenieros Procesistas?”. No, se especializa después, en principio es un ingeniero, que se especializa en Procesos. Pero bueno, ¿necesitamos formar un Ingeniero en Energía o ustedes –mundo de la empresa o de las políticas públicas– necesitan un Ingeniero Eléctrico con Orientación en Grandes Centrales Térmicas de Distribución, Generación Distribuida? Miren todo lo que aprendí el viernes... La tercera cuestión, es la lógica de la formación práctica. Decían: “no podemos mandar a un estudiante a poner los dedos con conocimientos que no tienen, explotan las centrales... tenemos serios problemas, necesitamos que esa práctica sea con conocimientos que ya haya adquirido”. Ergo, la práctica va al final de la carrera. La pregunta que hay que hacerse es si la práctica es sólo aplicar o reconocer, o si hay que pensar problemas de la práctica que aún no están presentes, que no forman parte de la formación. Esa discusión no la dieron porque se acabó el tiempo. Y la cuarta cuestión es la formación para la gestión. La necesidad de contar con profesionales con sólidos conocimientos en el área para ocupar posiciones en el ámbito público y en el ámbito privado. Son cuatro cosas que se acaban de nombrar, cosas que estamos discutiendo acá con distintas dimensiones.

Ahora, me pregunto qué podemos hacer desde la universidad y cuánto desde lo personal o como parte del colectivo que formamos. ¿Estamos llevando a cabo esta discusión? ¿Podemos recoger el guante? ¿De qué manera nosotros podemos resolver, en las instancias que tenemos poder de decisión, en el primer caso las materias, las carreras, los proyectos de investigación, dirimir o dar espacio a estas tensiones? O si no, sino le damos espacio y no podemos resolver la tensión, manifestarla. Porque estamos formando profesionales que, en ocasiones, tienen dificultades para advertir que estas son tensiones de su propio campo.

Entonces no es algo de los Ingenieros, no es algo de los institutos. Es algo nuestro, algo que podemos retomar y darle algún grado de canalización. Ya sea desde la materia, desde la carrera, en la discusión de la gestión. Nos pasa en Didáctica, cuando hablamos de la enseñanza, siempre el problema lo tienen los alumnos. “Los alumnos no pueden, no saben”. Pero en algún momento vamos a tener que hablar de los problemas que tenemos nosotros cuando hay que tomar decisiones en la enseñanza. ¿Qué hacemos con la profundidad de alcance de los contenidos?, ¿qué hacemos con el tema de la intensidad y del tiempo que disponemos? Un cuatrimestre no nos alcanza para dar todo lo que tenemos que enseñar. Digo, para poder pensar que estas cuestiones de la formación docente son propias (son de la universidad y son de todo el sistema universitario que está prendido fuego), pensando la gente de Humanas y Sociales, pensando los estándares para los profesorados, como dice Gabriela Leighton. Nosotros podemos ahí escribir alguna parte de esa historia.

-Quisiera agregar algunas preocupaciones, además de lo que ya plantearon. Algunas surgen a partir de mi pertenencia institucional, no sólo en la Dirección de la Carrera de Educación, sino también en otra universidad, y en otros espacios de formación. Lo que quiero plantear tiene que ver con la elección: en las



universidades tenemos menos matrícula en las carreras de Educación. En 2011 hicimos un encuentro, en la Asociación de Graduados de Ciencias de la Educación, y las universidades nacionales, que ya estaban presentes (todas), manifestaron una gran preocupación por la disminución de los inscriptos a las carreras de Educación, en La Plata, la UBA, Luján, nosotros, Córdoba, la Universidad Nacional del Sur, la Universidad Nacional del Centro... Eso combinado con cada vez hay más alumnos inscriptos en los institutos de formación docente en nuestro país. Y más allá de las crisis que mencionaba antes Mónica Pini los institutos tienen cada año más inscriptos en el primer año de las carreras y también tienen cada vez más abandono, más deserciones, menos estudiantes que continúan. La extensión de la obligatoriedad ha requerido cada vez más profesores. Y nos encontramos en algunos distritos, en algunas jurisdicciones, con problemas para cubrir los cargos docentes. La Ciudad de Buenos Aires, hace unos tres años ya, sacó una resolución por la cual autoriza a los estudiantes de los institutos de formación docente que tengan el 50 % de la carrera, a presentarse como maestros, algo que en la Ciudad no había pasado nunca. La Ciudad se había caracterizado, a diferencia de la Provincia, por tener solamente listados oficiales para acceder a los cargos de maestros, y ahora está autorizando a estudiantes de profesorado a inscribirse y a ejercer como maestros. En la provincia de Buenos Aires también, de hecho nuestros estudiantes que están en tercer año, algunos ya comenzaron a tener sus primeras suplencias en escuelas públicas, porque han accedido a los cargos a través de los llamados listados de emergencia.

Alrededor del veinte de octubre, tuvimos un encuentro algunos profesores que pertenecemos a un seminario de investigación sobre formación de profesores para el Mercosur-Conosur (que existe hace 21 años), que se hizo en la Universidad Nacional del Sur en Bahía Blanca. Allí, nos reunimos algunas universidades de acá, la Universidad de la República de Uruguay, la Universidad Bío-Bío de Chile, la de Valparaíso, varias universidades de Brasil, y la Bolivariana de Venezuela. Una de las cuestiones que aparecía, sobre todo en la Argentina, es la preocupación por la falta de maestros o de docentes en algunas instituciones. Unas colegas de la Universidad del Sur nos contaban como anécdota que habían enviado a sus practicantes, alumnos de cuarto año, a hacer las prácticas en escuelas primarias. La Universidad Nacional del Sur tiene la formación docente en la Universidad, aunque también existen obviamente los institutos de formación docente. El estudiante de cuarto año se encuentra con que el maestro, que está a cargo en primer grado, es un estudiante de segundo año de un instituto de formación docente que estaba haciendo la suplencia desde abril hasta diciembre. Entonces, ahí por lo menos, el que iba a practicar y a aprender tenía más experiencia formativa, que quien estaba a cargo en ese caso del primer grado. Nos encontramos además con falta de estudiantes que elijan la carrera docente, no sólo como preocupación para trabajar, sino en proyectos de investigación que estamos llevando adelante con Silvia Grinberg. La experiencia que a partir de visitar las escuelas secundarias públicas de San Martín muestra que los profesores que están nombrados no están en las escuelas; hay un alto ausentismo docente. Y eso es una preocupación permanente en las escuelas. Preocupación tanto para los directores de las escuelas, para los estudiantes, para los padres, e incluso para los mismos docentes, pues los docentes, por lo menos en nuestra experiencia de investigación, reconocen que es un problema.



Simplemente quería agregar a eso que Ana Donini había planteado, una preocupación que tiene que ver con pensar por qué tenemos cada vez menos estudiantes que eligen la carrera de Educación, o que proyectan inscribirse en esta carrera. Entonces cuando estamos en las escuelas tenemos menos docentes, y entre los que están hay un gran ausentismo. Me parece que incorporar como tema las condiciones de trabajo de los docentes es necesario para pensar el tema de la agenda sobre la formación.

-Yo formo parte de un grupo de investigadores, el NIC PECl. Hace dos años gané una beca de investigación del CIN, soy medio nueva en todo esto y tengo mis profesores acá que me están acompañando y me están dando fuerza. Más que nada quería comentarles una experiencia que tuvimos la semana pasada. Fuimos a la universidad del COMAUE, con Gimena Nieto y algunos miembros del equipo, y presentamos una ponencia sobre Producción Científica en la Educación en la década del 2001-2010. Hay datos que son relevantes para poder analizar que tienen referencias y datos científicos, especializadas en Educación. Nosotros tomamos revistas argentinas y extranjeras. Es muy interesante poder ver que de la producción total de estos 10 años, hubo 1423 artículos sobre educación, de los cuales, de Didácticas Específicas –respecto también a lo que nos contaba Jorge– hay 235 artículos. Y, por ejemplo, de formación docente hay solamente 108. O sea, en porcentaje sería: en Didácticas Específicas tenemos un 16.16%, luego le sigue Sociología de la Educación con el 12.36%, después el 9.83 % en Didáctica y el 7.58 % en formación docente. Esto es un cuadro enorme que estaría bueno poder mostrarlo, pero es interesante saber cuáles son los porcentajes más altos en producción científica en determinadas áreas disciplinares, y cuál es el menor. Los menores porcentajes, que a mí me llamó mucho la atención, son Economía de la Educación, Educación de Adultos, Educación Artística, Antropología de la Educación... de los que hay menos de 10 artículos presentados en las revistas, en estos 10 años. En Educación Especial tenemos, en revistas argentinas, 35 artículos. Un 2.45 % de la muestra total, en 10 años. Después tenemos también un cuadro que es por universidad, por regiones, institucionales. Quería comentarles que hicimos esto y que se está haciendo la muestra acabada.

[Se muestra el *Power Point*]

Entre las revistas argentinas y las revistas extranjeras hay algunas similitudes y algunas diferencias. Los bajos porcentajes en las dos muestras son muy parecidos. Pero el dato relevante es que en la argentina las Didácticas Específicas ocupan el mayor porcentaje.

-Silvia Bernatené:

Esto habla de la diversidad, de la apertura de temas, de áreas, y a veces de la dificultad que tenemos para concentrarnos un poco sobre problemas centrales de la profesión. Porque fijense los valores que hay, el mayor es 16 %, y la cantidad es muy interesante.



-Si, en realidad, nosotros tuvimos que recortar y mirar sólo en las revistas académicas. Ojalá pudiéramos incluir también las de los institutos.

Quisiera poder hablar un poco de las conclusiones, para no extenderme mucho más. Hay una gran concentración geográfica de la producción científica en las regiones metropolitanas, centro oeste y bonaerense, y la mayor concentración institucional es en las universidades públicas, que no es un dato menor. Y la fuerte presencia de las Didácticas Específicas.

-Gabriela Leighton:

Un poco lo mío viene a colación de lo que decía Stella hace un rato. En el caso de lenguas extranjeras, la situación es más desesperada porque desde hace unos años nosotros tenemos la enseñanza de inglés obligatoria desde cuarto grado. Y desde el 2016 vamos a tener la oferta de portugués obligatoria en todas las escuelas secundarias (paralela a la ley que desde el 2010 rige en Brasil). En el caso del portugués, hay solamente ocho profesorado en todo el país, y vamos a tener la obligatoriedad de ofertarlo en todas las escuelas secundarias. Nosotros tenemos la triste historia, a la que Jorge hacía alusión, de intentar abrir un profesorado de inglés y portugués que iba a dar una doble titulación en 6 años, que iba a ser un golazo, y todavía no conseguimos los recursos. Bueno, todos ustedes saben, estoy luchando desde hace muchos años y todavía no logro abrir ningún profesorado de lenguas extranjeras porque es muy difícil también, desde el Ministerio, conseguir los recursos. Entonces lo que está pasando es que los "Idóneos" están enseñando lenguas extranjeras. Tanto provincia como Ciudad de Buenos Aires abrieron un registro que se llama "Idóneos", que es una persona que viene con un papelito de un instituto privado y que dice, "yo acá aprendí inglés", y con eso se lo inscribe en un listado. Y con eso da clase en colegios primarios y secundarios. Es una situación realmente bastante desesperada. Especialmente porque el currículum de provincia de Buenos Aires, por ejemplo, es un currículum maravilloso que lideró Griselda Vico (que fue profesora de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la UNSAM durante muchos años, hasta hace poquito que se tuvo que dedicar a full en su trabajo en provincia de Buenos Aires). Es difícil enseñar lengua extranjera, especialmente inglés, sin caer en cuestiones complicadas ideológicas y políticas, por lo tanto este realmente es un currículum excelente que basa la enseñanza de lengua extranjera en la interculturalidad. Pero es difícil pretender que un "Idóneo", que fue a un instituto y que tiene un nivel seis del Instituto X, pueda trabajar en el aula desde la interculturalidad. Esto debería surgir de la reflexión de un profesorado diferente.

Lo otro que también me preocupa, hablando desde mi área y desde la formación inicial especialmente, es que nosotros tenemos una licenciatura que es un ciclo de complementación curricular. Que toma profesores con título oficial directamente, sin examen. Y tenemos unos problemas tremendos, porque tenemos unos niveles de profesores que ni siquiera tienen el nivel de lengua para entender las clases que son 100% en inglés. Ni hablemos de escribir monografías de veinte páginas. Entonces el alumno dice: "vos me tomaste como alumno, tendrías que enseñarme Lengua". Pero la licenciatura no está prevista para enseñar Lengua. Estamos necesitando un cambio. Por ejemplo, en todo el Partido de San Martín,



hay un solo profesorado de inglés, que es el Rosario Vera Peñaloza, cuyos egresados realmente dejan mucho que desear en el sentido de la lengua inglesa. Es muy “flojito” el profesorado, pero de ahí viene la mayoría de nuestros alumnos, lógicamente. Ahí tenemos un problema grave en la formación de profesores. Como para dar un panorama, tenemos en San Martín un solo profesorado muy “flojito”, y la mayoría de los docentes de las escuelas son “idóneos” con un currículum de interculturalidad que es muy desafiante para el docente, muy lindo y muy desafiante. Pero realmente es difícil cumplirlo con ese tipo de formación. Quería completar el panorama “desesperado”.

-Es cierto que no hay docentes, no se consiguen docentes, vienen “idóneos” o alumnos de algunos cursos avanzados y nos encontramos con esta dificultad, por eso me parece que es urgentísimo intentar el vínculo entre institutos de formación docente, universidades e instituciones educativas concretas, en los territorios en donde podemos estar. Primer aspecto que se me ocurre pensar.

También es cierto que la matrícula de los magisterios va subiendo precisamente porque da alguna posibilidad de salida laboral rápida, con esta dificultad que conlleva, y accede gente de sectores populares. Que esto me parece una bienvenida a una concepción de educación nueva, distinta de otros paradigmas que hemos vivido anteriormente.

Y por último, respecto al tema de las tecnologías, estoy aprendiendo a usar el Presi en lugar del Power Point, gracias a que los alumnos me lo han presentado y enseñado.

-Luis Riart:

Vamos a hacer un cierre con Jorge. Quisiera solamente un retorno de escuchar y agregar algunas cositas, así como se hizo recién. Algo que presentó Jorge y que se dijo aquí varias veces, es que hay una nueva relación de saberes, pero muchas veces nosotros mismos caemos en las viejas lógicas. Y yo creo en la necesidad de hacer un poco de meta teoría, meta cognición, para ver cómo nos aproximamos –no nosotros, sino los otros– al conocimiento desde nuestras experiencias particulares. Pero como universidad, universidad nacional; y acá me parece importante ubicar cualquier reflexión que hagamos... tiene que ver con una visión regional. O sea, estos temas sobre la formación docente se están discutiendo en el Mercosur, y es algo muy complicado. Y el otro ámbito es el de la visión de lo corporativo, en el buen sentido de la palabra. Los gremios también están fuertemente trabajando en estos temas. Yo me acuerdo que hablaba con la gente de CTERA y ellos me contaban de ciertos procesos que acompañan las paritarias. A veces, lo que aparece en la televisión son las cuestiones de paritarias, los salarios, pero otras cosas también se discuten. Ellos están discutiendo fuertemente, y están haciendo mucho en el ámbito de la formación docente. Pero desde una lógica, que lo dijo Jorge, que viene desde el análisis de las prácticas. O sea, ellos no tienen cualquier impronta o cualquier aproximación. Se están aproximando desde ese ámbito a la formación docente. Entonces, fijarse en estas nuevas relaciones de saberes. En la investigación que presentó la compañera se ve la amplitud de lo que implica lo pedagógico, y a veces nosotros pensamos como un sinónimo de lo pedagógico a lo didáctico, y no es así.



Ese es un problema que tenemos. Es lógico que las didácticas específicas sean sobre las que más artículos se publiquen, dentro del ámbito del análisis de los saberes de las prácticas.

Otra cosa es que nosotros no podemos replicar o reproducir, me parece, en cualquier ámbito de formación de los docentes, el atrincheramiento de la formación de la pedagogía de la educación al aula. Porque esa es una trampa, o sea, nosotros solamente vamos a hablar del aula, pero el aula está impactada por todo el resto. Ahí avanzan otras áreas. Así fue el proceso francés, cuando se crea el concepto de Ciencias de la Educación y se dice que el proceso de formación del ser humano está implicado e imbricado en otras áreas también. No podemos pensar una formación docente en una mentalidad, como yo digo haciendo un paralelismo, como la de la gente que interpretó el voto a los 16 años por ser “solamente tantos votos para tal partido”. No es eso. O sea, un pedagogo jamás se va a plantear eso. Se plantea desde otra perspectiva, porque cambia la condición del chico que está ahí, como cambia cuando es papá o mamá. Y esas son las cosas que, cuando se nos atrincheramos a los que estamos en educación como decía Stella, el presupuesto para investigar sea poco. “Porque ustedes investigan el aula nomás”. Yo creo que también eso tiene que ver muchas veces con el inmediatez, que nos aparta de los problemas de fondo. Es acuciante la vida que acontece en nuestras escuelas, en nuestros secundarios, etc., pero no es solamente un acto del aquí y ahora, sino que tiene una retrospectiva y una proyección.

Entonces, cuando hablamos de la provocación de pensar la formación docente, en el ámbito de una discusión sobre los estados de los saberes, el tema es el que Jorge lanzó: “los estados de los saberes en una nueva relación de saberes”. Cualquier ámbito de lo particular, cualquier experiencia que nosotros tengamos desde el sentido de la Educación Especial, o la Enseñanza del Inglés, o la formación de los secundarios, etc., no habla solamente de eso, sino del todo. Y la pregunta es si nosotros podemos llegar al nivel del todo. Y no caer en la fantasía que hacemos filosofía, metafísica... no. La física cotidiana (lo que decía Jorge en uno de esos puntos) es el tema epistemológico. Tal vez el docente no lo llame de esa forma, pero lo vive cotidianamente así. Son temas que a veces nosotros minimizamos, o los creemos inmediatos y volvemos a preocuparnos por la currícula, el sistema de evaluación, etc., los cuales son una consecuencia, no el punto de partida.

-Jorge Steiman:

Bueno, creo que una cosa es el Estado del Saber, que son los temas que hemos planteado, pero también nos debemos una segunda sesión que tenga que ver con el estado de situación, y en particular allí estaríamos hablando de la formación docente en la UNSAM. Voy a tratar de puntualizar las cuestiones que hicimos circular relacionadas con el Estado del Saber y, ya que tengo el privilegio de tener el micrófono como cierre, voy a dejar dichas algunas cuestiones relacionadas con el estado de situación.

Me parece empezar por acá, porque tiene que ver, en este caso, con un orden de prioridades, para hablar del estado de situación de la formación docente y la direccionalidad política que se le da a un proyecto de formación docente. Gabriela hacía especialmente referencia a esa cuestión.



Luego, un conjunto de temáticas involucradas en el estado de situación de la formación docente, de la cual ustedes han dado cuenta, entre las que aparecieron algunas como problema, algunas como afirmación. Mi memoria registró la investigación didáctica básicamente como tema. Hugo planteaba una afirmación tajante cuando el referente académico al cual él traía decía “no puede haber formación docente sin investigación didáctica”, como una afirmación muy contundente. Y después, en varias de las participaciones ha aparecido el tema de la investigación como una cuestión que evidentemente merece estar en discusión en un estado de situación (un estado del arte) de la formación docente.

El tema del conocimiento apareció recurrentemente. Desde varios lugares y reiteradas veces apareció la cuestión del conocimiento teórico y del conocimiento práctico, el saber a través de la experiencia referencial, y derivado de eso aparecen los temas relacionados con conocimiento y currícula. Qué del conocimiento hay en la currícula de formación docente, y especialmente cómo se presentan y articulan los distintos modos de conocimiento en una propuesta de currícula.

Tuvimos varias presentaciones relacionadas con cuestiones ligadas a los alumnos, nueva matrícula, diversidad cultural, que luego se corrieron hacia desgranamiento, abandono y algunas propuestas. Lo decía Ana, no sólo tienen que entrar, sino que tienen que egresar. Y allí parece que también hay algo interesante para plantear desde la teoría al respecto y desde las experiencias. Sale como tema la cuestión de la docencia desde varios lugares, desde los docentes, de las instituciones que forman, de las escuelas de prácticas. La cuestión de la práctica apareció recurrentemente también, pero básicamente lo que aparece como preocupación es el vínculo entre docentes de instituciones diferentes, y el vínculo entre docentes de una misma institución pertenecientes a campos disciplinares distintos. Esto lo contaban varias de las intervenciones. El tema de las instituciones, con distintas vetas, también apareció. Mónica y Gabriel referían que en particular la investigación que ellos estaban haciendo no mostraba tan tajantemente este tipo de institucionalidad a la cual referían algunas de las participaciones. Pero evidentemente este es un tema que tiene que estar puesto en discusión a la hora de pensar un estado del arte.

El tema de las tecnologías, o la inscripción de las tecnologías, y especialmente las plataformas como soporte al estudio aparece probablemente como uno de los desafíos más contemporáneos a casi todas las carreras, porque van más rápido de lo que todos nosotros podemos empezar a sistematizar como una reflexión acotada.

Y creo que finalmente aparecen algunas cuestiones que hacen a la línea transversal de cualquier carrera formativa. Susana mencionaba esto cuando hablaba de su área de especialidad, poniéndonos una vez más en el alerta sobre la desnaturalización de los espacios a los cuales estamos todos acostumbrados a naturalizar, porque también tenemos el privilegio de tener las dos piernas, las dos manos, los dos ojos funcionando.

¿Y qué respecto a un estado de situación? Voy a referirme a algo que decía Gabriela: no hay presupuesto para un profesorado de inglés. Sinceramente digo, menos mal que no hay presupuesto, porque me parece que nosotros somos una universidad que nos merecemos hacer las cosas de otra



manera. Me parece que no se trata de abrir carreras en la formación docente, sino de resolver algunos acuerdos para que la formación docente de esta universidad no sea igual que en cualquier otro lugar. Porque si no vamos a terminar haciendo lo que hacen todos, diferenciados los disciplinares de los pedagogos, divorciados de las escuelas de prácticas, sin habernos cuestionado cuál es el sentido de la formación docente; con una currícula tradicional en la cual hay materias, en las materias hay contenidos, en los contenidos hay exámenes... Me parece que, antes de abrir carreras de formación docente, que es todo un desafío para una universidad, tenemos discutir seriamente qué queremos hacer en la formación docente, si estamos dispuestos a hacer algo diferente y no sólo una captación de matrículas para formar docentes. Así que yo arrancaría por ahí a la hora de pensar un estado de situación. Qué quiere hacer esta universidad para formar docentes, en qué sentido, con qué dirección, qué tipo de docentes formamos y qué estamos dispuestos a poner en juego.

Entonces voy a terminar con lo que decía Gabriela en la primera de sus intervenciones porque me parece que el motor es ese y que finalmente cuando se discute abrir una carrera y definir una currícula, lo que está en juego es el poder académico. Si ustedes ponen una mesa a debatir y me incluyen, yo voy a defender el espacio de la didáctica, ni duda tengan, no sólo porque creo en eso, también yo tengo mi equipo de trabajo ahí. Entonces no es una cuestión especulativa referida al conocimiento y al lugar que yo le doy al conocimiento. Digamos, hasta tengo compromisos personales con el desarrollo laboral de la gente que me acompaña y a todos ustedes les pasa lo mismo. Entonces, si Gabriela dice, quiero un profesorado de inglés. Yo sé que ella está pensando en lo mismo, que tiene un equipo de trabajo atrás, que lo quiere potenciar, y que no sólo es su especial amor a las letras o a las lenguas, y lo mismo pasa con Mónica o con Hugo, y lo podemos decir sin que nadie se ofenda. Y entonces eso facilita mucho la discusión, la conversación y el sinceramiento de cada uno de nosotros frente a una carrera o el currículum de una carrera. Animémonos a eso, a discutir seriamente y a sincerarnos porque somos buena gente, y eso es la verdad, no solo de la Argentina, sino también de la UNSAM.



Mesa 2: “Políticas Educativas Sustentables y su Impacto Social”

Expositores: Mariano Palamidessi - Jorge Gorostiaga

[La Mesa comienza con la proyección de un video disparador]

-Jacques Rancière:

Sobre este camino me encontré con el nombre de un singular personaje a quien se atribuía la invención de un método que abre el mundo del pensamiento y del saber a todo hijo del pueblo, Joseph Jacotot.

Así fue como abrí sus libros y me vi deslumbrado por las fórmulas provocadoras que dormitaban desde hacía más de un siglo y medio en el purgatorio de las pedagogías alternativas, y, en primer lugar, por el cuestionamiento radical del principio mismo de la educación de los niños o del pueblo. La explicación que parte de los primeros elementos del saber y sigue una marcha progresiva para guiar al escolar o al pueblo infante sobre la vía de un saber que les liberará y les hará iguales con los que los instruyen. Es esta idea la menos contestada de las que estructuran el orden del pensamiento y el de la sociedad, que Jacotot hacía volar en pedazos. Partir de los primeros elementos, decía él, es borrar todo lo que los supuestos ignorantes ya saben. Es descalificar el método por el cual lo aprendieron. Explicar las cosas es probar a quienes uno se dirige, que no entenderían nada si uno no se lo explicara. Transmitir progresivamente los conocimientos que harán más tarde al niño o al pueblo iguales a sus maestros, es reproducir a cada paso el dispositivo que vuelve definitivamente a ahondar la distancia. Es transformar la brecha entre el más y el menos saber, en diferencia de las inteligencias. La explicación es el método de desigualdad, el método por el cual la desigualdad de condiciones se transforma en una creencia, y esta creencia a su vez se transforma en institución.

No hay, como concluía él, que fundar escuelas para instruir al pueblo. Hay que decir a los hijos de este pueblo, que pueden emanciparse solos. Al único costo de romper con esta creencia en la desigualdad que se infiltra en lo más profundo de las maneras de ser y de pensar.

Hay fundamentalmente sólo dos vías. Partir de la desigualdad de las inteligencias, como lo hace el orden explicador, el de las escuelas y el de la sociedad, o partir de la igualdad de las inteligencias, del presupuesto de la capacidad de los incapaces para verificar con ellos los efectos que produce esta presuposición.

-Enrique Corti:

Mi reacción (simultáneamente a escuchar la voz de Rancière) fue inmediata. No hice más que evocar, casi en algunos párrafos de manera literal, dos escritos cartesianos, el *Discurso del método* y, sobre todo, las *Meditaciones metafísicas*. Digamos que hay un axioma cartesiano que está muy presente, y que es el hecho de la equitativa partición del sentido común, que es el mejor repartido de todos los sentidos. Y la revalorización, en Descartes, de la lengua vulgar, como lengua en la cual se puede expresar y pensar lo



que hasta ese momento solo podía hacerse en latín, digámoslo así. De modo que, me parece que la reivindicación de la igualdad de las inteligencias no es para nada novedosa. Pero sí lo es lo que a continuación de esa reivindicación Rancière propone, y es hacer la experiencia, como punto de partida, la experiencia de la igualdad de las inteligencias para ver adónde conduce un proceso cuando se inicia precisamente en este punto. Eso que fue la última frase del video, me parece ser el punto decisivo para nuestra reflexión.

El otro punto es un punto propio de la modernidad, me parece que no está reivindicando ninguna cosa del otro mundo, pero sí esto segundo. Es decir, la experiencia del sentido mejor repartido de todos los sentidos, en un proceso de acompañamiento que tiene el final abierto, es un “vamos a ver adónde nos conduce”. Yo diría que este punto es exactamente contrario a la alternativa que es la aplicación descriptiva del método axiomático. Partir de los primeros principios hasta llegar a los últimos corolarios y las últimas consecuencias en donde, en realidad, los sistemas ya están cerrados. Un sistema axiomático es un sistema cerrado, por arriba y por abajo, por el comienzo y por el final. En cambio la revalorización de la inteligencia, pero sobre todo la apertura del proceso, convierte al proceso en algo que no es tanto la estructura demostrativa de un sistema axiomático, sino más bien la estructura –porque también la hay– de un proceso histórico. Eso es tal vez lo que debemos nosotros reflexionar.

Hay un hecho histórico que me parece que hay que reivindicar, sobre todo entre nosotros. Había un fraile en la Universitas Cordubensis que se llamaba Mesland que enseñaba cartesianismo, cuando el cartesianismo estaba prohibido en Europa, en Francia. Se carteaba con Descartes, quien precisamente le manifestaba la sorpresa que le causaba esto, que en esa universidad se enseñara cartesianismo mientras estaba prohibido en París. No olvidemos que Descartes estudió con los jesuitas en el colegio de La Flèche, donde practicaban, ya no el método medieval, sino el método suarezano. El método suarezano tiene poco y nada que ver con los métodos del siglo XIII. ¿Por qué lo digo? Porque esta distinción que nosotros acabamos de hacer y que ha hecho Rancière entre una educación axiomática por un lado y una educación en donde el proceso es experiencial y con final abierto, es de alguna manera semejante (no igual) a la distinción que en siglo XIII se hacía y se hizo clásica entre lo que es primero en sí, y lo que es primero para nosotros. La educación experiencial es la que parte de lo que es primero para nosotros, y la educación matemática o la educación axiomática, parte de lo que es primero en sí mismo. Justamente una de las ventajas de la Teología, a ojos de Tomás de Aquino en el siglo XIII, consistía en que identificaba su pedagogía con el orden objetivo, donde lo que es primero en sí, también lo es para nosotros. Y por eso, para Santo Tomás, la Teología era superior a la Filosofía. La discusión no es la misma, pero es muy parecida en lo que reivindica el doble orden. Y me parece que eso es provocativo y eso es lo que yo recuperaría para nuestro debate, para nuestra discusión esta tarde.

-Siguiendo un poco la línea, me hizo acordar cuando hablaste de sentido común, el caso de Moscovici y su idea de las representaciones sociales. Él plantea que las representaciones son un modelo de pensar y



de abordar el mundo. Casualmente él habla de la democratización del conocimiento. Me hizo acordar, como lucha, el tema de la precarización institucional en las instituciones educativas...

-Si puedo retomar, esta mañana yo hablé del orden diacrónico y del orden sincrónico, y dije que era muy positivo, de vez en cuando, interrumpir el orden diacrónico y hacer una revisión sincrónica del proceso. A mí me parece que es lo mejor, y la contraposición del sistema axiomático al otro no es una mera contraposición metodológica. Me parece que lo verdaderamente renovador es la valorización de la experiencia y el final abierto. Precisamente, el final abierto en el camino que se inicia con la igualdad de las inteligencias y la revalorización de la experiencia exige las detenciones sincrónicas. Porque si no hay detenciones sincrónicas nos disolvemos en un actualismo, en donde cada cosa que se aprende es nueva y va a seguir siendo nueva cada cosa que se aprende. Y de esta manera nunca logramos la articulación de nada que pueda llamarse un saber, aún un saber que abreva y que parte de la experiencia. Las palabras de Kant debieran hacérselo recordar, todo conocimiento comienza con la experiencia pero no se reduce a la experiencia. Está bien que la perspectiva de Kant es otra, pero reivindicó el párrafo. Yo puedo partir de la experiencia, debo partir de la experiencia, pero no puedo limitarme a ella, porque la experiencia es un acumulado donde si no hay perfilamiento sincrónico, no vamos a ninguna parte.

-Gabriela Leighton:

Me gustaría retomar lo que dijo Enrique y algo de lo que dijo Jorge Steiman. Esta tensión entre el pensamiento de la formación de formadores (o el pensamiento incluso de la educación en la universidad), que tiene que ver con la educación como un espacio de reflexión, versus la educación como espacio de poder. Y esto es algo que a mí me interesa mucho, esta es una pregunta que, por lo menos en la didáctica de las lenguas extranjeras está muy presente, sobre qué lugar de poder ve el docente que tiene en una clase. Jorge lo llevó más bien a una cuestión de poder institucional que es un poco distinto, ¿no? Y cuando Jorge decía "hay que hacer una reflexión antes de pensar en una formación de formadores", yo estaba queriendo contarle una experiencia que es muy interesante, que no salió todavía en la discusión, y, por ahí, está bueno mencionarla, que es la experiencia del voluntariado. Especialmente en carreras donde trabajamos con formadores.

Desde la Licenciatura en Lengua Inglesa, nosotros tenemos todos profesores de inglés que salen a dar clase a barrios de José León Suárez y es muy interesante lo que traen, y es muy interesante la reflexión que se da después de esto. Especialmente de ahí surgió el proyecto de investigación que a mí más me gusta, que di en el centro, que es el de "La enseñanza de lenguas extranjeras en zonas de vulnerabilidad social". Porque realmente ahí hay un espacio de vacancia gigante; porque si no, no estamos entendiendo al alumno como un alumno particular y con necesidades particulares.

Entonces esta tensión entre la reflexión y el espacio de poder, me interesaba retomarla desde acá, y también de alguna forma retoma esto que Rancière decía sobre el orden explicador y la igualdad o desigualdad de las inteligencias.



-Luis Riart:

Yo quería contarles un poco a Mariana y a Jorge el sentido de lo que estamos haciendo. Básicamente lo que queremos compartir es un espacio donde poder hacer un alto y poder preguntarnos por el estado del saber (en este caso en concreto, de la educación). Pero no es un estado del arte, sino que va mucho más allá, va a la búsqueda de ver cuáles son los ítems en la agenda actual sobre la educación y, en este caso, en esta mesa, sobre el tema de las políticas educativas y su impacto social. Lo que nosotros le pedimos a cada uno es como un impulso para la discusión general. La diferencia, tal vez, con otros eventos es que nosotros no vamos a entrar en las presentaciones de currículums, etc., porque es un grupo de compañeros que se sienta a discutir. Pero tanto Jorge como Mariano son dos destacados pedagogos de nuestro medio. Sabemos que Jorge hace años está trabajando en todo lo que es la pedagogía comparada, la escuela secundaria, que tiene un importante número de publicaciones, de investigaciones. Mariano también ha trabajado en todo lo que son las políticas educativas, no solamente a nivel nacional, sino también a nivel regional. Y entonces nosotros les pedimos a ellos dos que nos ayuden a pensar en esa agenda de la educación en el ámbito de las políticas, con esos dos adjetivos: políticas que sean sustentables y que tengan impacto social.

-Mariano Palamidessi:

Gracias a todos por la predisposición a escucharme, y obviamente gracias por la invitación. Al título de la convocatoria intenté darle un cierto anclaje sobre el tema de las políticas sustentables. Me preguntaba si esto escondía una pregunta (si son sustentables las políticas educativas, o si han sido sustentables las políticas educativas). Porque había muchas preguntas que me surgían y la invitación no me las respondía, como cómo hacer sustentables las políticas educativas. Hay muchas de estas cosas sobre que yo no podría decir demasiado, por lo tanto traté de vincularlo con algo de lo que he venido trabajando personalmente, también con Jorge, en un grupo de investigación sobre relaciones entre investigación y política. Yo querría dejar algo para tirar a la discusión: para mí hay un elemento básico de la sustentabilidad de las políticas que es tratar de interrogar, explorar y analizar la relación entre la producción del conocimiento y la formulación de políticas. Asunto sobre el cual hemos venido trabajando con Jorge, tanto en lo relativo a la Argentina, como en América Latina.

Yo creo que está claro a esta altura del siglo XXI, y después de muchos trabajos realizados, que el tema de cómo las sociedades procesan, generan y aplican conocimiento va a depender, en buena parte, de la suerte de sus formas de desarrollo. Cómo se piensa, o cómo se pone en juego el vínculo entre la investigación, la producción de conocimiento en un sentido más amplio, y la formulación e implementación y hasta la evaluación de las políticas. Para retomar la idea de lo sincrónico y lo diacrónico, esto tiene una larga trama, que tiene una historia a nivel mundial sobre los vínculos entre la investigación educativa y la formulación de políticas, y que tiene una serie de momentos que, yo creo, es importante, por lo menos, dejar señalados para después hacer algunas puntuaciones sobre los problemas que actualmente enfrentamos.



Y estos momentos tienen que ver con que, cuando se montan los sistemas educativos en la última parte del siglo XIX, de algún modo también se crean instancias donde se produce información y conocimiento para orientar, manejar y planificar o prever la evolución de este sistema y su funcionamiento. En el caso de la Argentina, como en casi todos los países del mundo, esto tuvo básicamente dos grandes lugares de constitución: por un lado las universidades (con una emergencia lenta, sobre todo en el siglo XIX, primera mitad del siglo XX, y una mucho más acelerada, a partir de los años '50): instituciones, centros, investigación, carreras especializadas vinculadas con la educación y la formulación de políticas; y por otro lado, lo que serían los organismos técnicos vinculados a los aparatos estatales, oficinas de investigación, estadística, planeamiento, evaluación, etc...

Ahora, esto que se esboza, sobre todo en la posguerra, a nivel mundial y en América Latina a partir de fines de los '50, '60, replantea este vínculo entre investigación y formulación de políticas básicamente con el paradigma de la planificación. De algún modo, se impone la idea de que en sociedades complejas ya los sistemas tienen grados de diferenciación y de desarrollo, que no admiten de algún modo una orientación con recursos de conocimientos simples, sino que se requiere investigación a gran escala. Pero al mismo tiempo, el propio tiempo de producción de conocimientos se complejiza también, ante lo cual, el paradigma de la planificación, viene a proponer un modelo de vinculación entre la investigación, la producción de conocimientos y la generación de políticas.

Obviamente se ha discutido mucho, y no voy a resumir acá los problemas de la linealidad y las amenazas de la *tecnocratización* de este vínculo. Pero yo creo que, de algún modo, los últimos 30 años han roto los temores de pensar vínculos lineales. Obviamente, salvo en algunas sociedades donde este vínculo sigue fuerte por particulares condiciones sociales y políticas, sobre todo condiciones más autoritarias de dirección de la sociedad. Pero, de algún modo, la continuidad de la complejidad social y sobre todo del avance democrático, y la diferenciación en el campo de la producción de conocimientos, ha llevado a esto que antes podía parecer un vínculo controlable desde un aparato estatal, a ser mucho más un conjunto de organizaciones, campos, instituciones, equipos, actores públicos, actores privados, que entran en un espacio de interface entre la producción de conocimiento y la política. Se dan, en los distintos países, distintos tipos o modos de relación para este tráfico, o este intercambio entre aquellos actores y organizaciones que producen, de un lado, conocimiento, información sobre la marcha, evaluación, prestación de los sistemas educativos en general y su reflexión, y, del otro lado, los actores que de algún modo utilizan parte de esta o reutilizan este conocimiento en función de formular, orientar políticas, evaluar el funcionamiento de los sistemas y de los procesos educativos, etc.

Estos modos de relación varían fuertemente según los países. Ahí sí podríamos volver a una discusión más diacrónica sobre las tradiciones de intercambio entre el sistema universitario, las instituciones de investigación, y los organismos estatales encargados de la evaluación, la formulación, la planificación y, en todo caso, la evaluación de las políticas. En cada uno de los países esto se ha moderado de manera distinta. Yo creo que en el caso de la Argentina vimos el momento en el que este vínculo se empezó a plantear en forma relativamente diferenciada y, podríamos decir, moderna. Por lo menos hubo 50 años



donde la relación entre el Estado y las universidades estuvo muy signada por los imperativos de descontrol ideológico, el intento de los diversos procesos políticos de subordinar a las instituciones productoras o a las instituciones especializadas, a los imperativos de los distintos proyectos de poder o de dominación, como ustedes lo quieran llamar. Y yo creo que es recién a partir de los años '80, donde uno puede empezar a ver en nuestra sociedad la idea de dos esferas institucionales que obviamente tienen lógicas distintas, pero que de algún modo –en cualquier sociedad compleja, desarrollada, democrática– están llamados a dialogar en función de intercambiar productos, prestaciones, servicios, debates, todo lo que sea que tiene que ver con orientar a un sistema educativo que, al mismo tiempo, tiene una enorme complejidad interna, una enorme complejidad de actores, en un ambiente cada vez más internacionalizado de políticas y cada vez más internacionalizado en materia de conocimiento, y sobre todo en campos de conocimiento que tienen una extrema especialización, cada vez mayor especialización, una mayor división del trabajo. Por lo tanto, todos estos procesos de diferenciación hacen que este vínculo entre uno y otro sea, yo creo, cada vez más una tarea primordial para crear condiciones para poder socialmente construir políticas educativas sustentables. Obviamente, de esto también deriva lo que digo; cualquier idea de sustentabilidad en condiciones complejas y de condiciones democráticas, presupone que los insumos de conocimiento utilizados son un elemento clave. Ahora, cuando digo insumos de conocimiento entre estos dos universos de práctica que se influyen mutuamente, lo que quiero decir es: la producción de conocimiento tiene la capacidad de influir de modo directo o de manera indirecta en la formulación, implementación, monitoreo o evaluación de las políticas. Pero también los ámbitos de dirección política del Estado tienen enorme capacidad –variable según la situación y los instrumentos– para influir sobre las agendas, las dinámicas, y el grado de desarrollo de las organizaciones que producen conocimiento. Podríamos revisar y abrir una discusión sobre qué se hizo en nuestro país en los últimos, yo diría por lo menos 20 años o más, pero siempre creo que 30 años de democracia nos ofrecen tres momentos bien interesantes para ver contrastes sobre esto, para ver de qué manera el poder político y el Estado en general, las organizaciones estatales también, intentaron modelar ciertas formas de vinculación con los espacios de producción de conocimiento.

Hay mucha literatura sobre el famoso diálogo de sordos, y el diálogo imposible entre investigadores y políticos. Yo tengo claro que siempre este diálogo supone, como diría Luhmann, “reducciones de complejidad”. Es decir, ninguna política se puede sustentar puramente en productos de conocimiento, hay elementos que no lo son. Y siempre la utilización del conocimiento es, de algún modo, una instrumentalización de alguno de sus aspectos. Y, obviamente, la construcción que el conocimiento hace de las políticas también supone reducción de niveles de complejidad que son parte del problema, ¿no?

Ahora, lo interesante yo creo que también (fuertemente de la última década y media) ha sido el surgimiento en este campo que yo he esbozado, yo diría de un tercer sector por lo menos. Y este tercer sector, aunque cualquier palabra siempre tiene una connotación, tiene que ver con el surgimiento de organizaciones que no son organizaciones técnicas del estado y que no son universidades, ni centros universitarios típicamente universitarios o de investigación, pero que de algún modo cumplen un rol en la



producción de conocimiento, y de algún modo también en la formulación de propuestas de políticas. Me quiero referir a un conjunto de organizaciones, que si bien tienen de algún modo, no necesariamente el mismo rasgo institucional, tienen cierto parecido de familia. Me estoy refiriendo a organismos internacionales con sedes locales, me estoy refiriendo a lo que en la literatura internacional se llama "think tanks" o tanques de pensamiento: fundaciones vinculadas al empresariado, centros de investigación vinculados a sindicatos, etc. Digo que son, de algún modo, actores históricamente y relativamente nuevos que vienen a cumplir un rol mediador en este campo, un rol en alianza, variable, con centros universitarios y también con organismos estatales; y yo creo también, que están expresando, parte de este proceso de diferenciación social, y de lo complejo que yo esbozaba en un principio.

Ahora, lo que me parece interesante decir, muy brevemente, de la situación argentina es que el sistema institucional de la educación, el sistema educativo, ha sufrido una gran transformación (más que los otros sistemas, en este periodo que yo estoy de algún modo trabajando), que es básicamente la descentralización. Es decir, antes este sistema de gobierno, este sistema intelectual estaba vinculado a un sistema que, si bien no era solo del Estado nacional, le daba a éste una hegemonía muy fuerte, hasta bien entrados los años '70. Pero a partir de la década del '90 la decisión social mayoritaria fue la descentralización del sistema.

Al mismo tiempo, otro elemento que complejiza son los crecientes niveles de autonomía de las organizaciones de base del sistema educativo o la discusión sobre la autonomía escolar. O sea, ahí tenemos dos grandes procesos de tipo estructural en el gobierno del sistema, y en la relación de las unidades del sistema con el gobierno, que incrementan notoriamente la complejidad, y al mismo tiempo generan nuevas demandas a la producción de conocimiento. No es lo mismo alimentar intelectual o técnicamente, desde el punto de vista de la información, a un solo centro, que hacerlo por lo menos a 25 centros, o a 25 sistemas educativos. Ahí vienen problemas de coordinación, que yo creo que la Argentina vive de manera seria, pero que al mismo tiempo tienen, o expresan, un conjunto de demandas hacia un sistema intelectual, técnico, desde el campo de la investigación y la producción de conocimientos, que no necesariamente se ha descentralizado del mismo modo. Lo que quiero decir es que, cuando uno mira los datos (nosotros tenemos un par de investigaciones sobre los últimos 15 años) lo que uno ve es que la producción de conocimiento sigue siendo fuertemente centralizada en la región metropolitana, y que el proceso de distribución territorial de capacidades técnicas, de capacidades de diagnóstico, de orientación y reflexión sobre las políticas, está muy desigualmente distribuida. Y esto señala un problema muy serio de formulación de políticas en una de las instancias claves de este nuevo sistema, que es el nivel provincial. Hay provincias donde uno va a ver publicaciones, profesores con dedicación exclusiva, centros de investigación, y en otras no se encuentra casi nada. Y ni que hablar de cuando uno agarra esto y lo divide por las distintas disciplinas, áreas del campo de la educación, economía de la educación, sociología, etc., temas enteros de educación de adultos. Hay regiones del país que no tienen un solo investigador en más de un tema, lo cual genera algo que, yo creo, hay que mirar, porque en la idea de



vincular producción de conocimiento, y funciones de gobierno en un sistema descentralizado, esto nos está señalando un déficit fundamental.

Ahora, antes de terminar, quisiera dejar sentado que no concibo que la idea del conocimiento sólo corresponde al conocimiento proposicional, formal, académico, etc., sino que hay que entender que así como hay distintas modalidades y formas de gobierno (y énfasis bastante, sobre todo, en primer lugar, el problema de la complejidad, las condiciones democráticas, la diferenciación institucional y también el problema de la descentralización), hay que pensar tipos de conocimiento, hay que entender que todo el proceso educativo y todo el proceso social está imbuido de conocimiento. No quiero acá dejar como parte de mi reflexión una idea de que el conocimiento es aquel que se produce en esos ámbitos donde el conocimiento adquiere una lógica de tipo académica o canónica en materia científica. El conocimiento acompaña a todos los actores sociales, está incrustado en sus conductas, en sus percepciones, y por lo tanto me parece que la idea de la sustentabilidad de las políticas pasa por tratar de entender (y eso es un tema fundamental, para mí, para las agendas de investigación) cuál es el conocimiento que tienen incorporado los actores, en el caso educativo, sobre el funcionamiento del sistema, sus expectativas, sus grandes orientaciones respecto del sistema, lo cual lleva a pensar obviamente no sólo en las dinámicas de circulación del conocimiento formal o formalizado, sino a entender que las propias concepciones de política educativa implican formas de conocimiento (la circulación de estereotipos, categorías). Pero hay también otras formas de conocimiento que yo podría llamar colaborativo, y formas de conocimiento que podría llamar social. Es decir, comprensiones, racionalizaciones, sistemas de expectativas que, de algún modo, están y forman parte de la conducta de los actores, de todos los actores (nos incluye a nosotros también), y de algún modo dialoga de manera muy compleja, creo yo, con aquello que tradicionalmente llamamos conocimiento. Y esto me parece que es un tema fundamental para entender qué pasa con las políticas educativas; cómo los conocimientos no tan explícitos –muchas veces conocimientos de tipo tácito– cumplen un rol fundamental en la sustentabilidad o, en el caso de la Argentina, la no sustentabilidad. Somos un país que ha cambiado, pero muchas veces en las políticas, por ejemplo cuando uno va al nivel provincial, se encuentran incluso más discontinuidades (por lo menos dos o tres veces más grandes) sobre las hipótesis de trabajo en materia educativa en los últimos 30 años. Entonces es proceso de grandes tomas de decisiones.

Siempre tenemos que entender el sistema educativo como una especie de gran transatlántico, que cuando hay que moverlo hay que ser muy prudente porque cuesta mucho esfuerzo, hay que aplicar mucha energía. Por lo tanto, creo que, como profesionales, intelectuales, investigadores, nos cabe una enorme responsabilidad para tratar de entender qué conocimiento estamos poniendo en juego cuando se toman ciertas decisiones, o cuando se impugnan ciertas políticas, o cuando se desechan políticas sin beneficio inventario. Y podríamos hacer una revisión de muchos de estos procesos durante los últimos 30 años. Gracias.



-Jorge Gorostiaga:

Yo interpreté la invitación –tomando lo que planteaba Luis al principio– más en el sentido de plantear algunos temas que me parece que están actualmente en agenda de la discusión de las políticas educativas en la Argentina. Así que, a diferencia del planteo de Mariano, voy a ir directamente a la discusión del caso argentino. Por supuesto que también estoy obligado a hacer un recorte. Cuando hablamos de políticas educativas, hablamos de una cantidad numerosa de aspectos que entran dentro de la discusión. En base a mi interés personal y a mi experiencia de investigación y también a algunas de las cuestiones que me parece que han sido significativas en la discusión de los últimos años en la Argentina, elegí plantear dos aspectos principales para compartir con ustedes. Uno tiene que ver con el gobierno y la gestión del sistema; en ese sentido tiene algunos puntos de contacto con lo que Mariano comentaba recién. El otro tiene que ver más con la cuestión de la equidad, la equidad educativa o la relación entre educación e igualdad social.

Respecto al tema del gobierno, me parece que hay una cuestión que también estaba recién reflejada en lo que planteaba Mariano. Una cuestión que está en discusión en la Argentina desde hace muchos años, quizás desde el origen del sistema educativo, y que se vincula con la cuestión del federalismo, una cuestión que obviamente es mucho más amplia que la discusión propia del sistema educativo. Dentro del sector educación, en los últimos años se han llevado a cabo políticas significativas que alteraron la relación entre la nación y las provincias. Algunas políticas han ido en un sentido, otras quizás en otro. De cualquier manera es una cuestión que sigue siendo muy actual, sigue siendo una cuestión que demanda algún tipo de definiciones. Aunque probablemente sea una tensión propia, inherente a nuestro sistema educativo. Me refiero a la división de responsabilidades entre el nivel nacional y el provincial, y la interacción entre estos dos niveles. Específicamente, a la elaboración de las políticas educativas. Me parece que en los últimos años ha ocurrido algo que responde al impulso de reforma de los años '90, o a la forma de implementación de la reforma. El resultado, o lo que se ha reflejado como resultado, fue un proceso de mayor fragmentación del sistema, de mayor diversidad de respuestas, sin necesariamente una unidad de criterio que pudiera preservar la idea misma de sistema educativo a nivel nacional. Frente a esto, creo que en los últimos años hemos tenido intentos de hacer prevalecer más una idea de sistema nacional. Pero bueno, esa complejidad a la que Mariano hacía referencia en términos de la producción de políticas educativas en la Argentina, en teoría es una producción conjunta entre el nivel nacional y el nivel de las provincias que demanda una serie, o una suerte, de capacidades técnicas y políticas de los distintos sistemas provinciales, que, como marcaba Mariano, no siempre está presente. Y esa complejidad me parece que ha atendido a resolverse en un nivel nacional que es mucho más fuerte propositivamente, imponiendo líneas de políticas con poco espacio para el lugar de las autonomías de las provincias y las capacidades de innovación a nivel provincial.

Otra cuestión que yo querría también tocar, que se vincula con esto, tiene que ver con la misma forma de producción de políticas que se genera también a nivel provincial, es decir, el alto grado de centralización y de estatización de las políticas educativas. Mariano recién mencionaba el rol de ese tercer sector, que ha



surgido en los últimos años, como un actor social que recientemente participa en la discusión de las políticas educativas. Hubo una discusión que fue muy fuerte, creo, a mediados de los años '80, con el retorno de la democracia en Argentina, que quizás ahora no tiene tanta fuerza, pero que tiene que ver con la participación social en la producción de políticas educativas y con el rol de los actores escolares y los actores sociales en la producción de políticas educativas. Con esto quiero marcar que la investigación sobre el tema, en realidad, lo que indica es que progresivamente a nivel provincial, en general, los procesos han sido de mayor centralización y de menores espacios de participación social en la discusión de las políticas educativas. También me parece interesante hacer referencia a esta cuestión en lo que tiene que ver con la gestión de las escuelas. Creo que lo mencionaba alguien hoy más temprano en la primer parte de la actividad, el hecho de que hoy en la escuela tenemos jóvenes que a partir de los 16 años tienen la capacidad de votar. Y creo que esto actualiza la discusión de la formación política de nuestros estudiantes. Y nos llevaría también a plantearnos si es coherente tener jóvenes con capacidad de votar en elecciones nacionales, o de distinto nivel, a los que no se les da un espacio de participación política en las propias escuelas... como para plantear también otro tema.

La segunda cuestión que quería tocar, era la cuestión de la igualdad social o la equidad del sistema educativo. Aquí también, retomando discusiones y producciones académicas de los últimos años en la Argentina, me parece que hay algunas cuestiones que siguen siendo muy actuales y, en algunos casos, tienden a ser más acuciantes, en términos de las políticas educativas. Una tiene que ver con el nivel de segregación de nuestro sistema educativo. Con esto quiero hacer referencia, por un lado, a la segmentación en términos de escuelas privadas y escuelas estatales, en tanto un sistema privado en constante crecimiento refleja mayoritariamente o representa mayoritariamente a los grupos sociales de altos ingresos o de ingresos medios, pero también a los procesos de segregación, segmentación social, dentro del sistema de escuelas estatales. Cada vez más nuestro sistema educativo refleja escuelas privadas para sectores altos y medios, y escuelas públicas para sectores bajos. Y esto tiene consecuencias en términos de integración o de cohesión social, y tiene también consecuencias en términos de reproducción de la desigualdad en la medida en que el sistema de educación pública tiende a ser un sistema que ofrece menos oportunidades de educación que el sistema privado, y en la medida que los segmentos que se generan dentro del sistema público también tienden a ofrecer distintos niveles de oportunidad educativa o de calidad educativa, a distintos sectores sociales.

En relación con eso, existe una discusión y existe también un reconocimiento de este fenómeno por parte de la política nacional. Es una cuestión que aparece en los documentos de política educativa, la necesidad de jerarquizar la escuela pública, de mejorar las condiciones de trabajo docente, la propuesta de la jornada extendida que está todavía por cumplirse, y otras propuestas que están incumplidas, como la concentración institucional de los docentes, sobre todo en términos de secundaria, o una suerte de discriminación positiva hacia las escuelas que atienden a los sectores más postergados. Son todas cuestiones que, como dije, si bien están planteadas a nivel normativo, están muy lejos de estar siendo implementadas en las políticas.



Hace un rato conversábamos sobre otro fenómeno que aparece cada vez más en algunas investigaciones y que tiene que ver con el alto grado de ausentismo docente, sobre todo en las escuelas, que están atendiendo a los sectores más postergados. Quería hacer un señalamiento específico sobre algunas de estas cuestiones a nivel de la escuela secundaria –que, como mencionaba Luis, es uno de los temas que estuve investigando en los últimos años–. Haciendo un balance de las políticas, existen aspectos altamente positivos en la consagración legal de la obligatoriedad a nivel secundario y la implementación de algunas políticas llamadas de inclusión (o inclusión social), que se contraponen con la realidad de la persistencia de altos índices de estudiantes que repiten (de deserción), una vez más, particularmente entre los alumnos de bajo nivel socioeconómico. Y la persistencia también de esta segmentación o segregación del sistema que yo marcaba a nivel general. No sólo en Argentina sino a nivel regional y en vinculación con un elemento del contexto que es propio de la Argentina y de otros países de América Latina, que es el fuerte nivel de desigualdad social en el que le toca actuar a los sistemas educativos, a las políticas educativas. Algo que yo he empezado a ver, planteado un poco tímidamente, respecto a las políticas de los últimos años que buscan hacer efectivo el derecho a la educación y en particular la obligatoriedad del nivel medio, tiene que ver con una hipótesis sobre el desacople entre los objetivos de la política y el programa de reforma que ha sido implementado efectivamente. Quiero decir, estos objetivos de lograr una efectiva universalización de la educación secundaria, y el objetivo que también está planteado de lograr una educación de calidad y una educación igualitaria, se enfrenta con políticas que parecerían no conformar un programa integral de reforma que pueda ser efectivo en lograr realmente una democratización del acceso y de los aprendizajes.

Hay en esta discusión, específicamente sobre el nivel medio, algo que se vincula también con algo que dejé en el tintero respecto a la primera parte que refería al gobierno, y que tenía que ver con la necesidad de articulación de las políticas educativas con las políticas sociales, que también es una cuestión que aparece mucho en la discusión. No es una cuestión nueva, pero lo que aparece en algunas investigaciones resaltado respecto a la cuestión social en Argentina es el alto nivel, o los altos niveles, de situación de precariedad o vulnerabilidad de los niños y jóvenes relativamente. O sea, la cuestión de la vulnerabilidad de los niños y los jóvenes es una de las cuestiones más graves y acuciantes en el escenario actual argentino. Y las discusiones de las políticas para el nivel medio, o en general del sistema educativo, no pueden desentenderse de esa cuestión. Si bien la escuela no está llamada a resolver todos los problemas sociales, el sistema educativo y no la escuela, el sistema educativo, las políticas educativas, no pueden desentenderse de esos factores del contexto social.

Dentro de ese contexto, la discusión referida al nivel medio y la posibilidad de lograr una escuela realmente inclusiva y que brinde aprendizajes significativos, me parece que tiende a apuntar a dos problemáticas. Una es la cuestión de la retención de estudiantes, sobre todo de niveles socioeconómicos más pobres. En este contexto, muchos estudiantes están llamados a ingresar al mercado de trabajo, o a prestar otro tipo de colaboraciones en el hogar, y, al mismo tiempo, muchas veces carecen de los apoyos familiares que tienen otros estudiantes de otros sectores sociales.



El segundo aspecto tiene que ver con la dificultad para una construcción de sentido colectivo en la relación entre docentes y estudiantes, particularmente en el nivel medio, que tiene que ver con el reconocimiento de los estudiantes como individuos con intereses propios, que se vincula con la discusión que teníamos recién sobre el planteo de Rancière. O sea, la posibilidad de una educación más experiencial en el nivel medio.

Para terminar, solamente un título más que me parece que es que un tema que también amerita una discusión que tiene que ver con el financiamiento del sistema educativo y la posibilidad de un programa de reformas educativas que pudiera encaminar a nuestro sistema educativo a convertirse en un sistema más igualador de las posibilidades de los distintos sectores sociales. Obviamente, en alguna medida, depende de la disponibilidad de recursos. La existencia de los recursos por sí sola no resuelve ninguno de estos problemas pero en momentos en que en nuestro vecino Brasil se discute llevar el presupuesto educativo a un 10% del producto bruto interno, y hacer este esfuerzo por lo menos por 10 años, a mí me interpela en términos de si no es una discusión que también tenemos que llevar adelante nosotros.

Eso es todo, muchas gracias.

-Enrique Corti:

Si volvemos, después de lo que escuchamos en el video y la propuesta de Rancière, vemos que, en realidad, la causalidad o influencia que haya entre políticas públicas o sistema educativo, experiencia y ciencia, me parece que lo que se intenta desde el Estado es garantizar una cierta igualdad de posibilidades, una cierta igualdad de oportunidades. Lo que pasa es que esa cierta igualdad de oportunidades no alcanza con ser una igualdad de oportunidades cognitivas, no alcanza con ser una igualdad de oportunidades educativas, digamos, lo que falta es justicia social. Es decir, yo puedo igualar, puedo incluso ofrecer mejores condiciones desde la escuela pública para los que son más desfavorecidos desde el punto de vista socioeconómico y por lo tanto parten de un punto de inicio mucho más bajo, que los que no parten de situaciones de desfavorecimiento.

Pero no alcanza con eso. Aumentar el presupuesto educativo tampoco alcanza, llevarlo al 10 % del producto bruto tampoco alcanza, porque no se trata de un problema de distribución del presupuesto educativo, me parece a mí, o no sólo de esto. Me parece que es todo un problema muy concreto de equidad y justicia social. Me parece que apuntar y apostar a la sola educación como factor de equidad social es, como mínimo un proceso incompleto. Porque ese proceso que nos describía Rancière es el punto de partida, el punto de partida es que todos somos iguales.

Entonces decimos “¿qué hacemos?”. Pero eso implica un proceso en el cual la construcción colectiva tiene que estar orientada a la equidad y a la justicia social, y a la igualdad de derechos. No sólo a la igualdad de oportunidades educativas. Con eso lo único que hacemos es que el que está más desfavorecido encima sea conciente de que está más desfavorecido, en el mejor de los casos.



-Silvia Bernatené:

También iba a hacer una pregunta para compartir con todos los colegas (y especialmente aquí, a los dos expositores), respecto del lugar de la universidad como un actor para la definición de las políticas públicas tendientes al logro de la justicia social, o al reconocimiento de derechos. Ustedes hablaban de equidad e igualdad. Y bueno, con sólo tomar esos dos conceptos, remitiríamos a dos posiciones diferentes, ¿no? Justicia social, derecho... ¿qué opinan?

-Luis Riart:

Sobre lo que se discutió hasta ahora, me hago una pregunta, porque apareció la palabra desde una visión histórica de las reformas (“reforma del sistema”, “reforma educativa”, “reforma del marco normativo”, etc.). Y también dejo, como pregunta para todos, si en el horizonte de las políticas educativas, se vislumbra que estemos ante una posible propuesta de reformas, a partir por ejemplo del 2015: materias concretas, la formación docente, la trayectoria y los formatos escolares. El tema de lo que se dijo sobre la ley de financiamiento... el año pasado Baradel varias veces enunció el tema de que se necesitaba reformular la ley de financiamiento que ya estaba “como que había cumplido la meta, vencida”. Entonces la pregunta es sobre estos elementos, el tema de la nueva relación entre la escuela y la familia, que el docente recupere la autoridad. También colocaron la relación entre la centralidad y el federalismo; hay gente que comienza a plantear la línea que dice Enrique. O sea, que no es una cuestión de distribuir fondos, sino que es mucho más complejo, hay que mirar la realidad de cada provincia, de cada paritaria, etc. También a nivel nacional, creo que este es el segundo o tercer año que se cierra la paritaria sin un acuerdo. El gobierno dijo hasta aquí llegamos y punto. Entonces, la pregunta (sin hacer futurología, sino en base a indicios y como planteaba Mariano, a mirar la historia) es si podríamos estar frente a un escenario en el que alguna fórmula –ya sea de continuidad o de renovación, después de 2015– pueda pretender o proponer una reforma, reestructuración o lo que sea. Porque eso también, en la línea de lo que dice Silvia, es importante para la universidad, no reaccionar, sino estar metido en un debate que tenga por ejemplo la posibilidad del horizonte de una acción como esta, desde el gobierno central.

-Beatriz Diuk:

Trataré de ordenarme porque son varias cosas. Por un lado me encantó la imagen del transatlántico, y la idea de la necesidad de tener cuidado cada vez que uno quiera reformar. Cuando yo trabajo en capacitación con docentes, lo primero que les digo es: “déjense de creer que la escuela puede cerrar la brecha entre sectores sociales, si ustedes creen que esa es la función de ustedes están totalmente equivocados”. Es decir, yo creo que hay un montón de factores que tienen que ver con procesos que se dan afuera de la escuela y que entran a la escuela, pero que la escuela no puede resolver.

Les cuento la situación con la que yo me encuentro. Yo trabajo con un programa de recuperación que creí que me iba a tomar un par de añitos (que iba a ser una tarea pasajera en mi vida), que tiene que ver con la alfabetización de niños en contextos de pobreza que llevan entre seis y doce años adentro de la



escuela, y no han aprendido a leer y escribir. Yo pensé que iba a ser una tarea menor, pero no para de crecer, ya no sé qué hacer para detenerlo. Al principio cuando crecía me alegraba, ahora me deprimó. Estamos teniendo demandas de escuelas secundarias que tienen chicos con título de escuela primaria totalmente analfabetos. Y de esto, por supuesto, no tenemos datos porque los datos no existen. Estos niños tienen boletines aceptables, son promocionados, ni siquiera se termina de manifestar cuando repiten, con lo cual yo tengo la sensación de que estamos... de que “el emperador está totalmente desnudo” en algunos lugares y no lo estamos pudiendo aceptar. Y estoy hablando de un proceso que tiene muchas décadas. No es un proceso reciente, no es un tema de un gobierno u otro, es un proceso serio. Yo trabajo mucho en las escuelas por este tema.

Me encuentro, por otro lado, maestros que están en un estado terrible. Es decir, coincido en que no es un tema de dinero. Yo he estado en escuelas en que después de una reunión volví a mi casa, puse “síndrome de burnout” a ver si alguien me explicaba lo que acababa de suceder, porque son maestros que están, que se sienten, muy mal; que van a la escuela y la pasan muy mal, que sufren mucho y que hacen sufrir a sus alumnos. Y por otro lado, me encuentro con una situación que yo creo que es desconfianza profunda entre las autoridades y los maestros, donde los maestros se quejan de cómo el sistema toma decisiones y el sistema hace cosas como quitarle el derecho a la decisión de repetir, que nos puede parecer bien o mal, pero es el último poder que un maestro tiene. Y entonces se ponen furiosos cuando se les quita ese poder, con o sin razón. Pero yo siento que ahí hay un problema de diálogo importante.

Por otro lado –y perdón, pero dijimos que íbamos a ser controversiales, así que eso es lo que estoy haciendo–, el Ministerio de Educación de la Nación tiene tres líneas de alfabetización diferentes. Hay una línea que es la que lleva adelante el área de primaria. Hay otra línea que es la que llevan adelante áreas curriculares y ahí hay un área de Lengua que tiene otra línea de alfabetización. Y hay una tercera que es la que tiene el INFOD. Si adentro del Ministerio de Educación de la Nación, no hay posibilidades de articular en torno a un modelo de alfabetización –están todos peleados y hacen acciones separadas–, yo no sé qué podemos pedirle a los demás. Pero bueno, este es el campo donde yo trabajo, y esto me pareció que eran las preocupaciones que quería compartir.

-Continuando lo que decía Enrique acerca del tema de educación y justicia, que también fue mencionado por los expositores, a mí me preocupa lo siguiente: uno puede tener políticas de igualdad de oportunidades, entonces puede dar un subsidio para que las madres envíen sus hijos a la escuela, y tratar de asegurar la máxima cobertura posible de la oportunidad de empezar un determinado nivel de educación. En segundo lugar, uno puede hacer política de distribución de *netbooks*, puede hacer políticas educativas de distribución de recursos, entonces tratar de asegurarse que todos los alumnos tengan una *netbook*. Pero hay un nivel más profundo de justicia, que es el problema de las capacidades, y es lo que a mí me parece, y un poco señala Beatriz, es por donde nuestro sistema está haciendo agua. Y no veo políticas que de alguna forma actúen con mayor eficacia y contundencia en ese tema. Es decir, yo puedo



tener la política de oportunidades, políticas de recursos, pero fallamos en las capacidades los chicos, no aprenden a leer, ni a escribir. Tenemos problemas en discutidas pruebas internacionales de logros sobre Matemática y Lengua. Entonces, no hay justicia social hasta que no lleguemos a las capacidades de las personas. Porque se podrán ir con una *netbook*, tendrán subsidios, pero ¿qué aprenden?

Ese problema, me parece que es un problema que todavía el sistema se lo tiene que plantear. Y me parece que, actualmente, cuando uno piensa en el transatlántico, piensa en el Titanic, es decir, no tiene capacidad de evitar el iceberg. Hay políticas que han sido muy importantes y me parece que Gorostiaga en ese sentido se ha destacado, y también Palamidessi. Pero tenemos un problema serio: qué se llevan los chicos, qué aprenden. También la universidad tiene un problema, de ingreso, de formación... Por lo tanto creo que ese es un interrogante para las políticas ¿qué capacidades estamos formando?

-Hay algo que me despierta la idea de pensar si no nos estamos, quizás, equivocando al pensar en la política educativa como una cuestión “estadocéntrica”, como una cuestión que depende de los que toman decisiones en el sistema educativo, y no de la sociedad como educadora. La educación es muy importante (hay un viejo chiste que se aplica a los docentes, a los maestros, a los abogados: “la educación es muy importante para dejarla en mano de los docentes”, “la salud es muy importante para dejarla en mano de los médicos” y así sucesivamente). Pero de lo que se está hablando es de que el saber no está. Porque a veces parecería como que el saber está concentrando en los que sabemos algo, los que vamos a tomar las decisiones. Y justamente Luis Riart, cuando hacia el final habló de una posible reforma, habló del gobierno central. ¿Por qué? Pensemos que la reforma universitaria de 1914 no salió desde el gobierno central, en última instancia se recogió lo que estaba en la sociedad. Me parece que si queremos una reforma, que no nos vengan con algo –que me sorprendió, que dijo Mariano– acerca de un supuesto consenso social en la descentralización de los ‘90. Yo quiero que me expliques eso. ¿Dónde estuvo ese consenso social, de la aplicación de la política neoliberal de ajuste, de tirarle a las provincias lo que el Estado nacional no quería tener más?

Si vamos a una reforma, que no sea como de los ‘90 y, en todo caso (ya que estamos a 30 años de la recuperación de la democracia) tengamos en cuenta que hace 30 años –o 28– se llamó a un Congreso Pedagógico. Y a mí me parece que le podemos poner otro nombre, pero la idea es que desde abajo para arriba se empiecen a discutir las políticas educativas, y que se implementen. Yo en ese momento hacía investigación en un barrio que había sido devastado por la dictadura. Las mujeres con las que yo empezaba a investigar me contaban que habían llevado sus propuestas de reforma educativa a la escuela. Después entrevistaba a las directoras de las escuelas y decían: “sí, recibimos todos esos papelitos y después los tiramos”. Es algo que dijo Jorge: retomar algunas cosas que en estos 30 años de democracia se bastardearon, o se dieron por sentadas, o no se les puso más énfasis. Son 30 años de educación popular, o casi 40, o 50 desde Freire... no tenemos que inventar la educación popular, tenemos que revitalizarla. Tenemos que pensar en una verdadera participación de la sociedad en la educación, como una participación de la sociedad en la salud, o en la administración de justicia. Hay



temas que si los vemos desde el otro lado, vamos a notar que tienen que ver con la ciudadanía y con los derechos humanos.

También en la propuesta de nuevas políticas educativas está el cumplimiento de leyes que han puesto en estos últimos diez años en evidencia la ruptura de la dominación. Me refiero –como lo marcó Susana Ortiz esta mañana– a la educación sexual, que es una ley nacional y las jurisdicciones no las cumplen; me refiero a todo aquello que implica mayor democratización de la ciudadanía, y que no termina de entrar en las provincias, y mucho menos en las escuelas del interior del país. Una mirada un poco más compleja, sumada a lo que decía Norberto sobre las capacidades, nos permitiría salir de esa trampa de pensar nada más en “acceso” y “permanencia” (¿a qué?), para estudiar siempre lo mismo, para estar atrás o de costado de la sociedad o de los problemas que les preocupan a los chicos.

-Roberto Candiano:

-Quisiera tocar el tema de la calidad. Me parece que la calidad es como un constructo teórico, que lo tenemos que llevar a la práctica, y entrarle también en contradicción, en tensión. Porque la solución no pasa por el aumento presupuestario del 10%, ni por mejorar las condiciones. Eso presupone una postura de la calidad como punto de partida. La calidad es un punto de llegada, es una construcción mucho más amplia que se busca en otros lugares más allá de la educación, y que es algo que se va construyendo colectivamente y que en realidad nunca se alcanza. Es un desafío constante.

-Daniel Malcom:

Estaba pensando en la imagen del Titanic, y la tomo en el sentido de algo que avanza y no ve un obstáculo mortal. Hay chicos que terminan la escuela primaria y no saben leer y escribir. Yo conozco casos de universitarios. Y no son pocos, algunos han llegado a presidente. No saben hablar.

Una sociedad que con un sistema educativo mucho más precario, elemental, había generado una Argentina denostada. En el pasado hubo mucha desigualdad. Había una Argentina alfabetizada, una clase dirigente que sabía leer y escribir –Bartolomé Mitre, por ejemplo, que no era un buen tipo, produjo *La Divina Comedia*–. Algo ha pasado que realmente es sustantivo. Beatriz Diuk decía que “el emperador estaba desnudo en algunas partes”. No sé si en algunas partes del cuerpo (porque si está desnudo es totalmente) o se desnuda cuando va a algunos lugares. Pero hay algo que está a la vista. Y ¿por qué no lo vemos? Ensayando un intento de respuesta, creo que una de las dificultades que tenemos es, no sé si el instrumento conceptual, pero por lo menos el lenguaje. Hay un lenguaje muy correcto que utilizamos en general en las universidades, en las ciencias humanas, en las ciencias sociales, y en la educación, que repite una serie de vocablos y de palabras, como que de alguna manera con ello ya se conforma un pensamiento, llamémosle, progresista. Por ejemplo, frente al tema de la igualdad: yo a Rancière no lo leí, pero que se diga que somos iguales atenta contra el “*bon sens*”, como decía Descartes, el sentido común. No somos iguales, para mí es una cosa evidente, y no creo que tengamos todos, la misma inteligencia. Maradona era un genio del fútbol, a mí me ponen en una cancha y no sé si la pelota va para



un lado o para otro. Beethoven era un genio de la música, yo no puedo entonar ni el himno nacional. Cada uno tiene una inteligencia, una capacidad, un talento. Definir la palabra inteligencia es todo un problema en sí mismo.

Hemos perdido la autoridad, como decía Graciela, en economía, en educación, en todas esas cosas que son relevantes y que decimos que hay que entregárselas a otro. Entonces un primer punto para los Estados del Saber en Educación podría ser la pregunta por nuestro anclaje teórico. Somos capaces de pensar un anclaje teórico o una base teórica por nosotros mismos. Hubieron grandes pensadores de la educación, pero hoy ya no son leídos. Parte de nuestra formación universitaria atenta contra la lectura, pero ha habido un Rousseau, un Humboldt, ha habido gente que pensó. Hace falta recuperar esa tradición creativamente, y no aceptar pasivamente ciertos conceptos y cierto lenguaje.

Otra cosa (gravísima) que pasa es que la gente está cada vez más años en el colegio. Hace no tantos años, alguien hacía la primaria, la secundaria y se recibía de maestro... y no era un mal maestro. Ahora hacen jardín maternal, jardín de infantes, preescolar; a los 2 años ya van al colegio. Después la primaria, después la secundaria, y luego para ser maestro hay que hacer los años de formación. Se pasan 15 años aprendiendo y después están destruidos. Yo no tengo la respuesta, pero no creo en nada de lo que me dicen de la igualdad, aunque lo diga gente bien intencionada, inteligente, pensante.

Nosotros, por ejemplo, distribuimos alegremente computadoras. Yo no digo que esté mal, pero eso es la confirmación de que hemos perdido la capacidad de escribir con la mano. Parte de la inteligencia de la humanidad se desarrolló ejerciendo la manualidad, la escritura a mano y las artes laborales productivas, artesanales. En el mundo digital eso se ha ido abandonando... hubo un gran antropólogo francés, André Leroi-Gourhan (que murió en los '80), que estudiaba las religiones primitivas y que ha llegado a esa conclusión. No hay que ir muy lejos: escribimos sólo con la computadora. Eso es en reemplazo de una habilidad que tiene una trayectoria formidable en la humanidad. Escribir unas letras, cualquiera que haya dado clases y ustedes más que yo en los colegios saben lo que le cuesta a un niño escribir "a, e, i, o, u", hacer un punto... cuánto tarda una persona para hacer eso con un lápiz. Renunciar a eso puede destruir parte de esa capacidad, igual o diferenciada, que lleva que si un niño está seis años en el colegio, salga aprendiendo a leer y escribir. Si está seis años en el colegio y no aprendió, algo pasará.

Respecto de la participación de la sociedad, si es la sociedad televidente, cuya meta en el día es llegar a ver Tinelli a la noche, yo digo que no participe. Eso es una estupidez. No sé qué queremos decir con participación; a mí me parece que hay que tener mayor capacidad crítica contra algunos clichés que han demostrado estar agotados para explicar los problemas que tenemos. La misión de la universidad es, por los menos, generar un saber, en este caso en educación, que contribuya a reemplazar eso y a generar un pensamiento propio más libre y auténtico.



-Jorge Gorostiaga:

Me alegra la cantidad de reacciones que ha suscitado nuestra presentación. Voy a empezar con algo de lo que dijo Daniel. Me parece que el tema de la igualdad o la participación social no son clichés. Obviamente la problemática de la igualdad o de lograr más niveles de participación social no se resuelve con eslóganes. Pero podríamos caer en decir también que la democracia es un cliché, y renunciar a la posibilidad de tener una sociedad más igualitaria socialmente. No es que todos seamos iguales, sino que hace falta brindar oportunidades más o menos equivalentes a todas las personas, en este caso en términos de aprendizaje y posibilidad de desarrollo personal. Lo mismo con el tema de la participación.

Lo que yo estaba planteando se refería también al tema de los aprendizajes, de los accesos a los aprendizajes, o a lo que planteó Norberto de las capacidades. La primera preocupación es el acceso y la permanencia, porque si no se logra eso, lo demás es imposible. Pero yo traté de plantearlo también en términos de la problemática de la segregación y segmentación del sistema educativo, que no es sólo una cuestión de que ciertos sectores no acceden o acceden menos, sino que acceden a una educación donde hay "menos aprendizajes". O sea, esto de que los chicos terminan el secundario sin saber leer y escribir no ocurre en todas las escuelas ni en todos los sectores sociales, entonces ahí hay una problemática de igualdad o de equidad en términos de justicia, que el sistema educativo no puede ignorar. No hay que pretender que el sistema educativo vaya a resolver los problemas de justicia social. Pero si nuestro sistema educativo exacerba las diferencias sociales, o la reproducción de una desigualdad social, sin brindar la posibilidad de mejorar las oportunidades educativas de los sectores más postergados, me parece que tenemos un problema. Hay que pensar en eso junto con el resto de las políticas sociales que se ocupan de los problemas de injusticia social.

-Mariano Palamidessi:

Se han planteado muchas cosas, y me parecen bienvenidas. Es difícil que salga una discusión muy ordenada de tantas cosas, pero creo que lo bueno es tomar el desafío de no preocuparse por ser políticamente correcto. Quisiera pensar sobre el tema del direccionamiento de los procesos, la investigación y la inteligencia que necesitamos para eso. Nuestro sistema educativo y el campo intelectual (en sentido amplio) discuten hacia dónde ir y por qué. Sinceramente, creo que deberíamos escuchar a Rancière y a Jacotot y volver a cierto sentido común, a confiar en nuestra inteligencia, a no dejarnos embriagar con algunas palabras y, además, a cumplir nuestra tarea profesional. No es que rehúya a la palabra "política", de hecho creo que toda profesión tiene un programa político.

Los educadores, los que trabajamos en educación, tenemos un programa político; nuestro ideal es una sociedad educada donde exista una cierta igualdad en la distribución y el acceso a la cultura, una sociedad compleja. Todos compartimos ese ideal normativo, pero a veces el campo intelectual de la educación está demasiado permeado por la inmediatez del discurso político. Independientemente del Ministro que venga, el campo educativo tiene un programa a desplegar. Obviamente que tendrá inflexiones y énfasis, pero los educadores, en los distintos niveles, en las distintas funciones, tenemos un



programa, que es un programa histórico. Y en ese sentido tenemos responsabilidades. Creo que lo mejor que podemos hacer es no eludir nuestras responsabilidades. Primero, tratando de asumir parte de esa tarea intelectual, como gente que tiene una cierta capacidad técnica, que trata de intervenir o de participar de una esfera pública, para direccionar colectivamente los procesos. Nuestra primera responsabilidad es asumir que, “si el emperador está desnudo”, hay que tomarlo como un desafío, no taparlo con palabras. En todo caso, buscar las palabras adecuadas para eso.

Por ejemplo, es cierto que el sistema requiere más igualdad para funcionar y cumplir con sus metas. Ahora, cuántos pobres tiene la Argentina, ¿30 %? No sé cuantos, podemos discutir el número. Pero el 50% de los adolescentes, según Pisa, no saben leer ni escribir. Entonces el problema de nuestro sistema no es sólo el porcentaje de pobres, sino también el otro 70%. Porque no vamos a educar al 30% si el otro 70% está mal educado. Si no pensamos como problema la educación de las clases medias, no vamos a tener maestros que eduquen al 30% restante, que se está reproduciendo en el sistema porque muchos de los educadores vienen de ahí. Objetivamente este es el problema; el reclutamiento social de los docentes viene de ahí, de los peores estudiantes en muchos casos. Eso no quiere decir que hay que echarlos, pero este es nuestro problema, y tenemos que enfocarlo de frente para poder cumplir con nuestra tarea. Como educadores nosotros no nos podemos cargar la igualdad, la equidad económica, el acceso a la justicia, a la salud. Nuestra tarea es generar individuos equipados con capacidades, autoestima, conocimiento, para hacer cosas en un mundo que es muy complejo.

Vuelvo sobre los clásicos: la primera igualdad es la palabra y la capacidad de usar palabras para categorizar el mundo y poder dirigir la acción, sobre la base de la conciencia. Eso que suena un poco ilustrado sigue siendo la base del programa de cualquier sistema educativo, lo cual no quiere decir que no hay que hacer educación. Soy el primero en defender la importancia del trabajo corporal. Pero si no ponemos palabra no hay igualdad, no hay democratización posible, porque si no ponemos palabra vamos a vivir distribuyendo bienes, computadoras, becas, pero no va a haber como articular eso. Entonces, me parece que el gran déficit que tenemos es la falta una elite intelectual (perdón por la expresión) en materia educativa, y en muchas otras materias. Y con esto no quiero ser antidemocrático, y decir que sólo unos pocos deben decidir. Ahora también es cierto que necesitamos que la participación social esté alimentada de buenos productos intelectuales, de buenos documentos, de buenos balances de situaciones.

¿Qué pasó con la ley de financiamiento educativo? No funcionó como se esperaba. ¿Alguien se preguntó dónde está el que cometió el error? Si se gasta la plata de un modo que no se calcula, podemos pedir el 10%, el 15%, el 20%, o todo el presupuesto del Estado, que los chicos van a seguir sin leer y escribir. Y este es un tema que hay que internalizar. No lo podemos tirar para afuera, los que decidieron esto no vinieron del consenso de Washington. No creo que haya que demonizar a nadie, simplemente no podemos dejar pasar el tema sin plantear cómo hacer para no repetir el error. Estamos gastando la plata muy mal, con lo cual no quiero decir que haya que hacer un ajuste en educación ni mucho menos. Pero



hay que recorrer las escuelas... conozco algunas secundarias de la ciudad de Buenos Aires, en las que de tercero a quinto año hay cuatro divisiones con cinco alumnos cada una.

Ahí está el tema de qué inteligencia aplicar para que esta inversión educativa sea sustentable, porque lo que estamos haciendo no es sustentable. Después de 4 años de profesorado, nuestros maestros no tienen métodos para enseñar a leer y escribir. Yo me formé como profesor dos años y medio; estoy seguro de que el año que le agregamos no sumó nada. No digo que no había que agregarlo, pero quizás no había que agregarlo en ese ritmo, quizás había que agregarlo como un posgrado. Podemos discutir y aceptar que lo que agregamos no funcionó. Creo que el sistema de formación docente hace 40 años que perdió la brújula. Tenemos 1300... ¿cuántas instituciones de formación docente? Este sistema está sobredimensionado, no tiene mínimos estándares de calidad. No lo digo para ser antidemocráticos, pero por no ser sinceros con lo que está pasando (con los maestros que estamos graduando hoy) estamos condenando a los próximos 50 años de alumnos. No les tomamos un examen a la entrada, no les tomamos un examen a la salida del secundario, no les tomamos un examen cuando se reciben de docentes, por lo menos para saber qué saben y cómo hacemos para que incorporen lo que no tienen. Pero no lo hacemos, entonces invertimos mucho y no tenemos mínimas instancias de medición para tomar decisiones después, y creo que estamos gastando enormes cantidades de dinero. El dinero que el sistema necesita está dentro del sistema. Tal vez no todo, pero bastante.

Coincido con Graciela sobre la descentralización de los '90. Luego la idea de la centralización estuvo planteada en el sistema educativo obviamente y se llevó a cabo, entonces este es el sistema que tenemos y creo que nadie, ningún actor social o político, está planteando volver para atrás. Ahora la gran pregunta es qué necesitamos para que este sistema funcione (como gobierno, como dirección, como planeamiento, como coordinación). Hasta ahora no hemos dado demasiado con la tecla en materia de coordinación y gobierno, y lo que se señalaba sobre la descoordinación de programas, es un tema. Si no hay coordinación a nivel ministerial, el Ministerio de Educación va a contribuir a la desorganización de los ministerios provinciales, cuando su función debería ser la de ayudar. Prácticamente, su única función debería ser ayudar a los ministerios provinciales a gestionar y a direccionar mejor. Ahora tenemos un enorme sistema que gasta mucho y no tenemos una escuela de cuadros de gestión del sistema educativo de alto nivel, no tenemos una escuela de cuadros. Y esto supone gente que decide presupuestos, maneja o gestiona cosas que le cuesta mucho a la sociedad y le asignamos a gente que realmente no tiene los niveles de especialización formativa que tiene que tener. Esto obviamente es un proceso de mediano a largo plazo. Yo no usé la metáfora del Titanic, en cambio me imagino más la situación del barco italiano, el Costa Concordia: alguien puso ese capitán ahí junto a todos esos millones de euros. El sistema educativo hace algo parecido. No estoy diciendo que los que gestionan son igual de irresponsables de ese capitán, pero no estamos poniendo la capacidad de gestión acorde a lo que invertimos.

Ahora bien, ¿cuál es el rol nuestro como universidades? En este aspecto debemos ganar densidad de discusión. Creo que el sistema está ávido de palabras claras, de directivas razonables. A veces usamos unos estándares demencialmente altos (vean las currículas del primer ciclo, algunos piensan que los



niños son genios). Muchos expertos extranjeros han mirado eso y dijeron: “ustedes tienen niños genios”. No. Es que proponemos cosas que nadie puede cumplir y cuando no las cumplen nadie dice nada. Pero antes de promover una nueva reforma, convendría parar la pelota y aplicar la inteligencia, el sentido común de Jacotot. A nosotros nos corresponde una enorme responsabilidad. Alguna vez, Gombrowicz (famoso escritor polaco) dijo que lo que caracterizaba a la Argentina era la forma rápida: todo cristaliza antes de amasarse lo suficiente. No sé por qué es, pero así reformamos el sistema educativo. Si pensamos cómo se tomaron decisiones en los ‘90, veremos que se fue de un lado para el otro, y parece que todo el consenso se logró rápido. Y yo digo: démonos más tiempo para describir el problema y llegar a consensos básicos que nos impidan volver a “errarle al elefante”. Esquivar el iceberg que no debería ser tan difícil. Después vemos si tenemos la ruta óptima, pero por lo menos no encallar o golpear con el iceberg. Ahí las universidades tenemos un rol importante, y también la responsabilidad de hacer una discusión meditada, junto con los centros de investigación, las unidades de planeamiento de investigación de los ministerios. Se supone en principio que nosotros no tenemos que estar todo el tiempo con 30 niños que gritan, y tendríamos más responsabilidad para estas discusiones y para poder decir que “el rey está desnudo” en muchos aspectos, sin que nadie se enoje y entonces tener que disfrazar lo que queremos decir.

-Respecto al tema de la reforma, hay un programa que está planteado en la Ley de Educación Nacional y en otras normativas, que no está realizado (por ejemplo, en cuanto a la escuela de jornada completa) y que todavía falta mucho para poder concretarse.

Sobre el tema del financiamiento, coincido en que el aumento del presupuesto, por sí solo, no resuelve ningún problema, por lo menos de lo que surge al ver algunos trabajos (recientemente estaba leyendo los de Graciela Riquelme sobre la deuda social educativa). Y más allá de la ineficiencia de los recursos que existen y que podrían ser mucho mejor utilizados, me parece que hay alguna evidencia de que cumplir con todo ese programa de reforma implicaría la necesidad de aumentar los recursos en educación.

-Gabriela Leighton:

Yo voy a seguir un poco la línea. Disculpen que hablo siempre de lenguas extranjeras, pero es lo que más conozco. Me parece que Daniel y Mariano (puede ser que me esté equivocando), en algún momento dijeron que hay menos aprendizajes que antes, en otro momento se dijo la democratización es igualdad de oportunidades en un sentido más profundo, y me estuve fijando cómo se llamaba este panel: “Sustentabilidad e impacto”. Necesitamos proponer, debatir una línea de coherencia entre las leyes que votamos –que votan nuestros representantes–, los currículums académicos que hacemos (para la escuela, para el terciario, la universidad, etc.) y los financiamientos. En Brasil se sacó la famosa ley de que para 2010 tenía que haber oferta de español obligatorio en toda la escuela secundaria, pero llegó 2010 y no había profesores de español. Entonces, ¿cuál fue el impacto? Era una ley muy buena, que apuntaba a la integración del Mercosur, al bilingüismo de la zona (que es algo que estamos realmente



militando en muchos sentidos de la palabra). Pero ¿qué pasó? No se pudo lograr porque no había profesores para poder cumplirla. Nosotros tenemos ahora una ley en reciprocidad, en el contexto del Mercosur, de portugués obligatorio para el año 2016, con 8 profesorado de portugués en todo el país, de los cuales sólo 3 son de universidades nacionales. Es una situación que preocupa... Tenemos inglés obligatorio desde cuarto grado, y no tenemos profesores de inglés; las clases las están dando idóneos, etc. Entonces, si tenemos una ley, pensemos cuál va a ser el financiamiento necesario para que esa ley se cumpla, sea sustentable y tenga un impacto.

Me parece que es muy bueno mirar la lengua extranjera desde la interculturalidad. El problema es que para eso necesitamos modificar lo que aprenden los futuros profesores de inglés en los profesorado. Porque si no, no vamos a tener ese impacto que necesitamos, con ese currículum que necesitamos. En estos nuevos escenarios, para que los nuevos aprendizajes realmente puedan cumplirse (la igualdad de oportunidades) hay que saber inglés. El 70% del saber científico, especialmente ahora en los tiempos de Internet, está en inglés. Les tenemos que enseñar inglés a todos los chicos, no solamente a los de escuelas privadas. En la UNSAM damos las clases de inglés para todos los alumnos de grado, y casi siempre los alumnos que vienen de escuelas privadas lo dan libre, y los que vienen de escuelas públicas lo cursan. Entonces, si vamos a dar igualdad de oportunidades, necesitamos profesores acordes a estos nuevos escenarios. Y cuando yo hablaba del proyecto de enseñanza de lenguas extranjeras en zonas de vulnerabilidad social, me refería a esto, a profesores que puedan dar una clase en José León Suárez, a la altura de las circunstancias, con textos que estén a la altura de las circunstancias, y no esa vergüenza de textos que tenemos que son todos importados, donde la unidad 1 es en el hotel, la unidad 2 es en el restaurante, la unidad 3 es en el aeropuerto. Nuestros alumnos aprenden inglés para otras cosas.

Para terminar, la idea del Rector de pensar cómo podría derramar lo que sabemos, mí me parecen muy importante estos dos días de debate, muy fructíferos, creativos, interesantes para poder generar diálogos interdisciplinarios a nivel de la universidad. Es decir, reuniones de educación pero no solamente con nosotros, "los de educación", sino reuniones de educación, con gente de otras disciplinas de la universidad, donde discutamos estas mismas cosas hacia otros saberes. Me parece que esta sería una linda manera de que esto derramara.

-Beatriz Diuk:

Yo quería introducir algunos matices a varias cosas que se dijeron. Creo que es importante una ley de financiamiento educativo y que nadie puede negar su peso. Por lo menos en las provincias en las que tuve ocasión de viajar, he llegado a lugares en autos 4 x 4, por el lecho de un río, y me encontraba con escuelas que están bien. Las escuelas argentinas están ediliciamente bien, están equipadas, les están llegando computadoras y dinero para salas de computación. Yo estoy totalmente a favor de la distribución de *netbooks*, porque si bien en mis capacitaciones insisto en la enseñanza de la cursiva (por razones que tienen que ver con lo que se decía antes), también creo que las mentes jóvenes se están formateando de forma diferente y que el que no entra a ese mundo de aquí a unos años va a estar en problemas para



acceder a ciertos espacios. Hay que resistirse menos y hacerse más preguntas respecto de todo esto que está pasando. Tengo imágenes de una plaza en una localidad muy pequeña en el noroeste argentino, donde de pronto uno llega y hay toda una cuadra llena de niños con sus *netbooks* y el resto de la plaza está vacía porque el wi-fi llegaba a esa vereda, en las otras veredas no había wi-fi. Y la verdad es que la vida de esos pibes había ganado un montón a partir del acceso a las *netbooks*, más allá de los que los profesores pudieran o no hacer dentro de las escuelas, que ciertamente faltaba mucho. Creo que afuera de las escuelas pasan muchas cosas con esas máquinas, y creo que es para celebrar.

Cuando yo hablo de chicos que no saben leer y escribir, no estoy hablando de chicos a los que le va mal en la prueba de Pisa, que es una prueba exigente, eso es innegable. Estoy diciendo que uno les dice: “escribí mesa”, y no saben. Estoy hablando de analfabetismo bajo cualquier criterio que se quiera usar. Esos chicos, usemos la definición que usemos, son analfabetos. Algunos de esos chicos llevan seis años adentro de la escuela y en esto, creo que la asignación universal por hijo ayudó mucho para la recuperación los que estaban afuera. Esa es otra cosa que hay que celebrar. Los sectores populares argentinos tienen una altísima valoración de la escuela. Si yo mandara a mi hijo a un lugar donde no aprende nada durante seis años, no lo mandaría más. ¿Por qué esas mamás los siguen levantando todas las mañanas para que los chicos vayan a la escuela? Es que siguen creyendo en el sistema educativo, y ahí hay un capital enorme. La sociedad sigue creyendo en el sistema educativo, entonces eso nos genera una enorme responsabilidad, porque siguen apostando, siguen mandando a sus chicos ahí.

Respecto del pasado, en uno de los libros de Juan Carlos Tedesco publicado hace poco, se presentan datos de fines de la década del '60. Aparentemente, el sistema educativo llegaba a cerca del 70% de los niños. Ahora llega prácticamente al 100%, y lo que él plantea es que esos son los chicos que no aprenden. Antes estaban afuera, ahora están adentro, pero en realidad hay un sector de la población al que nunca hemos llegado en términos de proceso educativo. No es que ahora nos volvimos malos, ahora los hemos hecho entrar pero no estamos pudiendo darles respuesta. Eso es parte del problema, pero es algo muy serio.

Lo último: cuando yo lo planteo que “el rey está desnudo”, siento que genera una enorme incomodidad, que en los ámbitos educativos no se quieren escuchar algunas cosas respecto del sistema y uno tiene que estar todo el tiempo diciendo que está todo bien. Y yo entre el sistema y los niños, elijo a los niños.

-Yo no creo que nosotros estemos proponiendo una reforma. Lo que veo es que hay síntomas de que hay gente que está pensando una reforma. Y esa gente que la está pensando, va a estar en el gobierno central. Y lo que justamente me preocupa es esa política de paracaidista. Haciendo un poco de pedagogía comparada y viendo otras instituciones en el mundo, hay instituciones que se especializan en pensar esos diez o veinte años hacia adelante. ¿Para qué? Para que no te agarren desprevenido. En ese sentido habría que ver cómo evitar que cada gobierno quiera “inventar la pólvora” para dejar su registro de que fueron ellos o ellas las que hicieron el cambio.



Me parece interesante que planteemos como un problema de la universidad (algo que dijo Mariano), pensar qué es el conocimiento, la toma de las decisiones, las acciones. ¿Por qué? Porque Mariano dice: “es una característica del modelo de planificación tener información y en base a esa información tomar la decisión”. Pero los que estamos acá sabemos que no es así. Muchas veces se tiene la información y se la guarda para tomar otra decisión que tiene que ver más (en eso coincido con Mariano) con el tema de lo político, con lo político-partidario que responde a un proyecto “X”. Entonces, de acuerdo a eso, se toma una decisión. Muchas veces, las preguntas que nos hacemos sobre el tema de las *netbooks* son de sentido común. No es por ser “anti” o “pro” algo, sino que a veces la situación de precariedad de la política hace que no se le pueda preguntar algo. Todavía es precaria la política. Y hay que preguntarse por las políticas educativas, para que sean sustentables. ¿Realmente esa trayectoria de conocimiento abonada por la información, producida por la investigación, por las prácticas populares que nos están mostrando alternativas, están alimentando un proceso de toma de decisiones que después se cristaliza en acciones o son otros los recorridos?

Lo mismo con el tema de la didáctica. La ley 174/12 convierte en un ciclo a primer y segundo grado. Si uno habla con ciertos sectores en los gremios, dicen “venimos trabajando hace tres años en esto”. Pero al hablar con el profesor que está tomando un curso en Chubut, te dice “jamás nadie nos consultó”, y ese curso está organizado por el gremio. Entonces, no es solamente una cuestión de los sistemas de toma de decisiones, información... no es solamente a nivel de política de Estado. Y cuando los pibes te proponen que quieren participar en la toma de decisión en ciertas áreas de las definiciones curriculares, ¿de qué están hablando?

Se supone que el currículum es básicamente lo que una sociedad acuerda para las nuevas generaciones tienen que ser formadas. Pero, ¿cómo llega “la sociedad” a ese diálogo para tomar decisiones?, ¿cuál es su fuente de información? Mariano dice (en esto puedo estar de acuerdo hasta cierto punto, pero me quedan dudas) que no cualquiera puede tomar esa decisión. Lo mismo sobre el tema del conocimiento: tiene que ser sustentable en el tiempo. No importa la política de un solo gobierno, porque la educación tiene su propia agenda y hacen falta políticas de largo plazo, no electorales. Entonces, ¿cómo se construyen y consolidan? En resumen, creo hay que revisar ciertos procesos que se han dado como supuestos, en base a las cosas que han tenido éxito y a las cosas que aún faltan. La academia debería aportar reflexión para llegar a un círculo virtuoso de conocimiento, decisiones y acciones. Eso también es un desafío que tenemos que mirar dentro de las políticas macro y también de las micro.

-Me interesa pensar en la tensión entre la propuesta normativa (o las leyes educativas) y las medidas o las acciones que se toman para que el contenido de esas leyes sea posible. Jorge hablaba de la participación estudiantil, y decía que así como se sanciona una ley para promover el llamado “voto joven” (la posibilidad de los chicos de 16 a 18 años que puedan votar, participar en elecciones nacionales y elegir cosas tan importantes como la conducción del país o del congreso de la nación), habría que ver qué posibilidades tienen esos jóvenes de participar en la toma de decisiones de sus propias escuelas. Yo



agregaría la pregunta sobre qué posibilidades tienen los docentes de formar a los estudiantes en la participación ciudadana política, si no tienen espacios de participación, dentro de las escuelas en la toma de decisiones. Cómo hacer para convertir a los chicos en ciudadanos activos mientras están adentro de la escuela (no en ciudadanos “para el futuro”), si los propios docentes no tienen espacios de participación o no son activamente participativos en la vida social. Hace poco tiempo estuve en una capacitación en Posadas, Misiones. Eran 200 profesores, de educación de jóvenes y adultos y de formación profesional, y una de las cosas que le preguntaba a los docentes era en qué espacios participaban. Algunos no participaban del sindicato, o ni siquiera estaban sindicalizados. Entonces cómo hacen esos docentes para formar en la ciudadanía, como lo manda la ley, si ellos no tienen ni siquiera dentro de la escuela espacios o no participan de la toma de decisiones.

Otro aspecto en el que notaba cierta tensión es algo que planteó Mariano respecto de la evaluación de los docentes. Mariano relataba cómo había cambiado la formación de los docentes, que no se los evalúa cuando ingresan ni cuando egresan. Yo agregaría algo que también es grave: los docentes tampoco son evaluados respecto de lo que saben de sus disciplinas, durante su ejercicio profesional. En general, todos los estatuto docentes, ya desde el año 1958, plantean que la evaluación de los docentes no es sólo un derecho sino una obligación. Los docentes todos los años tienen una evaluación de desempeño. Quienes hemos trabajado en escuelas públicas como docentes sabemos que muchas veces esa evaluación de desempeño es una especie de simulacro, un “como si”. Ningún docente obtiene menos de 10, porque eso implicaría, como mínimo, un conflicto entre el director de la escuela y el sindicato. Aún así, relevando los formularios de esas evaluaciones de desempeño, se nota que siempre giran en torno a cualidades del docente. Los temas que se evalúan y califican son asistencia y puntualidad, capacidad para el trabajo en equipo, colaboración con el equipo directivo para actos escolares, tareas administrativas, colaboración en actividades para la comunidad, atención de padres, etc... No hay ni un solo ítem que evalúe qué sabe el profesor de matemáticas respecto a matemáticas; los docentes pueden pasar por todo el sistema, muchos años, ejerciendo la profesión y nunca ser evaluados sobre la disciplina que enseñan. Me parece que este es otro de los temas que profundiza esta tensión, entre lo que se propone desde la legislación y las medidas que se llevan adelante para hacer que eso sea posible, viable, o que se pueda concretar.

-Luis Riart en algún momento habló de comunidades en las cuales se podría planificar el rumbo en términos educativos. Yo me preguntaba si apuntaba al norte del mundo, caracterizado por democracias liberales o socialdemócratas, donde la mayor parte de las sociedades estallaron, sin ninguna predicción, de 2007 en adelante... Creo que el desafío es cómo pensar en políticas públicas. Nunca una política pública surge desde un rincón del escritorio, porque tiene que tener en cuenta a todos los agentes sociales, los cuales insisten y presentan sus demandas en sociedades que son cada vez más inestables y cada vez menos predecibles. Esto para la mentalidad educativa (que tiene un interés en conservar la tradición y otro hacia el cambio) cuesta. Creo que cuesta más a los actores educativos de las instituciones, las escuelas, pero también a los funcionarios.



Por otro lado, si pensamos que estas sociedades que podían prever una serie de cosas no están más (y que sus propias democracias liberales están siendo puestas en crítica por problemas económicos, pero también por su ceguera frente a las migraciones, frente a las discriminaciones, como sucede en Francia, Italia, etc.), y que, mientras tanto, en América Latina se están produciendo gobiernos que no son las replicas de las democracias liberales (que intentan, con altibajos, conflictos y un montón de contradicciones, modelos alternativos a la democracia liberal), una mirada desde el sur nos va a mostrar que la agenda de la educación no es única. Cuatro educadores pueden tener una agenda, otros cuatro pueden tener otra, porque depende del proyecto político y de la sociedad. ¿Cómo se va a tener una sola agenda de la educación (salvo leer y escribir, saber geografía e historia, en la cual estemos todos de acuerdo)? La agenda define modelo de país. Ustedes son expertos... saben cómo fue y para qué fueron creadas la escuela comercial y la escuela industrial: para un determinado modelo de país. Lo mismo cuando se finiquitó la escuela industrial en los '90, para otro modelo de país. Entonces, no es que la educación está encerrada y no tiene en cuenta al contexto ideológico, al programa político que se lleva adelante, o a la pugna política. Yo creo que la educación es política, básicamente.

-Ana Donini:

Yo creo que las políticas educativas tienen, como decía alguien acá, una tendencia a ser muy declarativas, y que muchas veces me parece que se han desgastado algunos conceptos. Cuando hablamos de justicia educativa todos pensamos que no es solamente distribuir cosas materiales, ni equipamiento, sino básicamente distribuir mejor el conocimiento. En ese sentido, se está pensando más en las capacidades, en el lenguaje, en lo que tradicionalmente decimos que es una buena educación. De todas maneras me parece que la visión de los universitarios, tiene que combatir el pensamiento binario de "todo bien" o "todo mal", y fijarse en las políticas por ejemplo, las normativas, como por ejemplo la ley de financiamiento, la ley de educación nacional. Me parece que más que pensar en una nueva reforma (que no parece estar en el horizonte), desde la universidad habría que hacer un seguimiento: ¿qué cosas pasan en la realidad?, ¿qué cosas se han cumplido y cuáles no?

Las universidades también deben dar más inteligibilidad a estos conceptos, y una comprensión más acabada de qué queremos decir cuando hablamos de participación, de justicia educativa, de la responsabilidad social del sistema hacia los que entran en él. Alguien decía que el sistema está tan mal que no importa sólo entrar y permanecer porque lo que logramos no vale. Pero entrar, permanecer y estar en el sistema son condiciones *sine qua non* para después poder dar a lo mejor una educación diferente, de mayor calidad. Estamos un poco apresados en ciertos conceptos que vinieron del periodo neoliberal, cuando la calidad era aprobar ciertas pruebas o pasar ciertas evaluaciones... hay que ampliar el concepto de calidad. Nos hemos quedado con la idea de que la calidad no mira tanto los procesos, desde donde se viene y hacia donde se avanza, sino solamente los resultados, que son medidos a través de pruebas muy cuestionables y que muchas veces están hechas para otros universos, con otras condiciones históricas, culturales y demás. Tenemos que revisar todo eso, y dar una nueva conceptualización a muchas de estas



ideas (qué es una nueva educación, cuál es la educación que debemos dar y cómo deben ser los aprendizajes y los resultados) con un planteo revisionista y con más datos empíricos. Muchas veces se hacen generalizaciones –“todos son analfabetos”, “los docentes son todos malos”–, pero hay escuelas muy buenas y que hay chicos que aprenden. A la universidad también le corresponde dar un poco más de fundamento empírico a esas apreciaciones de un “sentido común” que ha cuestionado mucho al sistema educativo y a los docentes, que ha buscado muchos culpables... Por eso, una manera de ser más certeros debería ser a través de la investigación empírica, de la teoría, de planteos nuevos. Yo no hablo de una reforma, pero sí de ver qué cosas se cumplen, cuáles van bien y cuáles van mal.

Muchas veces también se piensa en las deficiencias de los chicos que antes no estaban en la escuela, y yo creo que aunque todavía sepan poco, tengan malos resultados y algunos se vayan, es mucho mejor que estén adentro y no afuera. Hay que medirse un poco cuando se habla de los déficits de los chicos que entran a la universidad, o de los que se reciben del secundario; que estén en el secundario y que quieran entrar a la universidad ya es un paso adelante. No hace falta una reforma, sino mejoras, ajustes, investigaciones, que nos ayuden a caminar hacia un sistema mejor y más justo.

-Mónica Pini:

¿Cuál es el rol de la universidad? Norbert Elías hablaba de la sociología como cazadora de mitos. Decía que la sociedad crea mitos (políticos, ideológicos), y que parte de la tarea científica, es poner en cuestión los mitos. No para destruirlos, porque la sociedad necesita mitos para vivir. Pero hay un sector de la sociedad que tiene que estar especializado en usar también pruebas racionales. No para pensar que se puede vivir sin mitos, sino para dejar de actuar creyendo que el mito es una buena orientación cuando tenemos que hacer cosas tan precisas y complejas como gestionar un sistema. Si para gestionar un sistema usamos mitos, estamos en problemas. Claro que la dimensión de las creencias generales, de las consignas, de los grandes significantes, de los símbolos, son importantes para movilizar la voluntad, pero hay alguien que tiene que estar mirando las pruebas empíricas. Ese punto establece un rol para la universidad, para la gente que trabaja en planificación, la gente que hace investigación, o trabaja con estadísticas... las cosas también necesitan tener su prueba empírica.

No quiero decir que la evaluación Pisa sea la medida exacta de la calidad, pero algo dice. Faltan otras cosas que no aparecen ahí, como el clima escolar, la motivación de los estudiantes, cómo se sienten los profesores. Tal vez hacen falta más pruebas. Necesitamos un tablero de control que sea confiable, que bajo determinadas condiciones de ciertos resultados. Necesitamos tablero de control para manejar este barco. Y a veces el tablero no funciona bien, pero a veces nosotros no miramos las señales. Alguna de estas dos cosas pasa. No mirar algunas cuestiones es cómo manejar un auto sin tener el indicador de cuanta nafta tiene el tanque.

Un indicador importante es el ausentismo docente, que es un dato alarmante. Hay investigaciones (que no por casualidad no han circulado) que muestran que, en el gran Buenos Aires, la escuela pública pierde el 40% del tiempo escolar por ausentismo docente. Ese hecho reduce toda la discusión curricular a la



nada. Hay un problema, el sistema no logra hacer que sus educadores vayan a las escuelas. Tenemos que discutir el porqué, el *burnout*, las condiciones de trabajo, etc. Si no discutimos eso, todo lo demás queda, a mi juicio, invalidado. Las universidades también tenemos un rol de investigación empírica y de análisis meditado de los datos en perspectiva, pero tampoco tenemos que caer en generalizaciones. Cuando uno mira los indicadores ve que Argentina bajó en Pisa notoriamente... vamos a ver qué pasa con el próximo resultado. También bajó en la prueba del Serce Tercer del laboratorio internacional. La tasa de escolarización del secundario subió 1.2 en la década. No es que los que estaban afuera ahora entraron y por eso bajaron los resultados; los que ya estaban adentro aprenden menos, eso es lo que dicen los resultados. No es para echarle la culpa a nadie, pero esto es lo que pasa. Porque el gran crecimiento de la tasa de escolarización de secundarias se dio entre finales de los '80 y el comienzo de esta década. Está bien que el discurso político salga a decir que la matrícula subió el 25% desde la asignación universal, pero sabemos que aritméticamente eso es imposible si teníamos la tasa de cobertura que teníamos. Uno puede invalidar o no ese recurso de propaganda política, lo que no podemos hacer es creernos el dato. Ese 1.2 acompaña el crecimiento poblacional, es la tasa de escolarización, no la matrícula. Ahora la escuela pública egresa menos que hace 10 años. En la secundaria se explica por el crecimiento de secundarios privados, sobre todo en provincia de Buenos Aires, donde la matrícula pública bajó en cerca de 10.000 egresados, entre punta y punta de la década. Hay que mirar los datos. Uno puede complejizar las justificaciones, pero nos debemos una explicación. Y esto es también un rol de las universidades. Uno puede tener todas las adhesiones políticas o no (eso forma parte del juego democrático), pero tenemos una materia, y nuestra materia es principalmente la evidencia. Eso no quiere decir que la teoría o la interpretación del dato no jueguen un rol, pero algunos niveles de acuerdo sobre la evidencia deberíamos poder tener en esto.

-Jorge Gorostiaga:

Dos cuestiones. Una sobre el rol de la universidad: coincido en general con lo que se ha dicho en términos de la reflexión y lo que podemos hacer desde la universidad. Una de las cosas que también podemos hacer desde aquí es construir políticas institucionales que estén basadas en evidencias, en datos, y también hacernos cargo de los alumnos que recibimos. Debemos enfrentar problemáticas que tienen distintas escalas, a veces con diferencias y a veces similares a las que tiene el sistema de educación básica en contextos como el nuestro, en el cual nos toca la responsabilidad de educar, a veces, a estudiantes que están lejos del "estudiante universitario ideal", en términos de los recursos y de las capacidades que trae a la universidad.

En general, en términos de la sustentabilidad de las políticas, es fundamental el tema del conocimiento y la evidencia sobre el que puso énfasis Mariano, junto con los distintos tipos de conocimiento que están en juego en la producción de políticas. Pero también otra de las cosas que apareció en la discusión tiene que ver con la construcción de la política educativa. La construcción de esa idea de calidad educativa, de la construcción colectiva, y de la participación de los distintos actores, de los docentes (como señalaba



Estela Maris) es fundamental para poder generar una política que sea sustentable y sólida en el mediano y largo plazo.



Mesa 3: “Educación y Mundo del Trabajo”

Participan: María del Carmen Feijó - Eduardo Aragundi

-María del Carmen Feijó:

Voy a aprovechar esta amable invitación para presentar el proyecto en el cual estamos trabajando en el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo de UNESCO Buenos Aires. Se llama Redetis, y es el pretexto que voy a utilizar para discutir algunas ideas sobre la educación y el mundo del trabajo.

Redetis –sus siglas referían a *Educación, Trabajo e Inserción Social*– es una iniciativa inicialmente creada por Claudia Jacinto. Claudia dejó, hace un par de años, la coordinación de la Red y me la ofrecieron a mí. Debo advertir que no soy una experta en el mundo del trabajo pero tengo, claramente, un enorme interés por este tipo de abordaje. Lo primero que hicimos, al hacernos cargo, fue cambiar la denominación del proyecto por el de *Educación, Trabajo e Inclusión Social en América Latina*. ¿Por qué reemplazar “inserción” por “inclusión”? Porque, según lo veo yo, Redetis fue creado en un momento en que se podía pensar, con cierta firmeza, en la existencia de una relación entre educación, trabajo e inserción laboral. Estamos hablando del año 2000 o 2001; claramente la década que había pasado configuraba un nuevo tipo de realidad educativa, laboral y de inserción social que merecía un tratamiento distinto. De modo que, en acuerdo con la dirección de LIPE, lo que se hizo fue tratar de abrir el abanico de intereses de Redetis hacia un mundo más diversificado que, creemos, daba mejor cuenta de la realidad juvenil de los sectores populares que este modelo –virtuoso y deseable– sujeto a alteraciones y transformaciones constantes. Así que, en primer lugar, lo que nos interesó fue hacer foco en el contexto. Un paréntesis: la particularidad del proyecto Redetis es que, hasta ahora, se trata solamente un portal informativo que reúne materiales que tienen que ver con lo que su título denomina, pero lo hace –ahora– atendiendo a un conjunto de contribuciones e insumos mucho más amplio que antes. Más amplio, porque estamos pensando en esta realidad tan difícil de abordar que tenemos en la región. Decía que nuestro primer interés está fijado en los contextos sociales. Y en este sentido, tenemos mucho interés en incluir en Redetis las novedades provenientes tanto de contextos económicos internacionales desfavorables como las surgidas de las particularidades del desarrollo latinoamericano de la última década. Es interesante destacar, en el marco de estos contextos internacionales desfavorables, la enorme capacidad que ha tenido la región de innovar y superar crisis a través soluciones imaginativas, a punto tal que, por ejemplo, Gianni Vattimo dice que en América Latina hay mucha más innovación y un ambiente más vivificante que el que “en la vieja Europa”. Es decir, aún en el marco de la crisis, se ha invertido la relación de dependencia ideológica que la región tenía respecto a las usinas proveedoras de imaginación del mundo. Pensamos, entonces, que hay una nueva configuración regional en materia de políticas: políticas sociales, políticas educativas y de trabajo que nos interesa incorporar al portal.



Otra cosa interesante que hemos hecho fue multiplicar la inclusión del número de actores que se integran a este proceso de educación, trabajo e inclusión social. Porque la vieja Redetis, para mi gusto, seguía un modelo clásico ligado al mundo patriarcal del trabajo masculino, con un claro posicionamiento respecto a la familia y en la sociedad y con un proceso virtuoso de pasaje por el mundo educativo y salida al mercado de trabajo. Este modelo, a nuestro juicio, no describe bien la realidad actual de la región. Lo que hicimos fue llevar adelante una importante apertura a los temas de género y a grupos históricamente discriminados –como por ejemplo los indígenas o los sectores más pobres de la población–, pensando en los excluidos. Esa es una presencia para nosotros muy importante; no queremos seguir pensando el mundo del trabajo como lo pensó la sociología tradicional: como un mundo masculino ligado a la fábrica como arquetipo del espacio productivo y que dejaba afuera la producción en otro tipo de espacios. Nos interesa mucho el papel de las mujeres y lo que hoy se denomina la “economía del cuidado”. Vale decir, nos interesan las contribuciones que las mujeres hacemos al bienestar colectivo; no desde el espacio arquetípico del mundo de la producción, sino también del espacio arquetípico del hogar como tareas que disminuyen –diría un clásico–, el costo de reproducción de la fuerza de trabajo. Esto nos interesa mucho, a punto tal que la única producción, diría yo, “específica” del portal es una serie iniciada por Claudia y llamada *Tendencias en foco*, que es una suerte de toma de posición de Redetis respecto a algunas problemáticas. La idea es, respecto a *Tendencias en foco*, instalar temas de debate. Uno de los ellos ha sido, en el curso de este año, la relación existente entre los procesos reproductivos y de formación de familia, y los mecanismos de entrada al mundo del trabajo, un tema que nos parece crucial. Tuvimos la enorme suerte de dar con dos demógrafos uruguayos, Nacho Pardo y Carmen Petitó, ambos con doctorados en Demografía en Uruguay, que hicieron un pequeño trabajo precioso que muestra una secuencia, generalmente olvidada en la discusión de estos temas, que tiene que ver con la constitución del hogar, la formación de una pareja, el inicio de las estrategias reproductivas –a veces no estrategias, sino imposiciones de la biología–, etcétera. Es interesante advertir cómo esta secuencia incide en la ocupación de posiciones en el mercado de trabajo. Inciden, claramente, como una *remake* de la división sexual del trabajo, dejando –en general– a las mujeres fuera del mundo del empleo remunerado y a cargo del hogar, y apresurando –a veces– el ingreso de los varones padres al mercado laboral, como parte de la responsabilidad de tener que hacerse cargo del mantenimiento de la unidad familiar. Este es un tema que personalmente me interesa mucho, considero que involucra y se ramifica hacia un conjunto de otras decisiones que suelen tomarse por supuestas y que encadenan al sujeto en un mundo de racionalidad absoluta: voy a la escuela equis, a la universidad equis; hago equis especialización, obtengo un título; entro al mercado de trabajo; genero la acumulación básica para formar una pareja; me caso; tengo familia y sigo mi vida productiva. Pues para amplísimos sectores de la población popular de América Latina, esto no es así y las restricciones que operan son cuestiones que tienen que ver, por ejemplo, con el acceso de los jóvenes a políticas de salud sexual y reproductiva. Esto que planteo desde un enfoque de género también puede analizarse desde una perspectiva de franjas etarias. Y, también puede hacerse a partir de la exclusión de grupos históricamente discriminados, como las poblaciones indígenas. Pueden incluso



estudiarse segmentos espaciales y regionales de población que pertenecen a culturas muy diversificadas, con una paradoja: se verifica un pasaje de sociedades relativamente homogéneas, características de las fases de desarrollo industrial –independientemente de las limitaciones que haya tenido el desarrollo productivo en la región–, a sociedades marcadas por una mayor heterogeneidad y que combinan tradición y recuperación de identidades abandonadas con modernidad en el acceso a nuevos modos productivos de comunicación.

Nos interesa discutir, tener información sobre los proyectos de vida que tienen estos jóvenes – sobre sus cronologías y secuencias– para desarrollarlos y evaluar la forma de determinar sus prioridades. Ojalá nos equivoquemos y esté de nuevo vigente el círculo virtuoso de educación, escuela, ingreso al mercado de trabajo, formación de familia y acumulación para el retiro; pero pensamos que no es así. Nos interesa también –y es una cosa que llevamos adelante en *Tendencias en foco*–, recuperar, en Redetis, el reconocimiento a la actividad llevada a cabo por algunos sectores que sabíamos existentes pero que no habían sido tratados en el portal. Por ello, una de las *Tendencias en foco* del año pasado se refiere al papel del sindicalismo en el cono sur, particularmente en lo relativo a los procesos de formación laboral y capacitación de mano de obra, esenciales para pensar el ingreso al mercado de trabajo de muchísimos jóvenes.

Por último, en *Tendencias en foco* también nos interesa discutir un tema que nos excede, pero que tiene que ver –aún en los sectores más progresistas del pensamiento social latinoamericano–, con la forma en que tradicionalmente se entiende la relación entre educación y trabajo. Básicamente, se la entiende como una inversión en capital humano cuyo resultado se traduce en un incremento salarial de acuerdo a los años pasados en el mercado laboral. Esto está bien; no vamos a discutir esta relación econométrica que probablemente se produce a nivel de los números agregados. Pero nos parece que seguir fundamentando la necesidad de permanencia escolar y los mecanismos de acceso al mercado laboral centrados en la tasa de retorno de más años de escolaridad, es una visión un poco limitada de lo que ha significado históricamente la educación para las masas populares en América Latina. Esto es un hueso duro de roer. En un artículo de Martín Hopenhayn –de la CEPAL–, que tenemos publicado en *Tendencias en foco*, a él no se le escapa el hecho de que, con el crecimiento del nivel de escolaridad y el incremento de las tasas de retorno, lo que hay es un crecimiento de los pisos con el mantenimiento de la desigualdad –en materia de tasa de retorno. Nos gustaría, desde Redetis, profundizar esta discusión y recuperar la idea del acceso a la educación no solo como una herramienta instrumental para ganar unos pesos más, sino como un derecho humano para mejorar los niveles de la educación. Pero claro, Redetis es una cosa ínfima: hablo en plural, porque Redetis es: la directora del IIPE, Margarita Poggi –como fuente de referencia permanente para mí–; yo, que zapeo cosas y una asistente, Alejandra d’Angelo–. Esto es lo que somos. Con lo cual quiero decir que Redetis –y agradezco mucho esta oportunidad para presentar el proyecto–, está abierto a todo tipo de colaboración con gente que se quiera incorporar a la discusión; nosotras solas no podemos hacerlo. No sólo por razones presupuestarias, sino porque tenemos que recuperar a la multiplicidad de actores de este proceso de relación entre educación y trabajo, y que



incluye a sistemas educativos formales; cámaras empresariales; sindicatos; nuevas formas de organización de la producción; los sistemas de organización popular que se han llevado a cabo desde el Ministerio de Desarrollo Social; la discusión acerca de las nuevas políticas de protección social –que implican transferencias de ingresos a los hogares populares contra determinada contraprestación–; etcétera. Todo esto, además, en un contexto en el que hay una evidencia incuestionable respecto a que, independientemente del incuestionable crecimiento en el nivel educativo, los jóvenes siguen siendo los más castigados en materia de desempleo en el mercado de trabajo. De modo que, como diría Martín Hopenhayn, no sólo el crecimiento del piso mantiene la desigualdad sino que a la hora en que la retracción económica castiga a la población, los jóvenes siguen siendo las víctimas fundamentales. Este año hemos “levantado” tres informes bastante importantes, muy conocidos. No tenemos, por supuesto, el monopolio de las publicaciones; pero la “gracia” que tiene Redetis es que, como las publicaciones funcionan como hipervínculos, hay un título, el usuario lo *linkea* y va directo al archivo en formato PDF. Yo, que he sido muchos años investigadora, entiendo a eso como una economía de esfuerzo fenomenal. Creo, entonces, que ese modesto rol de reservorio bibliográfico tiene un importante valor. De todas formas, a menudo me pregunto si Redetis servirá para algo. La respuesta es un ejemplo: si yo fuera una investigadora en Santiago del Estero, o en La Rioja, y tuviera problemas de conectividad, descargar cualquiera de estos materiales me insumiría gran cantidad de tiempo. Con Redetis cliqueo y el material está disponible. De modo que allí radica su importancia y es aquella una de las razones que justifican su existencia. Creo que, también, debemos volver a analizar la cuestión del incremento de los niveles educativos de los jóvenes por el tipo de competencias que requiere hoy un mercado de trabajo que crece desarrollando actividades de contacto. En un tipo de mercado de estas características, las competencias comunicacionales y personales juegan un rol cada vez más fuerte frente a los saberes tradicionales.

La revista *Humanum*, del PNUD, publicaba recientemente un artículo que destacaba para América Latina el hecho de que las habilidades socio cognitivas constituyen dimensiones relevantes para el reclutamiento de puestos de trabajo en economías con sectores de servicios crecientes. Señalando que, solamente en el sector manufacturero, son más valoradas las capacidades técnicas específicas que las no cognitivas. Frase francamente demoledora para quienes, como yo, vienen de la generación del tornero y del trabajador –cuya fortaleza en el mercado de trabajo, era justamente esta capacidad técnica no cognitiva–. Si yo miro mi vida cotidiana, me doy cuenta que suelo confrontar con pibes que, mayoritariamente, tienen que desarrollar estas capacidades socio cognitivas, relacionadas con las posiciones de contacto de las cuales hace tanto tiempo nos habló Rosanvallon.

Mi opinión es que, también, tendríamos que discutir sobre los temas que tienen que ver con las culturas juveniles, que están vinculándose con el mundo del trabajo de maneras que desconocemos y que no son, claramente, las que conoció nuestra generación. Me parece que estamos, ahí, ante una especie de *terra incognita* en donde hay un mundo de jóvenes que no pueden copiar lo que aprendieron, no ya de sus padres, sino de sus abuelos. Porque los jóvenes de hoy son hijos de jóvenes de cuarenta años; justamente la generación que se vio castigada por la recesión y la desestructuración económica de los



años noventa. Estos pibes ya no aprendieron estas capacidades técnicas específicas no cognitivas de sus padres y se aventuran en un nuevo mundo marcado por las TICs; por contactos de otra índole y por inserciones intermitentes en el mercado de trabajo. Arriesgo que tales inserciones no están tan ligadas a un modelo de permanencia ocupacional con crecimiento, sino relacionadas con la obtención de ciertos bienes. En fin, tengo la impresión que hay una noción de carrera ocupacional sobre la cual sabemos muy poco. En la dilucidación de estas cuestiones ayudan, mucho, los estudios sobre juventud y aquellos sobre el mundo del trabajo. Tengo la impresión, y esta es una opinión personal, de que los trabajos de investigación en la Argentina de estos últimos años –su desarrollo es tan fuerte y poderoso que basta mirar la infraestructura de esta universidad–, han tendido a generar nichos de altísima capacidad académica, política y de investigación, pero tienen bajos grados de conectividad entre sí. Creo que una tarea importante para plantear es la de reconstituir la trama social entre quienes tenemos intereses comunes. Veo, por ejemplo, las actividades académicas que se realizan y advierto que hay más recursos, investigadores y una gran diversidad temática de investigación, pero me parece que hay poco trabajo red. Si Redetis pudiera ayudar a constituir esta red, sería fenomenal. Porque Redetis, ciertamente, es una herramienta disponible para que podamos debatir alrededor de estas temáticas de manera articulada. Quiero decir, para ir terminando, que aunque se le llama “red” no lo es aún; es, más bien, todavía un portal. Falta la focalización respecto a qué había antes y falta, también, porque se trata de otra concepción de red, y falta ahora una suerte de “caja de TICs” que nos permita poder avanzar en la construcción de la red propiamente dicha. Esto, me dijo el experto en informática, implica otro rediseño y otra oferta informática. Ojalá, aún con las limitaciones que tenemos, podamos seguir avanzando. Sepan que la red está a disposición de ustedes; estamos ávidos por recibir material bibliográfico, informaciones de actividades, temas que sugieran para discutir; la única salvedad es que –al ser esto financiado por UNESCO París–, no podemos convertir a Redetis en una red sólo argentina; su cobertura debe ser latinoamericana. Sacando esta restricción estamos totalmente abiertos a las contribuciones que nos puedan hacer llegar. Muchas gracias.

-Le cedemos la palabra a Eduardo Aragundi, director del INET.

-Buenas tardes a todos. En la misma tesitura de lo que planteaba María del Carmen, quería contarles que yo formo parte de la gestión ministerial que encabeza el ministro Sileoni, a quien acompaño desde hace mucho. Con Margarita hemos compartido muchas tareas y desafíos; fue hace diez meses que asumimos la tarea de conducir el Instituto Nacional de Educación Tecnológica, reemplazando a la licenciada María Rosa Almandoz –que llevó adelante la tarea durante mucho tiempo; un trabajo realmente titánico y, desde ya, valioso–. Siempre nos hemos pensado, todos, como parte de un mismo equipo de trabajo en etapas diferentes.

Ustedes estarán al tanto, porque ha sido ampliamente difundida, la gran tarea de inversión hecha en estos años en materia de educación técnico-profesional en Argentina. Quizá también conozcan la



existencia de la Ley de Educación Técnico Profesional –sancionada en 2005 e implementada en 2006–; acaso sepan, por último, lo que fue el proceso de reequipamiento de las instituciones y la recuperación de la infraestructura en las escuelas técnicas, los institutos de educación superior y en los centros de formación profesional. En términos comparativos la inversión se puede pensar en estos términos: en 2003, el país invirtió cerca de \$ 6 500 000 en toda la educación técnico profesional del país; la inversión de 2013 fue del orden de los \$ 1 300 millones. Si uno tuviese en cuenta la inversión a lo largo de todo el período de implementación de la ley, el número se eleva a \$ 4 300 millones. Aun teniendo en cuenta la inflación –pongan ustedes el índice de corrimiento de precios que más les guste–, la ecuación no resiste. Sin embargo, no es en la cuestión numérica en que me quiero detener. Porque –aun siendo cierto– pareciera que la inversión hablara por sí sola. Pero todo lo hecho en estos años, del mismo modo que sucedía con Redetis, funciona como un disparador para reflexionar sobre otras cuestiones. Nosotros creemos que, tanto la Ley de Educación Técnica como el Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional, han sido buenas herramientas para asumir desafíos que implican algo más que una mera asignación de recursos. Pensamos que la educación en general, y obviamente la educación técnico profesional en particular, nunca es independiente de un modelo de país, y mucho menos indiferente a este. Las dictaduras, entre comillas, educan para el orden y la disciplina. Las democracias educan, en distintos momentos, para la comprensión, para la ciudadanía, para la participación popular. Nosotros vivimos en un modelo de país que, con sus obstáculos y zigzagueando, se inició tras la última dictadura. Nuestro país estaba centrado en la producción de servicios, en buena medida sin agregado de valor en la producción primaria; en tal contexto, la educación técnica pierde sentido. Coherentemente con ese proyecto se dismanteló la educación técnico–profesional –la educación para el trabajo–, y es precisamente ese modelo de Estado el que culminó en la crisis de 2001. La Ley Federal de que hablaba María del Carmen, promulgada en la década de los noventa, no incluye a las escuelas técnicas ni las contempla. Así fue que, en muchas provincias y jurisdicciones, se cerraron escuelas o se reconvirtieron a la nueva Ley aquellas que no cerraron; otras resisten, en buena medida de la mano de los docentes. Si uno visita esas escuelas, todavía hoy, se encuentra con docentes que son hijos o padres de aquella resistencia. Estas son las cosas que uno debiera rescatar. En la Argentina de 2003–2004 desconocíamos cuántas instituciones educativas del así llamado “sistema formal” merecían ser consideradas instituciones formadoras para el mundo del trabajo; no existían registros para determinar cuántas existían. Ni hablar de la multiplicidad de certificados y títulos que se expedían. Existían aduanas interiores invisibles; el que se recibía de maestro mayor de obra en La Rioja no tenían ninguna posibilidad de ejercer su profesión en Jujuy, o en Tierra del Fuego. Hubo que reconstruir ese tejido, que ha quedado plasmado en la Ley de manera muy visible, ordenándose la creación de un registro de escuelas y centros de formación técnico-profesional –no se sabía cuántas eran–. Cuando hoy digo que se invertían \$6.600.000, es imposible determinar a qué número de escuelas iba a parar ese dinero y cómo se utilizaba. Hoy las tenemos registradas y contadas; hay cerca de tres mil instituciones de educación técnico–profesional. Otras mil más que ofrecen algún tipo de formación para el mundo del trabajo, sin ser necesariamente instituciones



en sentido estricto. La Ley le pone identidad a la educación técnico-profesional argentina, le da cuerpo. Afirma que “tiene como propósito el desarrollo de posibilidades de formación específica para una profesión u ocupación determinada, promoviendo el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, valores y actitudes que le permitan al sujeto conocer la realidad a partir de la reflexión sistemática”. Esto lo tuvo que incorporar el legislador –lo digo en el buen sentido–, porque no se hacía mención a cuáles eran los propósitos de la educación técnica en Argentina. La ley instituye un ámbito, la Comisión Federal de Educación Técnico Profesional en el ámbito de la cual nos sentamos, más o menos una vez por mes, todos los responsables del sector en cada jurisdicción –designados por los ministros de las provincias y el ministro de Educación–; se debate y se acuerda sobre el orden del día. Esto está vinculado con lo que mencionaba recién respecto la necesidad de generar marcos de referencia comunes para los principales campos de formación y para las diferentes figuras profesionales. Más allá de una explicación académica, ¿qué son los “marcos de referencia”? Son los estándares mínimos de capacidades, habilidades y competencias que un determinado profesional debe alcanzar, independientemente del lugar geográfico del país en que esa formación se da; se trata de un trabajo sobre estándares mínimos. La Ley crea el CONETyP, Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción. A las reuniones del CONETyP acuden todos los sectores del mundo socio productivo; desde el empresariado –las distintas cámaras empresariales–, las asociaciones gremiales –de los gremios de la producción, servicios y los gremios docentes– y por supuesto el Estado nacional y los Estados provinciales, etcétera. Allí son discutidos estos marcos de referencia. Sólo a modo de ejemplo, hace pocos días acabamos de aprobar los marcos de referencia para las tecnicaturas del área de salud. Es decir: qué competencias y saberes necesita un técnico radiólogo para ser tal. No es un plan de estudios; es un marco de referencia. Una aclaración: allí donde yo dije “técnico radiólogo” podría haber dicho “gasista matriculado”; es válido cualquier ejemplo. Otro aspecto que la Ley determina es cuál es el entorno formativo mínimo necesario para que ese técnico radiólogo se forme en condiciones adecuadas. Vale decir, las condiciones institucionales, de infraestructura, de equipamiento, etcétera, que una institución tiene que sostener y brindar para que alguien se forme como técnico radiólogo o como gasista matriculado. Esto significa discutir lo que se constituye como el marco de referencia de una determinada figura profesional. A lo largo de seis años, se han constituido más de ciento treinta marcos de referencia en el CONETYP. En las reuniones siempre decimos, casi en tono de broma, que no estamos discutiendo educación, sino competencias; qué necesita para ser competente un buen técnico radiólogo, un buen maestro mayor de obra, un buen técnico electromecánico. Y creo que habría que hacer una distinción fundamental entre “competencia” profesional y “formación” profesional; Me refiero a la formación profesional en sentido más amplio, de nivel secundario, superior o aún aquella del trabajador. La propia Ley de Educación Técnico profesional lo dice y lo recoge con más énfasis la Ley Nacional de Educación: en Argentina, la educación está pensada en clave de derecho. Yo creo que la discusión de la educación como gasto o como inversión es una discusión que está perimida desde el momento en que es un derecho humano básico, con lo cual no puede ser ni gasto ni inversión. Es un derecho; y se lo puede



discutir, en todo caso, en términos de posibilidades de ejercicio de ese derecho o restricciones al mismo. El sistema educativo argentino no puede asumir como condición, en el campo de la formación para el mundo del trabajo, el formar sujetos exclusivamente competentes para desempeñarse en determinado puesto de trabajo o en determinado tipo de organización. De alguna manera, provocativamente, lo que quiero decir es que la escuela técnica no forma mano de obra, forma sujetos capaces de desempeñarse en ambientes y contextos laborales amplios que le puedan generar, no solo movilidad social, sino también movilidad e inserción laboral; no podemos desconocer el valor social de la educación –María del Carmen señaló algo de esto–. Está claro que esta discusión es intersectorial: cuando los representantes de la industria o de la empresa se acercan y se sientan con nosotros, lo que demandan es la formación de mano de obra. Y tal cosa no la negamos, pero lo que se busca es un sujeto con múltiples capacidades, entre las cuales está su capacidad para desarrollarse competentemente en un amplio abanico de puestos de trabajo. Haber recuperado la educación técnica argentina tampoco es casual, sino que es parte de un proyecto de país que apunta a otro modelo; un modelo de pleno empleo, de agregado industrial de valor. Quisiera señalar esta cuestión: se está invirtiendo más del 6% del PBI en educación, y al momento de los resultados aparecen, como unidad de medida, las pruebas PISA u otros de estudios similares. Más allá de las discusiones al respecto, creo que –primero– esos no son los únicos resultados que deberían tenerse en cuenta. Y –segundo–, se empieza a escuchar el siguiente razonamiento: si invertimos tanto y no hay resultados, hay una posibilidad muy concreta de que no invirtamos más o invirtamos menos. El mismo razonamiento se aplica a la educación técnica: se invierte, pero sin embargo cuando los empresarios salen a buscar trabajadores no los hay. Recién ahora, este año que comienza [2014], van a egresar, en muchas jurisdicciones, los primeros egresados de escuelas técnicas tras la actualización de los planes de estudio; se trata de escuelas que habían cerrado o dejado de brindar educación técnica y ahora lo han vuelto a hacer. No se hace un egresado de escuela técnica de la noche a la mañana. Se habla de *la* “recuperación de la escuela técnica” y vaya si suscribo esa frase. Estamos satisfechos, pero – y esto es algo que se ha charlado mucho con los propios técnicos– hay que hacer una advertencia: suele pasar que exista una suerte de enamoramiento de aquella escuela técnica mítica de los años cincuenta – la época del Consejo Nacional de Educación Técnica–. Y, a veces, de la mano de este proceso de revalorización y reposicionamiento de la educación técnico profesional, viene la nostalgia por aquellos tiempos. En esto hay que ser muy contundente: esta escuela técnica es una escuela técnica que hay que leer en clave de derecho: no estamos llamados a formar pocos técnicos de excelencia, sino muchos buenos técnicos; dejemos que ellos después se hagan los mejores. Quiero decir, la escuela técnica se debate todavía en torno a esta discusión y es ahí donde tenemos que trabajar. Me parece que la tarea de estos años es la de trabajar en esa matriz de selectividad, suerte de darwinismo educativo que, si se sostiene en la escuela no técnica, –donde todavía hay que dar pelea–, tanto más aún debería sostenerse para la educación técnico profesional. Cuando hablo con directivos, docentes, y aún con los responsables de la educación técnica en las distintas jurisdicciones siempre repito que “existen las mismas respuestas a nuevas preguntas”. Los pibes no se “bancan” la escuela técnica porque involucra siete horas por día;



hay que hacer que se la “banquen”, en el buen sentido de la palabra. Tenemos, claramente un problema con el pasaje de los chicos, por ejemplo, del primer ciclo, básico, al ciclo superior. En el momento en que tienen que acceder a la especialización, ahí desertan. En los debates, cuando reunimos a directivos de escuelas técnicas y docentes, surge a pregunta de cómo hacer para solucionar esto. Yo siempre digo que, en el caso del abandono, uno debería preguntarse quién abandona a quién; si el chico abandona la escuela o si la escuela abandona al chico; así que hablemos de “abandono” a secas, sin sujeto. En el anteuúltimo año, en Argentina, el abandono en escuelas técnicas fue del orden del 17%. Es decir, dos pibes cada diez se nos van después de haber pasado doce años en el sistema educativo, de los cuales cinco los transitaron en el sistema de la escuela técnica. Eso tiene que empezar a ser leído en clave de cercenamiento de derecho, no en clave de abandono.

Ustedes saben que el ministerio, desde hace bastante tiempo, viene implementando un plan –el plan FINES– para que los chicos puedan terminar los estudios secundarios. El FINES no fue pensado para la escuela técnica sino para la secundaria no técnica. Aun cuando muchos estudiantes de escuelas técnicas hayan podido hacer uso de él para completar sus estudios, no era un programa específico para escuelas técnicas ni estaba diseñado para funcionar como tal, de manera que este año pensamos –y el ministro lo anunció hace muy poco tiempo–, lanzar un programa específico –el FINES TEC– para que los estudiantes de escuelas técnicas puedan terminar los estudios. En 2011 hicimos un censo y advertimos que, en 2009, no había habido titulados como técnicos porque debían materias o las tenían pendientes. El 54% de quienes no se habían graduado debía dos materias. El porcentaje llegaba a cerca del 70% si se les agregaba a quienes que debían tres materias; y si se contabilizaban quienes debían cuatro, el porcentaje se disparaba al 85%. Puesta la educación en términos de derecho individual y social –tal como lo reconoce la Ley–, no es justo que una familia, un Estado y una sociedad que han invertido –no solo económicamente, sino en términos de expectativas– catorce años de las vidas sus hijos e hijas, que también pusieron lo suyo y son los primeros actores de esa cuestión, no vean coronado este proceso con el éxito. Entonces, hay que darles una nueva posibilidad, y diferente, de acceder con éxito al título de técnico. No es posible pensar la formación profesional ni la formación de nivel superior del mismo modo que años atrás, cuando los institutos de nivel superior implicaban una suerte de continuidad de la escuela media o, visto desde el otro lado, la escuela media funcionaba como una instancia “preuniversitaria”. Ahora es preciso dotarlos de una identidad propia, articulándolos con la universidad. En ese sentido estamos lanzando, junto a la Secretaría de Políticas Universitarias, el “Programa de articulación de tecnicaturas superiores con carreras de grado universitario”. Y días pasados hemos lanzado, con la Comisión Federal, el “Programa de aulas talleres móviles”. Se licitaron y pre adjudicaron cuarenta aulas talleres móviles; ya hay diez funcionando y ahora vamos a tener cuarenta más. Se trata, como la palabra lo dice, de *trailers* que llevan formación profesional a pequeñas localidades del país donde no es posible instalar un Centro de Formación Profesional porque, fundamentalmente, no hay suficiente población. Pongo un ejemplo: Una comunidad está necesitada de cerrajeros. Si uno instalase allí un Centro de Formación Profesional con orientación en Cerrajería el resultado sería que –al cabo de un tiempo–, se



encontraría uno con una gran cantidad de cerrajeros desempleados, porque en una comunidad de mil personas se necesitan dos cerrajeros, no doscientos. Para eso existen estas aulas talleres móviles. El Estado financia el *trailer* y el equipamiento; las provincias financian los docentes. Y así, las aulas talleres móviles van llevando distintas especialidades formativas en construcción, computación, gastronomía, etcétera, a pequeñas localidades del país. Se instalan un tiempo y, una vez que se satisface la demanda, el camión y el *trailer* se mudan a otra localidad. Por ejemplo, y en relación con demandas puntuales de gastronomía para algún requerimiento turístico hotelero o para pequeños emprendimientos sociales: les mencionaba que hay, más o menos, unas diez aulas circulando por Tucumán, La Pampa, Chaco, etcétera; ahora estamos adjudicando cuarenta unidades más, y queremos sumar otras cincuenta en todo el país. A mí me parece que este es un desafío fundamental: seguir profundizando la inversión, seguir pensando en la educación técnica y la formación personal como derecho individual y social que debe ser garantizado por el Estado. Y, por último, seguir pensando en una educación técnica que sea capaz de formar profesionales para el mundo del trabajo. Ya no estamos en presencia de trayectorias laborales acumulativas sino más bien discontinuas, más móviles; ya son muy pocos los jóvenes que tienen la expectativa de permanecer en una empresa.

Hay datos; se ha desarrollado una especie de "itinerancia laboral", una suerte de cultura del "zapping" laboral. En este marco, es importante discutir estas cosas y comprender a los nuevos estudiantes; la escuela tiene que asumir que los estudiantes pueden ya ser madres, o padres; pibes que, tempranamente, se tienen que hacer cargo de sostener una familia, ya sea porque son la fuerza laboral del hogar o porque tienen la misión y el rol de cuidar de sus hermanos. Todo esto, en la universidad, ustedes lo saben: están llegando las primeras generaciones, ya no de estudiantes universitarios, sino de estudiantes secundarios: pibes que son los primeros en su familia en haber completado el secundario y hoy son los primeros, también, en acceder a la educación superior. Aquel estudiante esencial de mi generación ya no existe más. En nuestra época, el 50% de los chicos llegaba a la escuela secundaria. Nos "elegían" precisamente por eso. Hoy, ese porcentaje es del 82%; esto supone un proceso de educación y de formación para el mundo del trabajo diferente.

-María del Carmen Feijó:

Contra la *saudade*: ya en los noventa hablábamos de la obsolescencia de la escuela técnica, cuando ya había tornos alfanuméricos y los pibes seguían con el banquito y la budinera.

-Eduardo Aragundi:

Eso cambió; lo que no cambió aún el mensaje subyacente. Vas a las escuelas, hoy, y hay un torno alfanumérico. El tema es si el profesor que formaba con el torno manual y que hoy debería formar con el torno alfanumérico cambió o es el mismo; si cambió su lógica de formación. A veces, cuando uno plantea problemas, también debiera hacer la aclaración de que hay muchos lugares donde la cosa está funcionando de otra manera.

-María del Carmen Feijó:

Muchos años atrás, la oferta del campo de la formación profesional en la provincia de Buenos Aires ponía a uno los pelos de punta; se estudiaba, por ejemplo, “*tarjetas españolas*”. O las de docentes asignados a “*tarjetas españolas*”. Supongamos que a eso se lo lleva el tiempo.

El derecho a recibirse supone también una gran estandarización en los criterios evaluativos de los docentes, que “voltean” a los pibes con razones totalmente subjetivas y no en virtud de la capacidad que los pibes tuvieron para adquirir conocimientos. La otra cuestión, que me parece que es importante retomar y que vos también has mencionado, es que, en este replanteo de pensar la educación como un derecho, también hay que educar a los pibes acerca de sus derechos como futuros trabajadores. Hace 10 años, haciendo trabajo de campo en una escuela técnica de José C. Paz, un pibe –en el marco de un *focus group*– me hizo este comentario: “a nosotros, la profesora fulanita nos dijo: ‘si vos intentas tener empleo, no te tatúes’”. Y yo pensé: “este pibe está del tomate”. Este año, en una actividad del IPE en San Nicolás, efectivamente verifiqué que hay una pauta formal de exclusión respecto a pibes que se tatúan, bajo el supuesto de que el tatuaje puede implicar alguna infección de carácter hematológico. Pibe tatuado, pibe que no entra. Entonces, cuando los empresarios reclaman la formación de mano de obra, también quieren formación de mano de obra con la incorporación de un conjunto de pautas vinculadas totalmente con lo disciplinario. Estuve recientemente de vacaciones en un lugar que estaba lleno de rusos y franceses; yo los miraba y pensaba: “se ve que en esos países no trabaja nadie”, porque estaban todos tatuados de pies a cabeza. Si un chico de San Nicolás está tatuado, entonces, ya lleva inscripto en sí un mecanismo formal de exclusión; amén de los que pueda tener por homicidio, por pertenencia a ciertas tribus urbanas, etc.

-Roberto Candiano:

Estuvimos debatiendo acerca de la educación en general. Creo que llegó la hora de tocar el tema del proceso educativo y el trabajo que, en la educación, muestra su cara más dramática. Se mezcla en ella un cúmulo de cuestiones y toca una amplia gama de subjetividades y de realidades realmente angustiantes. María del Carmen hablaba de reconstruir la trama social. Hace muchos años que estoy involucrado con la educación técnico profesional, desde la académica y desde la práctica; y veo que el Ministerio de Trabajo lleva adelante políticas muy activas y exitosas. En estas instituciones de formación profesional que el Ministerio promociona se ven cosas muy dramáticas porque, generalmente, los jóvenes que asisten son el residuo del sistema educativo formal. Estos “expulsados” encuentran, en el marco estas instituciones, un espacio de sentido que muchas veces les hace retomar los estudios formales, sean técnicos o no técnicos. Por un lado, está el Ministerio de Educación –yo también integré CONETyP– y por otro lado están las universidades, los centros de investigación etcétera; somos muchos jugadores, pero no estamos jugando al mismo partido. De manera que aplaudo, y apoyo, esta idea de María del Carmen respecto a encontrar espacios sinérgicos de colaboración; porque, además, no hay mucha gente



que esté trabajando esta problemática. Hay muchos demandantes y demandados, pero no demasiada gente que pueda reflexionar sobre esto. Y mucho menos gente vinculada a la educación y a la pedagogía.

Hay dos temas que me gustaría tratar. Nosotros, a partir de estas jornadas, tenemos que elaborar la agenda de la universidad de aquí a unos años. Entonces, por un lado, quisiera reflexionar sobre lo que mencionaba María del Carmen respecto a los “proyectos de vida”. Me parece muy bien el rescatar el proyecto de vida como objetivo, pero tenemos que analizar cómo, desde el ámbito institucional, recuperar estas culturas juveniles y armar proyectos que sirvan tanto al desarrollo personal como al desarrollo de todos como comunidad nacional.

Lo segundo que quería comentar es la cuestión de la acreditación de los saberes. En el Congreso nacional hay unos cuantos proyectos de ley en este sentido y me parece un tema fundamental al que le tenemos que dar un espacio de reflexión. Los jóvenes cuentan con una serie de competencias adquiridas, capacidades y hábitos elaborados como y donde pudieron, que, realmente, son muy eficaces a la hora de realizar un trabajo; no hablo de “trabajo” en sentido formal sino en sentido amplio. Me parece que se debería hacer un esfuerzo muy grande para integrar estos subsistemas. Realmente me entristece el recorrer los ministerios de Trabajo; Educación; Desarrollo Social, etcétera, y advertir que cada uno tiene sus propios programas, sus metodologías y dinámicas de funcionamiento, pero que no hay puntos de encuentro. El año pasado tuve la oportunidad de estar en Inglaterra; allí, el Ministerio de Educación está junto al de Trabajo: es el Ministerio de Educación y Trabajo, y en las agencias de empleo se llevan adelante programas de capacitación. El desocupado va, cumple un horario, tiene orientadores profesionales y una base de datos; hace trabajos temporarios. Lo que quiero señalar con esto es que hay mucha articulación al interior del sistema, y me parece que tendríamos que empezar a pensar formas institucionales creativas y flexibles que vayan en esa dirección.

–Siguiendo la misma línea del argumento de Roberto, quisiera señalar algunas cosas respecto al considerar la educación en clave de derecho. Terminar la escuela media en los centros de formación profesional involucra una pelea entre ministerios. ¿Cómo se acreditan saberes que no son equivalentes? Un carpintero no utiliza el sistema métrico decimal de la escuela clásica porque mide en pies; hay allí un desfasaje.

Una segunda cuestión. En el medio rural hay experiencia en el trabajo con pedagogía de alternancia. Esta modalidad podría darnos la clave a la hora de acreditar saberes técnico-profesionales en entornos urbanos y suburbanos, sobre todo para aquellas clases sociales más vulnerables.

–Con respecto a lo que decía Roberto, coincido en que hay todavía mucho por articular entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo. Siguiendo con tu metáfora futbolística, es posible, sí, que no todos estemos jugando al mismo partido; pero me parece valioso el que haya muchos jugadores. Hay, en la investigación y en la academia, una tendencia al gregarismo primario; allí donde es posible que haya



nichos, habrá que pensar en términos de redes. Esta sí es una tarea para la universidad y también para las distintas, –frase espantosa– “reparticiones” del Estado. La acreditación de saberes no solo es una demanda –y diría yo un desafío–, sino que puede ser una forma incipiente de articulación de estas cuestiones.

Una cuestión, respecto a lo que decía Javier; estamos terminando de desarrollar una propuesta para empezar a implementar en las provincias. No recuerdo si la fórmula es “secundaria con formación profesional”, o “formación profesional con secundaria”; es una discusión técnica que me supera. Nos parece que allí hay una demanda y también una experiencia. Mi primer ámbito de gestión fue la educación de adultos. Hicimos, en este sentido y cuando me tocó estar en el Gobierno de la Ciudad, una experiencia con la UOCRA en la que articulamos formación profesional con secundaria en dos institutos que el sindicato tiene en la Ciudad de Buenos Aires y en Morón. Con las limitaciones del caso, claro, porque hubo que adaptarse al formato de los centros. Tenemos, también una experiencia piloto en La Pampa; alguna otra en La Rioja y queremos arrancar el año que viene con una resolución y un compromiso de los ministros de Educación provinciales que implique el tener, para mediados o fin del año próximo, al menos dos experiencias por provincia. Me parece bien lo que mencionabas respecto a pensar en la pedagogía de alternancia para el mundo urbano o suburbano, pero primero tenemos que definir qué entendemos por alternancia; en el INEP hemos armado una mesa de escuelas agro técnicas para discutir, entre otras cosas, los modelos institucionales. Hay una versión de la escuela de alternancia que funciona de la siguiente forma: los pibes están una semana en la escuela y otra no. Esa es la versión, con todo respeto, “tinellizada”. Por eso digo que hay que tener cuidado con las definiciones. En síntesis, es algo sobre lo cual estamos trabajando muy fuertemente en el marco de la educación agro técnica para, efectivamente, generar un modelo que articule este formato de formación profesional con la escuela secundaria.

–Coincido con la flexibilidad como metodología para pensar en estrategias de articulación entre la formación profesional y otros sistemas. Vengo de Misiones, por una iniciativa que está llevando adelante el Ministerio de Trabajo. Unos docentes de EDJA –Educación de Jóvenes y Adultos–. Me comentaban que habían intentado cambiar la estructura del diseño curricular que tenían en la escuela de manera que los jóvenes adultos que asistían a la escuela pudieran, un día a la semana, hacer un taller en un centro de formación profesional cercano. Agregando horas antes y después del horario regular, lograron que los alumnos tuviesen los viernes libres para ir al centro de formación. Un viernes llega una inspección del Ministerio y, claro, los estudiantes no estaban en la escuela porque estaban en el centro de formación profesional. Como consecuencia de la ley, que dice que los estudiantes tienen que estar dentro de la escuela de lunes a viernes, el programa se discontinuó y los alumnos no pudieron ir más a capacitarse. De manera que me parece muy importante pensar en cómo se puede flexibilizar la normativa de manera que este tipo de articulaciones puedan desarrollarse con éxito.



Tengo dos preguntas para hacer a cada uno de ustedes. Una a María del Carmen, respecto a lo que ella llamó “inserciones intermitentes” de los nuevos jóvenes o de la cultura juvenil; ella mencionó que tales inserciones estaban, sobre todo, ligadas a la obtención de algún bien en particular y no tanto a ese “proyecto de vida” propio de nuestra generación. La pregunta es: ¿en qué medida este carácter intermitente de las inserciones es fruto de decisiones personales de los jóvenes –decisiones, si se quiere, intencionales–, o en qué medida están condicionadas por un determinado contexto productivo, laboral y socioeconómico? Y a Eduardo: vos diste cuenta –y coincido– del vaciamiento de la educación técnica en Argentina, asociado a un modelo de país propio de los años noventa. Creo que, junto con el vaciamiento de la educación técnica, se discontinuó una formación de técnicos que eran los que formaban y enseñaban en las escuelas. En relación a ese fenómeno y frente a esta nueva revalorización y reposicionamiento de la educación técnica, ¿cómo y dónde se forman ahora los docentes? En la licenciatura en Educación recibimos a muchos estudiantes que son técnicos y trabajan en escuelas técnicas, y que reconocen la necesidad de tener una formación –mal llamada– “pedagógica”. Empiezan a tenerla y eventualmente hacen, luego, el profesorado en Ciencias de la Educación o la licenciatura como complemento. Lo que estos estudiantes me decían es que hay pocos técnicos están trabajando en las escuelas técnicas y que ha habido una interrupción en el proceso de incorporación de egresados de las escuelas a la plantilla docente; eso era interpretado como un vacío.

-María del Carmen Feijó:

En principio, yo parto de la hipótesis de que no puede analizarse el universo juvenil con un marco de racionalidad *ex ante*. A mí me parece que a los pibes les pasan cosas, y que si los adultos tenemos poco control sobre nuestra vida, ellos lo tienen mucho menos. Me parece que la inserción intermitente de los jóvenes es una cara fundamental de la informalidad del mercado de trabajo. Así, desde lo que del lado de los jóvenes se vive como intermitencia, desde el punto de vista agregado se puede ver como un fenómeno de permanencia en relaciones de trabajo no registrado. Y ese es un problema que, como mucho de los problemas que estamos discutiendo acá, se identifica a escala individual pero tiene determinantes estructurales. Es decir que, desde la posición del sujeto, no se puede hacer gran cosa por resolverlo; porque además quien no puede ir a la huelga, pobrecito, es un trabajador informal que se queda sin el éxito de los derechos del trabajador, y sin el trabajo. Hay que analizar dónde se registran estas situaciones de intermitencia. Claramente está presente en los casos del trabajo estacional. Los tipos de demanda en algunas actividades, y probablemente cierta adaptación a entradas y salidas al mercado de trabajo; yo lo miraría desde ese punto de vista. A mí me parece que es poco lo que los jóvenes deciden, por eso la escuela tiene que recuperar su rol: para atraparlos, dejarlos adentro y convertirlos en ciudadanos. Yo no tengo la menor duda de que no son ellos quienes abandonan la escuela. Porque, además –esto habría que explorarlo–, los docentes se sienten incómodos frente a esos chicos porque su imagen es totalmente discrepantes con la imagen que los docentes tuvieron de sí mismos.



-Eduardo Aragundi:

Respecto a la formación, el universo es bastante variopinto. En algunos lugares hay, efectivamente, falta de técnicos. Pero, en general, el problema es que muchos técnicos formados en los noventa –en el contexto de una escuela técnica contra las cuerdas–, terminaron necesariamente trabajando como docentes, pues no había empresa o fábrica en la que insertarse. Esto genera el que hoy haya muchos docentes de torno, por ejemplo, que no pasaron nunca por la fábrica. Aprendieron a usar el torno en la escuela técnica, egresaron de allí y se insertaron como docentes. Visto desde otro ángulo, esto les genera –en algunos casos– un valor de pertenencia a la institución que es un activo muy valioso. Hay casos de directores de escuela que sienten tanto cariño por la institución que, prácticamente, terminan pasando más horas allí que en su propia casa.

En la escuela técnica hay, dando clases, muchos ingenieros y arquitecto. Nosotros tenemos un programa, que tiene muy buena prensa en las provincias, que es el Programa de Formación Docente Inicial. Hemos advertido que hay muchos directores de escuela técnica que no son técnicos; vale decir, que no vienen del mundo de las ciencias duras –profesores de literatura, de historia, etcétera–. Y son directores o directoras de escuelas técnicas porque, efectivamente, no hay docentes que sean a su vez técnicos o ingenieros; ese lugar es entonces ocupado por docentes de otras áreas. No sé si esto es un defecto o una virtud. En algunos lados hay maravillosos profesores o profesoras de literatura dirigiendo escuelas técnicas, porque le otorgan a la gestión esa otra mirada, proveniente de las ciencias sociales, que quizá es valiosa y vale la pena incorporar. La discusión es dónde se forman los docentes, que está pasando con la formación docente en la universidad y que está pasando con la formación docente en los institutos de profesorado. Lo cierto es que una docente de matemática que saliese de una universidad o de un instituto de profesorado, debería tener las capacidades necesarias para desempeñarse en la EMEM número 4 de la Ciudad de Buenos Aires o en la EPET número 7 de la provincia. De otra forma terminaríamos cayendo en la necesidad de una formación docente especializada –formar docentes para la educación de adultos, para la educación artística, etcétera–. La cuestión es esta: cómo formamos a nuestros docentes para que puedan, efectivamente, trabajar en distintos entornos. La otra cara de esa moneda es esta: cómo “formamos” a los técnicos e ingenieros para que entiendan de qué se trata la docencia.

–Sólo para el balance: no hemos hablado de los *micro-emprendimientos*, que son un tema importante.

–Quisiera dar cuenta de una preocupación: tiene que ver con que, de alguna manera, la educación técnica está cruzada por lo que Mitcham llama, desde la filosofía de la tecnología, el enfoque *ingenieril*. Esto está relacionado con quién forma a los docentes, o cómo llegan los docentes a ser docentes de la escuela técnica –aquello que se mencionó respecto a que es bueno que haya una profesora de literatura dirigiendo una escuela técnica–. En este sentido, transmito una preocupación fundada en mi experiencia



de haber trabajado como docente universitaria en los primeros años de carreras tecnológicas, en las que se advierte una resistencia muy grande a todo lo que tenga que ver con la reflexión humanística, o filosófico-política. Puede ser un prejuicio; puede tener que ver con una mirada personal fruto de mi propia historia. Yo también vengo del ámbito de “las ingenierías”; en una época estudié ingeniería aeronáutica, me formé la UTN y trabajé en UNA fábrica; sé qué implica ese enfoque *ingenieril*. Esa mirada anclada en una racionalidad de tipo instrumental ha colonizado la vieja escuela técnica y allí se reproduce sin que seamos, nosotros, capaces de plantear un tipo de formación integral; una formación tal que el futuro técnico trabajador sepa no solo cuáles son sus derechos, sino también su papel dentro de ese proyecto que estamos intentando valorizar.

–Creo que el problema es aún más complejo. De alguna manera seguimos reproduciendo una lógica según la cual hay espacios de formación totalmente desconectados entre sí cuando, en realidad, estoy planteando formar al ingeniero como un sujeto político; ese es el paso que tendríamos que dar.

–Un comentario respecto al tema de los *micro-emprendimientos*. Más que hablar en abstracto, quisiera contar la experiencia de un proyecto productivo concreto. En el Centro de Formación Profesional Alberguchi tenemos un curso de herrería al acude gente que vive en la calle. Al venir a capacitarse al Centro, tienen la posibilidad de que le reserven una cama en el parador sin hacer la cola, porque en el horario de las siete de la tarde –que es cuando se acaban los cupos–, está capacitándose; entonces, presentando el “certificado de alumno regular” del Centro de Formación tiene asegurado el pasar la noche a resguardo. Como esto parecía no bastar, generamos un proyecto productivo para que el indigente acudiese todas las mañanas. Nos hemos encontrado, una vez terminado el proyecto y analizando los resultados, con que, de los seis que venían, dos consiguieron trabajo como herreros y ahora alquilan una pieza en una pensión. De manera tal que no basta con llevar adelante la formación profesional; también hay que inculcar la cultura del trabajo, y eso se hace trabajando.



Mesa 4: “Nuevos escenarios de la educación pública en el siglo XXI”

Participan: Silvina Gvirtz – Myriam Southwell

–Luis Riart:

Buen día. Quiero reiterar nuestra gratitud por la invitación a participar de este espacio y destacar lo que está haciendo la universidad para pensar esta nueva relación de saberes y construcción de conocimiento. Ayer comenzamos analizando la formación docente y el impacto social de las políticas educativas; terminamos reflexionando en torno a la relación entre el mundo del trabajo y la educación. Hoy queremos analizar, por un lado, cuáles son los grandes desafíos de la educación pública en el siglo XXI y, por otro lado, abordar el tema de la juventud; terminaremos contando con la presencia de Oscar Conde, que está trabajando la fraseología en educación. También iban a venir, aunque surgieron problemas de agenda, Alejandro Grimson y Emilio Tenti. Ellos están escribiendo un libro sobre los mitos en el ámbito de la educación que, si todo va bien, presentaremos aquí el año que viene. Es desde un espíritu de debate que surge este espacio de discusión. La semana pasada, en un ámbito similar, se discutió el tema de la energía; ahora discutimos la educación y el año que viene discutiremos otras disciplinas. El objetivo es generar un espacio de conversación, un así llamado *conversatorio*, en el que ir recorriendo aquellos temas que hacen a la agenda de la discusión actual sobre educación. Hoy hemos convocado a dos personas que la Universidad considera que pueden hacer aportes muy importantes al debate. No se trata de una conferencia ni de un panel sino que es, como dijimos, un *conversatorio*. La dinámica será la siguiente: ustedes disponen de veinte minutos cada una, y después la conversación se abrirá a aportes y preguntas. Todo está siendo grabado, será sistematizado y utilizado como insumo para generar un diálogo sobre el estado de situación en la universidad y su inserción en la agenda nacional y regional.

Todos conocemos el trabajo que llevan adelante Silvina y Myriam. A Myriam la conocemos por su labor en el ámbito de la historia de la educación argentina y regional, –en FLACSO; la Universidad de la Plata; desde la UNIPe–, y conocemos también su tesis doctoral en torno al proceso que hemos vivido en la Argentina y su vínculo con la educación. Conocemos, también, a Silvina; ella ha escrito sobre investigación y gestión universitarias y ha realizado lúcidos aportes hacia una estructuración de la reflexión pedagógica. De Silvina conocemos, también, los importantes desafíos que ha tenido a su cargo en materia de políticas públicas, tanto desde el Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires; como en el programa Conectar Igualdad y en la Universidad de San Andrés. Ambas investigadoras de gran valor, Myriam y Silvina son, también, compañeras en este trayecto hacia una mejor educación para todos.

–Buenos días; mi nombre es Omar Tobío. Soy profesor de la Escuela de Humanidades; dirijo la licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales y soy integrante de la dirección del Centro de Estudios Geográficos.



–Yo soy Beatriz Diuk, docente de la carrera de Psicopedagogía en Humanidades y coordinadora del Centro de Investigaciones Pedagógicas Aplicadas. Estoy aquí en representación de nuestra directora, Haydee Echeverría, que no pudo asistir.

–Mi nombre es Gabriela Leighton. Soy directora del Centro para el Estudio de Lenguas y de la licenciatura en Lengua Inglesa. Soy, asimismo, profesora de la cátedra Literatura Inglesa I y III.

–Soy Roberto Candiano; docente de Humanidades y de Psicopedagogía. Represento a Alejandro Storni, director del Centro Enrique Valls, del Ministerio de Educación y Trabajo.

–Javier Río; profesor de la licenciatura en Educación.

–Stella Maris Más Rocha, directora de la carrera de Educación y profesora de Política y Legislación de la Educación en la Escuela de Humanidades.

–Luis Riart. Soy coordinador de los *Estados generales* en educación y, también, docente de la UNSAM.

–Alejandra de Gatica; directora general de grado de la Secretaría Académica de la Universidad.

–Buen día; mi nombre es Daniel Daza. Coordinó un programa de inclusión educativa en la Secretaría Académica.

–Yo soy Florencia, alumna de esta universidad. El año pasado gané la beca CIN, así que estoy aquí, también, como becaria.

–Mi nombre es Vanesa Galarza; soy estudiante en la licenciatura en Educación de la Escuela de Humanidades. Soy, además, consejera estudiantil en el Consejo Superior, y formo parte del grupo Alfa 3 Spring, en la Escuela de Humanidades.

–Araceli Gentile. Soy directora de la licenciatura en Educación Inicial y, en la carrera, imparto la cátedra Gestión Educativas en el Nivel Inicial.

–Enrique Corti. Soy decano y profesor en la Escuela de Humanidades e investigador del CONICET.

–Esteban Torre; soy asesor de Silvina.

–Mi nombre es Celeste Patriarca; trabajo en la Escuela de Economía y Negocios.



–Silvina Gvirtz:

Para mí es un placer para mí estar acá; uno de los cargos más importantes que tengo es el de ser profesora de la Universidad de San Martín, recientemente concursada. Es un orgullo pertenecer a su facultad de Humanidades.

Hoy quisiera hacer una presentación dividida en dos partes. Por un lado, haré un diagnóstico del sistema educativo argentino en el contexto latinoamericano; después voy a hacer un recorrido por distintas opciones de política educativa.

Primer punto: cuando analizamos cualquier diagnóstico del sistema educativo debemos considerar, en simultáneo, tres dimensiones: el rendimiento interno del sistema, –que trata de números; la tasa de alfabetización, escolarización, “repitencia”, deserción, etcétera–, vinculado a cuántos chicos ingresan y egresan, y cómo lo hacen. A este rendimiento interno se le tiene que sumar, en simultáneo, una segunda dimensión: el rendimiento académico o el desempeño en los aprendizajes –qué y cuánto sabe un chico al egresar del sistema educativo–. Si el 100% de los chicos ingresa y egresa en tiempo y forma pero el rendimiento académico es nulo, en realidad no tenemos un buen sistema educativo. Ahora; si solo egresa el 50% de los ingresantes, tampoco es un buen sistema educativo en términos democráticos –a lo mejor sí lo hubiera sido en épocas autoritarias, o en un pasado lejano–. Tenemos, por último, un tercer conjunto de dimensiones simultáneas que son las condiciones necesarias para el funcionamiento del sistema –infraestructura, equipamiento escolar, condiciones laborales, inversión presupuestaria, etcétera–. Esta dimensión también es relevante, porque si los docentes y las instituciones no tienen aseguradas ciertas condiciones mínimas de trabajo, no será posible lograr buenos rendimientos internos ni académicos. Veamos cuál es el diagnóstico para América Latina en general, y para Argentina en particular. En cuanto a la tasa de analfabetismo, Argentina viene haciendo un muy buen trabajo. Según datos de UNESCO, tenemos una tasa de analfabetismo del 0,99% (2012). Se trata de un porcentual muy bajo y, que a su vez, es muy difícil de erradicar porque constituye el núcleo más duro del analfabetismo. Esto, de todas maneras, es algo sobre lo que hay que seguir trabajando –el analfabetismo está, geográficamente hablando, distribuido de manera muy desigual dentro del país; en la provincia de Buenos Aires, si mal no recuerdo, era del 1.49%–.

La tasa de escolarización también viene creciendo. Hay que ver los números en comparación con otros países, y en función de la evolución de la historia reciente del país. La tasa de escolarización en el nivel inicial está creciendo de forma muy elocuente, si bien no se ha llegado aún a la universalización de la escolarización –ni siquiera en sala de cinco, que es obligatoria–. En el nivel primario cumplimos con tasas altas; podemos considerar que la escolarización está universalizada –no tenemos datos, pero lo cierto que estamos bien; la tasa de escolarización del nivel primario no es un problema–. En el nivel secundario estamos mejorando, pero todavía falta escolarizar a una cantidad importante de estudiantes, cercana al 20%.



Una vez que los chicos ingresan al sistema, el objetivo es garantizar que realicen su trayectoria escolar con éxito, en tiempo y forma. Es decir, que un chico que entra con una cohorte, se gradúe con esa misma cohorte. En este tema del “tiempo y forma”, tenemos, aún, serios problemas. Los chicos ingresan –nuestras tasas de escolarización son interesantes–, pero no se gradúan ni a tiempo ni en forma. El problema radica, primero, en los estudiantes que repiten; nuestras tasas de repetidores son altas, sobre todo en comparación con países como Finlandia, que tiene una tasa de repetición del 0,4%. Estas tasas son mucho más altas en los primeros años de la primaria –llegando al 8 o 9%–. Según los propios estudios de la UNESCO –uno de Groofi, particularmente–, repetir no es una buena estrategia didáctica para hacer que un chico aprenda más. De hecho, lo que sucede con los alumnos que repiten es que baja su autoestima y no mejora el rendimiento académico de los años posteriores. Lo que se debe hacer, entonces, es que cambiar las estrategias frente a un problema que, incluso, aumenta a nivel secundario –12%, en 2008, según el Instituto de Estadísticas de la UNESCO–.

A nivel primario, la tasa de abandono –1,9%– es baja, pero no deja de ser un problema: es más alta que la de México, que la de Perú, más alta que la de Venezuela e incluso que la de Chile en 2007. Se advierte una gran disparidad en la tasa de abandono del nivel secundario según uno la considere a nivel del ciclo básico –donde, de todas maneras, es alta–, o a nivel del ciclo orientado. Lo que suele suceder es que los chicos repitan más en los tres primeros años de la primaria y deserten en los tres últimos de la secundaria.

La tasa de graduación también es un problema; muchas veces los chicos terminan pero no se gradúan. Según UNESCO, la tasa de graduación era –en 2008–, del 44%. Esto es algo que hemos advertido también en la provincia de Buenos Aires: de los chicos que llegan a sexto año, que ya son pocos, solo se gradúa en tiempo y forma el 54%. Este porcentaje puede subir a más del 70%, pero ya ni en tiempo, ni en forma. El año pasado, los medios difundieron de manera masiva la noticia de que la tasa de graduación era, en el nivel secundario, más baja que la de Bolivia. Esto es cierto; pero el problema es que no se puede analizar la tasa de graduación sin tener en cuenta el nivel de escolarización. Nosotros tenemos una tasa de graduación más baja, pero tenemos muchos más chicos escolarizados. Analizar una cosa sin tener en cuenta la otra, al menos para quienes nos dedicamos a las políticas educativas, es de una ignorancia supina. Un ejemplo: si tengo, en Bolivia y a nivel secundario, un solo estudiante y ese estudiante se gradúa, la tasa de graduación será del 100%; pero eso no me dice nada respecto a la democratización del sistema educativo del país. En la historia de la masificación de los sistemas educativos, siempre se produce un ingreso importante que va acompañado, eventualmente, de una alta tasa de deserción y repetición que se supera con el tiempo. No hay ningún caso de un país que haya aumentado la tasa de escolarización y no haya tenido problemas con la subsecuente tasa de graduación. Siempre hay que analizar ambos datos en simultáneo.

No me detendré mucho en la cuestión del rendimiento académico pero, efectivamente, tenemos problemas, tanto en las pruebas Pisa como en las de UNESCO. En el caso de las pruebas de matemática de tercer grado de UNESCO, estamos dentro del promedio de resultados. Chile, Costa Rica, México,



Uruguay y Nuevo León –Estado de México–, están por sobre el promedio. Lo mismo pasa con todos los rendimientos académicos. Hay un debate en torno a si las pruebas Pisa sirven o no, lo mismo respecto de las de UNESCO. Lo cierto es que, también según nuestras propias mediciones, tenemos un problema en la calidad. En tercer grado del primario tenemos, en el nivel bajo, a un 31% de los estudiantes (29% en Lengua, 54% en Ciencias Naturales, y un 35% en Ciencias Sociales). Este problema debe ser asumido y planteado como un desafío de cara al futuro: si los chicos no aprenden, no tendrán acceso a un futuro mejor ni gozarán de igualdad de oportunidades. También hemos verificado un problema de resultados en las así llamadas élites. Las élites argentinas tienen peores resultados académicos que las de otros países de América Latina, ni que hablar del primer mundo. Es decir que el problema no está solo en la base de la pirámide, sino que es problema general. Esto se puede advertir comparando los resultados cinco y seis de Pisa.

Sobre la cuestión de las condiciones necesarias, quisiera señalar lo siguiente: hemos tenido un gran aumento en el porcentaje del PBI destinado a la inversión en educación; creo que es algo muy importante para señalar. Se ha pasado de un 3.5% en 2003, a más del 6%. Ahora; el gasto en educación siempre tiene que ir acompañado de una inversión estratégica; el gasto es, en ese sentido, un muy buen indicador de voluntad política respecto al sistema educativo. La forma en que uno se da cuenta del nivel de importancia que un gobierno le asigna a la educación es analizando el porcentaje del PBI que invierte en el área. Argentina mantiene veinticinco alumnos por sección; –lo que no está mal en relación con otros países–, pero tiene un número de horas de clase bajo en relación, incluso, con otros países de América Latina. Y este es un punto clave, porque es muy difícil aprehender los contenidos adecuados en tan pocas horas de clase, y en no pocas ocasiones esto es motivo de debates políticos infructuosos. Por ejemplo, el Gobierno de la Ciudad anunció que se iba a enseñar inglés desde primer grado. Pero si no aumenta las horas generales de clase, las horas que le asigna a inglés, ¿a qué asignatura se las saca? El problema, de nuevo, es la cantidad de horas de clase.

En cuanto a la relación alumno-docente en el nivel secundario, curiosamente estamos bien; aunque hay un problema entre la cantidad de chicos que hay en cada aula, y la cantidad de docentes por alumnos que tiene el sistema, que es de once. Venezuela, es el promedio más bajo de la región. Finlandia tiene quince en primaria y dieciocho en secundaria; Chile, veintidós, etcétera. Cuando uno quiere mejorar un sistema, tiene que ir siguiendo estos indicadores para poder generar un diagnóstico anual. Esa es la forma correcta de analizar si un sistema educativo mejora o no.

Creo que hay tres diferentes opciones de política educativa que equivalen a tres grandes esquemas de pensamiento: uno, para mí, es el “nostálgico”, que implica volver al modo de pensar un Jaim Etcheverry o de un Sanguinetti, y se vincula con la necesidad de volver al pasado. Ellos creen que es posible volver a la ley 1 420, a la creación y puesta en práctica de sistemas disciplinarios. No han generado una cantidad de trabajos muy extensa y, en síntesis, no hay demasiadas propuestas para volver a un esquema de estas características porque no resultaría operativo. Un segundo esquema de pensamiento sería el “coyuntural”; basado en la idea de que el sistema funciona más o menos bien, y que los cambios a



introducir son puntuales, se trabajaría a nivel de políticas compensatorias específicas. Tenemos, por último, una tercera opción de política o pensamiento: el “estructural”. Dentro de los cambios estructurales están aquellos que hacen foco en la demanda y quienes lo hacen sobre la oferta. Nosotros creemos que el foco tiene que estar sobre la oferta; voy a explicar por qué. Hay distintas posibilidades de gobierno de un sistema educativo. Para definirlos hay que tener en cuenta tres variables: el financiamiento, la provisión y la regulación. La regulación es siempre estatal; pero el financiamiento y la provisión pueden serlo o no. Cuando el financiamiento y la provisión son manejados por el mercado, se tiene un sistema privado. Si se tuviese un financiamiento burocrático estatal pero una provisión de mercado, tendríamos un sistema de *cuasi-mercado* con escuelas *chárter* y sistemas de *voucher*, Este es, en buena medida, el sistema chileno, que trabaja con *vouchers* como forma de financiar la demanda. Existe un modelo que no existe en la realidad, pero que fue el que, originalmente, Sarmiento propuso en sus escritos sobre educación popular. Este sistema supone provisión burocrático-estatal y financiamiento de mercado. Le llamamos un sistema de *cuasi-burocracia*; nunca funcionó, no hay ejemplos en este sentido. Sarmiento decía que los ricos, al interior de cada localidad, debían ser los encargados financiar la educación; y que la provisión –no necesariamente a través del cobro de impuestos– debía dejarse en manos del Estado. Tenemos, por último, el sistema que impera actualmente: financiamiento y provisión estatales. Sin embargo, se advierte que esta burocracia tampoco garantiza una educación de calidad; entonces, la pregunta que cabría hacerse es: ¿sobre qué aspecto hacer foco para mejorar este modelo de la burocracia y por qué es necesario mejorarlo? En América Latina, más allá de los debates ideológicos en Argentina, si quisiéramos ir hacia un modelo de *cuasi-mercado* necesitaríamos dos escuelas elegibles por chico, sencillamente porque este modelo implica ese funcionamiento: “si no me gusta una escuela me voy a otra”. En Argentina –y, en general, en América Latina, donde todavía no podemos garantizar la sala de cinco porque no tenemos siquiera una escuela elegible por chico–, es ridículo pensar en desarrollar un modelo de estas características, a menos que sea un falso *cuasi-mercado*. El único lugar donde podría funcionar sería en la Ciudad de Buenos Aires. De manera tal que aquello sobre lo cual hay que trabajar es, sí o sí, la burocracia: su regulación, sus procesos de decisión, roles y estructuras de autoridad. El desafío es trabajar sobre este modelo, no a partir de la coyuntura sino mediante políticas, incluso, de tipo preventivo.

Se trata de dos mecanismos distintos de canalización de las demandas. En los modelos de mercado se trabaja con la opción de salida; funciona con esta dinámica: “no me gusta una escuela, me voy a otra”. Pero en los modelos burocráticos se debe que fortalecer la voz de los autores, ya que es esa la herramienta de canalización. Hirschman afirma: “construir voz institucional es mucho más complejo que construir salida”. Entonces, para generar un cambio estructural dentro del modelo de burocracias se necesita trabajar con la noción de “justicia educacional”, no ya de “igualdad”; porque la educación es un derecho, por ende es justiciable, exigible y habilita el involucramiento del Poder judicial, actor importante en otros países. Este modelo entiende a la escuela como unidad de cambio y permite, por otro lado, la “territorialización” de las políticas.



Quisiera, en el marco de esta noción de la escuela como unidad de cambio, pensar la capacitación. Muchas veces se cree que la formación de los docentes, aisladamente de la institución que los cobija, puede forzar cambios en esta última; lo cierto es que las escuelas tienen que empezar a funcionar – muchas ya lo hacen –, como equipos de trabajo. Porque los contenidos que se hayan de impartir – enseñar a pensar, enseñar “científicamente” –, requieren del trabajo interdisciplinario de todos los docentes.

Podemos pensar en la existencia de cuatro modelos teóricos de escuela: una “escuela-guardería” por donde todos pasan pero nadie aprende y cuya mera función es la de cuidar de los chicos mientras los padres trabajan. Podríamos pensar en un modelo –el peor– que sería el de una escuela en donde los chicos repiten sin siquiera aprender. Un tercer modelo teórico es la “escuela elitista”, en que se basa nuestra secundaria actual: muchos repiten y desertan; unos pocos aprenden –pero aquellos pocos que aprenden, aprenden bastante–. Un ejemplo: yo estudié en el Colegio Nacional de Buenos Aires; Empezamos, en primer año, trece divisiones. En sexto año terminamos tres. Se había dejado a cientos de chicos afuera de la escuela. Tenemos, por último, un cuarto modelo: el de la “buena escuela”: aquella que garantiza el ingreso de todos sin discriminación, asegura el aprendizaje de contenidos socialmente significativos por parte de los alumnos y su posterior graduación en tiempo y forma; así, los alumnos pueden continuar con éxito en el nivel siguiente, disfrutar del conocimiento y aplicarlo a nuevas situaciones. Este modelo teórico precisa, claro, de una medición anual teniendo en cuenta las tres dimensiones: rendimiento interno, rendimiento académico, y condiciones necesarias. Si no sabemos dónde está parada cada escuela –de ahí la necesidad de mediciones periódicas– nunca sabremos cómo mejorar su rendimiento.

Por último, quisiera destacar la necesidad de políticas territoriales que impliquen la creación de estructuras de articulación entre distintos niveles de gobierno. Yo no creo en las políticas sectoriales, en el hecho de que la educación pueda, *per se*, regenerarse y mejorar; creo que es indispensable trabajar desde un enfoque intersectorial. Son las escuelas quienes deberían ser garantes de los derechos de la niñez y la juventud; de hecho, hay un proyecto de ley –diseñado en conjunto con el Ministerio de Salud provincial y que ya cuenta con media sanción del Senado–, por medio del cual se obliga al Estado a volver a implementar la libreta sanitaria. Se haría –en primero, cuarto y sexto grado de la escuela primaria, y en segundo y quinto año de la secundaria– un seguimiento de vacunación, talla, peso y odontología de todos los chicos de la provincia. Al margen de otras implicancias positivas, lo que el proyecto busca es aprovechar a la escuela como institución garante de los derechos que hacen a la niñez y juventud. Muchísimas gracias.

-Myriam Southwell:

Muy buenos días y muchas gracias por la invitación. La presentación que ha hecho Silvina me viene muy bien como marco general para complementar la mía. Yo quisiera abordar el problema de la escolarización



de jóvenes en una escuela secundaria que tenga sentido para sus vidas y que los provea de mejores condiciones para su inserción social. Y quisiera abordarlo desde distintos planos. Por un lado, *socio-históricamente*. En un segundo plano, analizando cuáles son las políticas que podrían impulsar mejoras en ese sentido y, por último, considerando esta cuestión desde un plano más *pedagógico-político*. En este sentido, y a treinta años del retorno de la democracia, la cobertura del sistema educativo ha ido mejorando significativamente –en el marco de un proceso de democratización que se extiende a lo largo de todo el siglo XX–. Una marca distintiva del período democrático es el desarrollo del nivel secundario. Durante ese período, y luego de la cruenta intervención dictatorial que dismanteló el sistema, se tomó una serie de decisiones estructurales tendientes a la expansión de la enseñanza secundaria. Mientras que, en 1984, el país contaba con 5100 escuelas de nivel secundario, en 2011 suman 13 800. La tasa de asistencia de adolescentes entre doce y diecisiete años creció, análogamente, de un 68% a un 89% en el transcurso del mismo período. Así también, se verificó un importante crecimiento del nivel educativo de la población adulta. Mientras que, en 1980, solo el 17% de los mayores de veinticinco años había completado el secundario, en 2010 lo había hecho el 43%.

Así como se evidencian estas mejoras a lo largo del período democrático, también persisten algunos problemas difíciles de superar. Por ejemplo, entre los jóvenes de quince a diecisiete años, la tasa de asistencia solo creció tres puntos desde 2001 –de un 79 a un 83%–; esto redundó en un estancamiento en los niveles de egreso. En ese sentido, se ha señalado que solo uno de cada dos adolescentes egresa del secundario en el tiempo previsto. Si bien el dato es correcto, también habría que tener en cuenta y señalar la cantidad de personas que egresan del secundario bajo la modalidad de adultos, amén de los diversos programas de ayuda estatal en ese sentido y que han crecido mucho estos últimos años. Todos estos factores hacen que, en 2012, casi un tercio de los jóvenes de veinticinco años tenga la secundaria completa. Esto es algo importante para señalar: así como el crecimiento de la educación secundaria es una marca distintiva de estos treinta años de democracia, el desarrollo y la extensión de la educación permanente para jóvenes y adultos también lo es, y es un indicador que verifica esta tendencia hacia un sistema educativo más democratizador. En ese sentido, la educación de jóvenes y adultos ha generado un crecimiento notorio: hace treinta años había dos mil escuelas; hoy alcanzan las seis mil.

Otro aspecto que habría que recuperar como un logro de la democracia –ya lo señalaba Silvina–, es el marcado crecimiento de la inversión. Los casi 6,5 puntos del PBI que, actualmente, se invierten en educación –durante mucho tiempo un propósito no alcanzado–, sin lugar a dudas van a ir impactando en la calidad del acceso a la misma, particularmente para los sectores más postergados. Los niveles del esfuerzo social para la inversión en educación, contrastan con el promedio de entre dos a cuatro puntos que caracterizó a los años ochenta y noventa. Sin embargo, al tener el sistema una proporción de población escolarizada mucho mayor que hace treinta años, cada punto de inversión que se haya crecido representa menos que lo que hubiera representado en el pasado; En esto la aritmética nos juega una mala pasada. Es un logro; pero requiere, de aquí en más, seguir avanzando a ese ritmo de crecimiento.



Ahora bien; hay una cuestión propia de la dinámica del sistema educativo, que es la vinculada a la evolución histórica de los modos en que se consolida la escolarización para jóvenes y adultos. La matriz elitista –aquella de que hablaba Silvina– se ha naturalizado y convertido en sinónimo de escuela secundaria. La nueva Ley de Educación de 2006 estableció la obligatoriedad de la educación secundaria; esto generó discusiones –no sólo a nivel parlamentario sino, incluso, al interior de las escuelas– respecto a si, efectivamente, la escuela secundaria tenía o no que ser para todos. Vista desde ahora, esa discusión parece zanjada; pero no debemos olvidar que esa matriz de funcionamiento selectivo fue sinónimo de escuela secundaria durante mucho tiempo –baste recordar que la escuela secundaria tenía, bajo distintas modalidades, exámenes de ingreso–. En ese sentido, fue a partir de la reapertura democrática que se fueron aboliendo esas formas de selección, aunque haya algunas instituciones que aún las conserven. Atada a esta cuestión hay otra, muy querida, valorada y conservada entre adultos y jóvenes: la idea del mérito. Analizar en profundidad esa noción y las relaciones naturalizadas entre mérito y rendimiento es algo que puede ayudarnos a democratizar la escuela.

Con esto quiero señalar que existe una manera canónica de ser de la escuela secundaria. Cualquier desviación respecto a ese canon ya pasa a ser otra cosa distinta. Esta rigidez está vinculada a la estructuración histórica que la escuela fue tomando con el tiempo, sobre la base de un saber escolar separado en “gajos” de enseñanza y en el que las asignaturas eran enseñadas de forma simultánea. Mucho ha dicho la pedagogía de la segunda mitad del siglo XX sobre la enorme dificultad que entrañaba el cursado simultáneo de asignaturas distintas en el marco de un plan de estudios rígido. También los docentes se formaban conforme esta estructura: una división en “gajos” de enseñanza y un plan de estudios ordenado según determinada secuencia de aprobación de materias en simultáneo –y encadenado, además, propedéuticamente–; estructura que implica, todavía hoy, el promocionar de un año a otro solo a través de la aprobación de todas las asignaturas. En resumen, los elementos principales del canon de la educación secundaria argentina implican: una secuencia fija; un acompañamiento escolar en base a la edad, el aula o comunidad espacial; el año escolar como unidad temporal y un plan de estudios generalista y enciclopédico. El esfuerzo de nuestro sistema educativo por crear instituciones de formación secundaria más vocacionales y orientadas a una vinculación más directa con el mundo del trabajo ha tenido que enfrentar, para su reconocimiento, con una ilegitimidad de origen vinculada a lo que se suponía era una desviación de la formación canónica del bachillerato clásico. Esta formación también supuso una determinada jerarquía de saberes vinculada a formas de distinción social, en donde los saberes especulativos de las artes liberales tenían cierta prioridad dentro del plan de estudios. También suponía, esta formación, un distanciamiento de la vida mundana; de hecho, una condición característica de ese formato de escuela –aún antes del modelo del Colegio Nacional– es su carácter preparatorio para la universidad, con la cual se articulaba. Si bien este formato se consolida a lo largo del siglo XX hay quienes, ya tempranamente, diagnostican la dificultades podría generar. En 1915, un profesor e inspector de escuela secundaria llamado Ernesto Nelson, desarrolla un plan de reformas que nunca llegaría a implementarse, y en el que establecía una analogía muy interesante: Dice Nelson: “sería irritante y



absurdo el que una biblioteca obligase a leer por estantes completos en los que se hubiesen agrupado libros de asuntos inconexos, no permitiendo el paso de un estante a otro al que no hubiera terminado el precedente; pues esto es, exactamente, lo que ha venido haciendo el colegio”. Imposible no reconocer en ello las falencias actuales de la enseñanza secundaria: la falta de autonomía y la falta de desarrollo crítico y autónomo. Ese formato canónico, que se consagra en el siglo XX, supone un obstáculo en el contexto de una Argentina que quiere expandir y universalizar su escolarización secundaria. Los historiadores de la educación hemos aprendido que, en buena medida, la historia de la escuela es la historia de los sectores medios o de la burguesía, si queremos llamarlos de esa manera. No tanto porque hayan sido los sectores que sacaron mayor provecho del dispositivo escolar sino, y sobre todo, porque han logrado que la escuela tomara su conjunto de valores y modos de vida como propios, los convirtiera en universales y los difundiera como norma.

Esa manera de entender la escuela secundaria ha servido para los modelos de sociedad que hemos ido atravesando. Hace ya mucho tiempo, Juan Carlos Tedesco afirmaba –lo mencionó Silvina– que el modelo de Colegio Nacional instaurado en 1863 expulsaba a una enorme cantidad de estudiantes. Eso no era concebido como un problema, sino considerado como parte de la dinámica escolarizadora; ahora, por suerte para la Argentina, eso sí se ha convertido en un problema. Esta estructura interna de selectividad, que tiene que ver con la valoración de ciertos saberes y la falta de diálogo con otras experiencias vitales, es algo que la Argentina de hoy tiene que poder revisar. Durante décadas hemos buscado que los estudiantes puedan adecuarse mejor al formato de la escuela tradicional; es hora de que ese formato sea revisado sustantivamente. No estamos en el punto de partida: la experiencia de las escuelas de reingreso que se llevó adelante en la Ciudad de Buenos Aires a comienzos de los años 2000 tiene mucho que ver con esta revisión; una revisión que supone detenerse más en aquellos aspectos en los que se advierte mayor dificultad, pero generar una promoción más fluida en las asignaturas que resultan más fáciles. Una revisión de esta naturaleza podría, incluso, hacer variar la manera en que se organiza la escuela; no ya presuponiendo la presencia de un estudiante “tipo”, hijo de una familia modélica que resuelve las condiciones de vida de su hijo –con tiempos de descanso, esparcimiento y trabajo determinados–, sino pensando que tiene, enfrente suyo, a una población acaso más heterogénea.

Un último punto. Se podría conceptualizar este mismo problema desde otra perspectiva. No es indispensable pensar que tener la decisión política de expandir la escolarización implica necesariamente una decisión pedagógica irrenunciable en pos de la inclusión plena. Esta discusión implica poner sobre la mesa la categoría de lo “meritocrático” como un elemento a tener en cuenta. En buena medida, la historia de la pedagogía demostró que la educación ha dado saltos cualitativos en aquellas oportunidades en las que avanzó sobre poblaciones que, al momento “no podían ser educadas”. Respecto a lo que Silvina señalaba en relación con generar un salto en el ingreso, allí hay mucho para hacer en materia de sostén, de eficacia interna y de calidad de los aprendizajes.

Existe una afirmación irrenunciable: “todo ser humano puede desarrollarse y crecer”. Todos sabemos que, en este sentido, hay mucho camino por delante. Ustedes saben, como yo, que no esto no resulta



una obviedad en la cotidianeidad del quehacer escolar. Más aún esto es así en el caso del ingreso a la escuela secundaria de hijos de familias que no habían transitado por ese ámbito. Por lo tanto, quisiera señalar el desafío que implica volver a inscribir pedagógicamente en el trabajo cotidiano esa decisión irrenunciable: todo ser humano puede crecer y desarrollarse, pero –y sobre todo– aprender y crecer en el lugar del otro. Quiero decir: aquello a lo que la escuela ha estado acostumbrada durante mucho tiempo respecto a la imposición y la domesticación es algo que –por suerte y gracias a la producción y reflexión recientes– está hoy en discusión. La figura de “el otro” se me escapa radicalmente, confronta conmigo; no puedo esperar que me sea transparente. “El otro se resiste”, dice Phillippe Meirieu. Esa búsqueda del otro como sostén debería ser, para el docente, un desafío irrenunciable al que apostar cotidianamente. Vinculado al crecimiento y aprendizaje igualitarios está el dejar de lado, por parte de la escuela, su rol domesticador. Hay, si se quiere, una suerte de “imperativo pedagógico” que impone la creación constante de situaciones y dispositivos para que una persona pueda decidir, conocer y convertir el producto de su conocimiento en un deseo de aprendizaje; en definitiva, nunca se puede afirmar que el otro no puede. Desde la docencia –en un punto, ser docente consiste en ello–, hay que proponerle al alumno una obra en la que pueda reconocerse a sí mismo sin violentar su intimidad. Frente al abandono escolar, el dispositivo utilitario –enfaticar que el aprendizaje le será útil más adelante, que necesitará de él para ingresar al mundo del trabajo– no parece dar resultados suficientes. De manera que, más que una racionalidad funcional, es necesario generar una movilización cultural reelaborando la conexión de los jóvenes con la cultura; buscando la continuidad entre lo que estructura la cultura y lo que organiza su psiquismo. Que la cultura no sea, entonces, una herramienta para evaluarlos y hacerlos fracasar, sino que les hable de sus preguntas y que los convoque en una narración. La relación y conexión con el saber de muchos de nuestros jóvenes parece estar obturada y hay que poder abrir esos caminos. Estudios franceses recientes han analizado, de manera muy lúcida, cómo estudiantes que han dejado la escuela secundaria tienen, por ejemplo, una fuerte vinculación con lo paranormal en movimientos y grupos de distinta índole. Algo, en la estructura académica, les impedía conectar con esas búsquedas, saberes y preocupaciones.

Es imperativo, entonces, poder volver a analizar qué tipo de vínculos mantienen los jóvenes con la cultura. En ese sentido, vuelvo sobre una vieja idea de Jerome Bruner, que insiste en la necesidad de narrar todo el conocimiento escolar. Hay una dramaturgia del saber escolar que es necesario que sea puesta en disposición, en acto narrativo para que aparezca el sentido. En buena medida, si hay algo que hace la escuela, es poner relatos a disposición. Será la próxima generación la que decida qué uso hace de aquello.

–Alejandra De Gatica:



En los diagnósticos acerca del estado del sistema educativo el nivel superior universitario suele quedar al margen. No sé si es pensado como un sistema independiente, pero teniendo en cuenta todo lo dicho respecto a rendimientos, condiciones, etcétera, se ve claramente hasta qué punto son cuestiones aplicables, también, a la educación superior. Ese es el comentario; lo planteo retomando la invitación hecha por el rector en la apertura de la jornada, cuando nos convocó a generar un espacio de reflexión que irradie el debate a otros ámbitos de la universidad. Quería traer a la universidad al debate para pensar si no existe una continuidad en el diagnóstico del que vienen dando cuenta en los otros niveles. Como pregunta, quisiera saber si es posible ampliar, un poco, la noción de “justicia educativa”; ayer, hablando de Rancière, surgió un debate sobre la “igualdad de inteligencias”. Me gustaría que se profundice en esta cuestión para enriquecer el debate. Por último, y en relación con lo que planteó Myriam sobre la revisión del formato, ¿tal revisión es posible? O mejor aún: ¿Qué implica la posibilidad de transformar un formato, un dispositivo? En términos políticos y en relación con la lucha por el monopolio del saber legítimo, estos formatos y dispositivos –como productos y productores de un determinado orden de legitimación del saber– vienen, tal vez, a interpelar la relación jerárquica entre actores y saberes. Me parece interesante que reflexionemos acerca de las implicancias de las luchas por el poder y el hecho de que estos dispositivos forman parte de ellas.

–Es cierto; se ha reflexionado mucho sobre el sistema educativo en general y quizá no lo estemos haciendo tanto desde la universidad como institución específica. Sobre este punto, la reconexión de los jóvenes con la cultura, a que hacía referencia Myriam, es algo que se verifica en todos los ámbitos del sistema educativo. Silvina hablaba de un mecanismo de canalización para volver a pensar el formato educativo y mencionaba la voz de los actores; la pregunta sería, entonces, cómo pensar esta problemática desde el punto de vista de la universidad.

-Gabriela Leighton:

Hay algunas cosas sobre las que, a mi entender, nos hace falta reflexionar. En estos días hemos debatido mucho sobre el sistema educativo en general y muy poco sobre la universidad en particular; eso es algo que me preocupa. Creí que íbamos hablar más sobre la educación superior, y es en ese sentido que traigo a colación tres nuevos espacios educativos que, quizá, resulten útiles para una segunda instancia de reflexión. Uno es el Plan FINES, que ahora –en convenio con las universidades nacionales–, lanzan coordinadamente los ministerios de Desarrollo y de Educación. El Plan FINES piensa la educación para adultos, a nivel universitario, desde los espacios de las distintas secretarías de extensión universitaria; se cursa dos veces por semana y no está estructurado en cátedras sino en proyectos.

Otro espacio del que quisiera hablar es el vinculado a los centros universitarios. Yo estoy relacionada con el centro universitario de mi pueblo –San Antonio de Areco–, donde están presentes la UNSAM y la Universidad de Quilmes. Según un relevamiento llevado a cabo por la UNSAM en el Centro Universitario de Areco, tenemos el 33% de universitarios de primera generación en un contexto rural. Esto es, desde el



punto de vista pedagógico y educativo, todo un logro y un desafío: se trata de hijos de familias que no tienen tradición universitaria y cuyo destino era ser peón de campo; de pronto, pueden ser ingenieros. Me parece que es un tema que ameritaría una reflexión.

Por último –pero no menos importante–, quisiera analizar el tema de la educación universitaria, especialmente desde dos aspectos: el nivel de deserción y el nivel de graduación. La tasa de deserción es, en la educación universitaria argentina, bastante baja –y en la UNSAM, más baja aún que el promedio nacional–. El rector suele hacer uso de un interrogante muy elocuente: “el alumno que no egresa, ¿dónde lo estamos dejando?” Es una cuestión que me quita el sueño, sobre todo en el caso de una universidad nacional, como la UNSAM, inmersa en un partido con grandes zonas de vulnerabilidad social. Me parece muy importante que las universidades piensen qué hacer para retener a esos alumnos y para, eventualmente, lograr que esos alumnos egresen. Ese era el segundo aspecto, la tasa de graduación. En síntesis, ambos son temas que, desde la educación universitaria, deberíamos considerar como prioritarios. Es cierto que tenemos más alumnos que antes –lo mismo sucede en todas las universidades del conurbano– y que la UBA tampoco ha reducido su alumnado. Pero, ¿cuántos de esos alumnos egresan? Si, como dijo el rector, de aquí deberían salir reflexiones que abran el debate al resto de la Universidad, creo que importante poner estos temas sobre la mesa.

–Es muy interesante lo que planteó Myriam en relación a la figura del “otro” como *posibilitador* o *inhibidor* del aprendizaje. Es un esquema binario; los psicólogos decimos que, siempre, el otro es un “otro estructurante” de la relación. En este caso, ambas coinciden en que el Estado, el gobierno y las políticas públicas cumplen un rol estructurante en la relación pedagógica. Con lo cual pareciera que, como hipótesis, los cambios deberían venir desde el lado de las instituciones educativas. Partiendo de este supuesto, me parece importante lo que marca Silvina en torno a la articulación de políticas intersectoriales. Decíamos ayer que “somos muchos jugadores pero no jugamos un mismo partido”: está el Ministerio de Desarrollo Social, el Ministerio de Trabajo, comunidades étnicas, religiosas y ONG e institutos de formación profesional que levantan a todo el que se queda en el camino como si fueran ambulancias. Creo que habría que reunir todas esas voluntades, articularlas, reconocer los aprendizajes y acreditarlos, en línea con lo planteado por Myriam respecto a revisar los formatos de la escuela y su conexión con la cultura. Hemos coincidido todos en que, en los últimos diez años, se ha invertido mucho en educación. Uno podría arriesgar la siguiente afirmación: hay mayor cobertura pero menor calidad. ¿Podría la calidad llegar a mejorarse desde un marco regulatorio que revise los tan mentados estatutos del docente? ¿Es este debate necesario?

-Silvia Bernaténé:

Quería recordar el contexto en el cual estamos desarrollando estas jornadas que forman parte de los *Estados generales del saber* –y que pretendemos extender a las cerca de veinticinco áreas de conocimiento que tiene la Universidad–. Nosotros esperamos que en este ámbito se hagan preguntas y



confronten ideas en un clima de sinceridad; que no se repriman las preguntas sospechosas, las frases atrevidas ni las ideas controvertidas. El objetivo es que salga de aquí una agenda temática para pensar la formación, investigación, actividades de transferencia y vinculación de la Universidad con la comunidad en los próximos años, sin que tal cosa implique modificaciones estructurales, organizacionales ni curriculares. En resumen, establecer consensos y núcleos de conocimiento al interior de cada área. En ocasiones –quizá esté esto vinculado a la temática que se trata– surgen controversias y polémicas muy interesantes; este tipo de participación es alentado. Hablamos de la actividad del sistema educativo; hablamos de nosotros y de los otros y nos preguntamos qué se puede hacer para mejorar el sistema –en términos de políticas educativas, de acción universitaria, del tercer sector y sus actividades pedagógicas no escolares–. Este debate se da en función una necesidad institucional del área de educación de la UNSAM de pensarse a sí misma y en relación con el resto de las áreas de conocimiento. ¿Alguien quiere redoblar la apuesta con alguna pregunta incisiva?

–Pensando en una agenda a futuro, voy a tomar el punto de partida que mencionó explícitamente Myriam y del que habló implícitamente Silvina: los treinta años de democracia –en nuestro caso, treinta años de educación en democracia–. A veces sucede que estas efemérides tienen un efecto de “fin de ciclo”. Sin embargo, y llamativamente, la producción bibliográfica que ha surgido sobre el tema no es muy abundante. Estas tres décadas de educación en democracia –el Congreso Pedagógico; la reforma legal y su impacto en el sistema– debieron habernos dejado algún aprendizaje. En lo relativo al rol de la universidad –que tiene líneas de investigación y que construye espacios teóricos–, es importante no caer en el lugar común según el cual, pasados treinta años de un suceso, sobre el tema ya no se escribe más. Yo creo este aniversario tiene que ser una buena oportunidad para seguir reflexionando. Por ejemplo, en el ámbito educativo se cumplen, en 2018, cien años de la reforma de Córdoba. Este aniversario no solo es importante para el país, sino que lo es para el continente. El año de 1918 marcó, para la lucha estudiantil latinoamericana, un punto de inflexión en la lucha por la autonomía universitaria. Durante los períodos dictatoriales esta cualidad resultó particularmente importante. He escuchado a Myriam, en varias oportunidades, hablar de las diferencias entre el Congreso de Educación de comienzos del siglo XX y el Congreso desarrollado durante la época de Alfonsín; esto no termina de ser discutido. Hoy tenemos un nuevo marco legal, pero también sabemos que ese marco legal tiene que ser revisado. De todo lo dicho acá, queda claro que hay una serie de cuestiones que tienen que ser puestas en revisión. La investigación universitaria tiene un propósito. Y en este punto estoy de acuerdo con la posición de Silvia Grimberg: no se trata de una reflexión sin compromiso, de un “mirar-desde-afuera”; se investiga para que las cosas mejoren, no para publicar libros ni para que el CONICET nos pague de vez en cuando. Creo que hay que analizar los aprendizajes como procesos que han tenido sus altibajos. En lugar de caer en la tentación de hacer grandes reformas o emprender grandes acciones, me parece estimable poner en valor las decisiones que se han tomado y el impacto que han tenido. Así, viendo en retrospectiva y pensando en el futuro, podremos analizar los cambios que estamos proponiendo.



Silvina afirmó que cambiamos de un enfoque basado en la igualdad hacia uno basado en la justicia. Creo que es algo para discutir; no porque esté en contra o a favor, sino porque significa un cambio e implica presuponer que el enfoque de derecho está ya anclado. Creo que la universidad debe discutir estas cuestiones, porque si el enfoque de derecho no está anclado hay pasos que habría que dar y es tarea de la universidad orientar respecto a cuál es el camino. Tenemos, aquí presente, a una representante del Observatorio de Educación Superior; ayer presentaron en el Consejo un curso de formación en Pedagogía Universitaria y Administración. Es un cambio; hace veinte años, casi nadie hablaba sobre el tema de la pedagogía y didáctica universitarias. Son cambios que afectan a la universidad; uno podría decir, incluso, que se trata de una discusión ideológica. Cuando decimos que no podemos identificar a la pedagogía solamente con la didáctica, lo decimos porque –en efecto– así opera la identificación no solo en nuestro país sino en todo el continente. Y asimilar pedagogía a didáctica no es sino una manera de descalificar a aquella. Alguien decía, ayer, que se quiere arrinconar a la pedagogía –o a la discusión educativa– a las aulas; se trata, entonces, de una discusión que la universidad debe abordar.

Se está hablando mucho, en América Latina, de una revitalización de la participación democrática y del rol del Estado. La cuestión del Estado ausente o presente impacta en la escuela, porque de esa cuestión dependerá el tipo de organización que adopte la comunidad. Cuando vemos surgir, aquí en José León Suarez, a los así llamados bachilleratos populares o cursos de formación de profesores de educación popular, también estamos frente a una discusión tanto actual como histórica: ¿a qué se refería Sarmiento cuando hablaba de educación popular y a qué nos referimos nosotros? Vuelvo a la pregunta sobre el sentido de la investigación en educación y la construcción de marcos teóricos anclados en contextos regionales o particulares no eurocéntricos, y quisiera aclarar que esto no implica que tengamos que fabricar nuestra propia teoría sino, al menos, formular nuestras propias preguntas. Recordando a Bourdieu, se trata de una reproducción que nosotros no queremos hacer. Lo que sí queremos y debemos hacer es incentivar la discusión y, como diría Kant, salir de la minoría de edad y emanciparnos.

Hay que darse, entonces, la posibilidad de una mirada retrospectiva con la que enfrentar los retos que vendrán y preguntarnos, de cara al futuro, si la manera de gestionar políticas educativas es la que se presenta como el camino que queremos tomar. El reciente conflicto con los pibes del Nacional de Buenos Aires y el Pellegrini pone en agenda la cuestión de la participación del estudiante-ciudadano en la construcción de los planes de estudio y toca nuestra tarea cotidiana –la de construir conocimiento con y para la gente–. Reitero; pasaron treinta años desde el retorno de la democracia; pero esos treinta años aún perduran, como perduran las preguntas sobre qué hicimos o dejamos de hacer durante ese lapso.

Termino con lo siguiente: en el contexto de un proceso inmigratorio importante como el que hoy vivimos, en nuestra Escuela se habla de conceptos tales como “participación”, o “interculturalidad”. Argentina es uno de los países que tiene el porcentaje más alto de alumnos universitarios extranjeros. La cuestión de la diversidad, entonces, también tiene que estar en agenda; y es una cuestión que involucra al Mercosur, a la validación de títulos, etcétera. La universidad tiene que generar una amplia gama de alternativas para facilitar la movilidad estudiantil. Estos treinta años que hemos vivido en democracia deben servirnos para



definir cuáles son los temas emergentes sobre los cuales la universidad debe dar algún tipo de respuesta y orientar sus futuras investigaciones.

-Enrique Corti:

Empieza a surgir la controversia; esto es bueno, porque sino el clima de anestesia general hace que uno se sienta muy cómodo pero, a la vez, profundamente insatisfecho. Ayer, cuando se proyectaba el fragmento de la conferencia de Rancière, dije dos cosas: una es que el tema de la igualdad de las inteligencias es, me parece, un descubrimiento de la modernidad –ya está en Descartes–. La novedad no es ésa, sino que Rancière piensa que lo que sucederá de aquí en adelante, respecto a la educación, es un proceso con final abierto. Efectivamente lo es, y es en este proceso que la pedagogía de la voz cumple un rol fundamental; no hay otra manera de transitar ese proceso como no sea escuchando la voz de los actores. Nadie de los aquí presentes es poseedor de la verdad absoluta; si alguien se arrogara tenerla habría que despedirlo inmediatamente y, como diría Marechal, *con un puntapié*.

Hablé, también ayer, de la equidad –que no es lo mismo que la justicia social–. Está claro que una educación de calidad es socialmente justa, pero se trata de conceptos diferentes. La justicia social es lo que hace posible que la educación, como factor socialmente justo, transforme y mejore al ciudadano; sin embargo, no es lo único a tener en cuenta. Decíamos que el aumento *per se* de la inversión en educación es loable como herramienta, pero no es la solución al problema –por ejemplo– del analfabetismo o del rendimiento académico. Yo creo que el trabajo está en el proceso y es allí donde hay que prestar atención. Se ha dicho, aquí, que la universidad se ocupa mucho los problemas externos pero no se mira a sí misma. En este sentido, fue muy bueno traer al debate la reforma de 1918 y recordar que la universidad es autónoma y puede hacer lo que decida de forma independiente. Por lo tanto, si no se presta atención a sí misma es porque está necesitando un psicoanalista; del mismo modo que cuando le echamos la culpa de todo a los demás en lugar de mirarnos a nosotros mismos. Antes de ofrecer soluciones para los problemas de los demás, deberíamos pensar en los nuestros propios –las tasas de retención no son las mejores, lo mismo ocurre con el ingreso y el egreso–. De modo que, me parece, una de las cosas que deberíamos hacer es pensarnos un poco a nosotros mismos. La universidad cuenta con la autonomía y soberanía suficientes como para abocarse a resolver sus propios problemas e interrogantes. Discrepo con lo que se dijo ayer, respecto a que no somos todos iguales. Está claro que, ontológicamente, somos todos distintos –Leibniz afirmaba que no es posible pensar en la existencia de dos cosas absolutamente iguales en todas sus propiedades– y que educar no es igualar ni borrar las diferencias sino conservarlas y, eventualmente, ponerlas en cuestión. Pero no discutiría el hecho de la igualdad de las inteligencias; por eso creo indispensable trabajar sobre el proceso y escuchar las voces de todos los actores. En el caso de nuestra Universidad, creo que no lo estamos haciendo. Creo que no hay canales apropiados para que las voces de los claustros sean escuchadas –o si los hay, no están bien aprovechados–. Hablo de todos los estamentos que hacen a la Universidad: docentes, personal no docente, alumnos. Me parece que sobre eso deberíamos trabajar.



–Ayer se habló de la falta de evaluación e información empírica sobre el sistema educativo. Quisiera retomar la cuestión de las pruebas de evaluación, de donde surge que el 30% de los alumnos de tercer grado tiene un desempeño muy bajo. Quienes desarrollamos nuestras investigaciones y proyectos de transferencia en contextos de pobreza, sabemos que los más pobres están *sobrerrepresentados* en esas cifras. Con lo cual, al menos la mitad de los niños más pobres aprenden muy poco en la escuela. Tengo la sensación de que estamos haciendo muy poco en ese sentido y que el nivel de alarma general respecto a esto es muy bajo. Se trata de niños que no serán futuros alumnos universitarios porque son desertores del secundario, si es que llegan. Quería saber si comparten esta percepción respecto al bajo nivel de alarma.

Por otro lado, y en relación con el debate entre mercado y burocracia, quería señalar esto: los que recorremos las escuelas del país –yo trabajo siempre con el primer ciclo– sabemos que el 90% de las aulas están, año a año, empapeladas con pósteres editados por la revista *Maestra de Primer Ciclo*, o *Maestra de Segundo Ciclo*; sabemos que en los actos escolares se leen los discursos editados por la misma revista, de donde también proviene gran parte del currículo de muchos maestros. Si bien existen, desde los Estados provinciales, intentos por difundir y publicitar los diseños curriculares de su provincia, los docentes no lo tienen bien claro –mientras que tienen clarísimo donde conseguir la revista–. Creo que es una cuestión sobre la que deberíamos comenzar a pensar; las plataformas virtuales generadas por el mercado son –por ahora– pocas, pero cuentan con muchísimos usuarios, jóvenes que están estudiando a partir de contenidos generados no sabemos muy bien por quién. No estoy diciendo, necesariamente, que haya que regular esto; si digo que es algo de lo cual hay que tomar nota y reaccionar.

–Yo quería retomar una sola cuestión ya planteada por Myriam y por Silvina: las tensiones entre la “meritocracia” y la justicia educativa. Nosotros también –y con el objetivo de modificarla la forma de pensar en términos “meritocráticos”– hemos realizado trabajos de investigación respecto a la necesidad de movilización cultural de la escuela. Creo que esta situación se puede advertir tanto en la universidad como en la escuela secundaria; en este sentido, la mentalidad “meritocrática” opera de forma similar. La diferencia es que la educación secundaria es obligatoria –pasó a formar parte de la educación básica– y necesitamos que sea respetada como derecho. De manera que, si bien es una cuestión compleja también a nivel universitario, en el ámbito de la educación secundaria es aún más problemática. Sin embargo, y como compartimos estos problemas de retención y aprendizaje de los alumnos, quisiera decir algo respecto a la cuestión de los formatos: instaurar un formato nuevo –como fue el de la primera educación secundaria–, es mucho más fácil que transformar uno existente. Vale decir: hemos atravesado varios intentos de reforma y parecería ser que la impronta cultural impuesta por un determinado formato es mucho más resistente que la voluntad política por modificarlo. Lo que aún no veo, en ese sentido, es la voluntad pedagógica. De todas maneras, el mero hecho de poder pensarnos como institución ya es importante. Vivimos, como universitarios que somos, una situación de privilegio –no sé si hablar de élite–;



por otro lado, sostenemos que todos pueden aprender y que todos deberían tener la posibilidad de crecer y hacer oír su voz. Creo que estas realidades heterogéneas suponen una tensión: a veces se observan enormes disparidades laborales tanto a nivel de la docencia secundaria como universitaria. Así será difícil esperar que alguien pueda pensar mejor en el otro y con el otro si no se modifican ciertas condiciones de trabajo en las que tiene que desempeñarse.

Voy a señalar un último detalle: en el transcurso de estos treinta años de democracia hemos vivido diez años de neoliberalismo que resultaron muy cruentos en cuanto al deterioro socioeconómico y cuyas consecuencias seguimos pagando. Y cuando pienso en los cien años transcurridos desde 1918, no puedo dejar de pensar en todos los formatos educativos que, desde entonces y sobre todo a nivel secundario y universitario, han hecho primar el privilegio por sobre el derecho.

–Es difícil no repetir lo que ya ha sido dicho, pero voy a coincidir con algunas reflexiones y plantear un par de preguntas. Coincido con Alejandra en que la universidad tiene que preocuparse no solo por sí misma sino también por el conjunto del sistema –agregando mayor reflexividad, mayor nivel de crítica y produciendo más cantidad de datos empíricos–. Pero también me parece que lo tenemos que hacer, como universidad, es emprender un proceso de autocrítica. Aquello que compartimos como debilidades del sistema –los aprendizajes endeblés, la deserción, la falta de atención al otro, la matriz elitista y “meritocrática”– deben hacernos reflexionar en torno a cómo responder a estos nuevos alumnos universitarios. Y esta reflexión debe asimismo evitar cierto elitismo vinculado a creer que será de la universidad de donde salgan las soluciones a los problemas del sistema.

Solemos tener, en la universidad, una tradición muy academicista e intelectualista. Myriam hablaba de la necesidad de un renovado acompañamiento pedagógico para con los nuevos estudiantes universitarios que han aparecido fruto de la ampliación de la matrícula. Creo que es importante profundizar en este tema. Las nuevas alternativas pedagógicas tienen que ver con despertar el deseo más que con la domesticación de la que hablaba Foucault. Así como la filosofía nació del asombro, también la educación debe contagiar la pasión por el saber y llegar a la fibra emocional que ha descuidado durante tanto tiempo. Se trata de poner en juego narrativas que entusiasmen, que vinculen a la educación con la cultura y que nos saquen de lo disciplinar sin descuidar los marcos teóricos. En ese camino de traza muy abierta que es la educación, el objetivo debería ser acompañar al alumno en el trayecto. Todos somos sujetos de derecho, y cada uno recorrerá ese camino de distinta forma y en la medida de sus posibilidades.

Creo que se cae en el reduccionismo de asimilar la calidad a las pruebas y los procesos a los resultados. Me parece que las cuestiones de la evaluación y la calidad deberían ser analizadas de forma intersectorial y con una mirada más amplia, teniendo en cuenta no sólo la responsabilidad individual del chico, sino también a la responsabilidad del propio docente, la influencia de las condiciones de trabajo y los demás obstáculos que hoy nos atraviesan.

Una última reflexión: estoy de acuerdo con poner en cuestión los formatos tradicionales para actualizarlos, flexibilizarlos, etcétera. En este sentido, son interesantes las experiencias de las escuelas



de reingreso, de los bachilleratos populares o el trabajo llevado a cabo desde las organizaciones sociales. Pero también no debemos armar formatos segmentados que apunten a características particulares de los jóvenes de hoy. Yo veo un cierto peligro en estos formatos diferentes para públicos diferentes; me recuerdan a ciertas formas de asistencialismo y políticas focalizadas que acaban siendo estigmatizantes. Me parece un tema interesante para traer al debate.

–Algo que nos pasa siempre cuando reflexionamos sobre la educación, incluso en la producción sistemática de conocimiento acerca de la disciplina, es que somos siempre juez y parte. Uno podría decir que eso vale para el sociólogo –ya lo dijo Bourdieu–; pero la diferencia es que el sociólogo interviene en el hecho social de forma relativa. El educador, en cambio, lo hace de forma bastante definitiva. Hace quince años, el campo de la investigación en educación superior era muy pequeño; hoy cuenta con un corpus de producción propio, puede identificarse con determinadas tradiciones y, por así decirlo, someterse a la historia. El ser juez y parte tiene una consecuencia y es que, al hablar de deserción, ya no podemos pensar ese fenómeno como un problema del otro, sino que es claramente nuestro. Ese otro que desertaba del sistema educativo, ahora a veces sobrevive a la escuela secundaria y llega a nuestras aulas en la UNSAM. Así, nos encontramos con estudiantes que antes no hubieran llegado de ningún modo a esta instancia y que, por ejemplo, eligen carreras “densas”, como Ingeniería Industrial. Mi pregunta, a nivel de políticas educativas, es: ¿cómo se generan condiciones para que esos chicos sobrevivan, por lo menos, al primer parcial? Quisiera aclarar, al margen, que no creo que dependa únicamente de lo que hagamos aquí adentro.

Lo segundo que quería plantear es, más bien, una inquietud. Cuando se hablaba de la educación como un derecho vale la pena recordar que antes era una obligación: la ley 1420 obligaba a los padres a mandar a los hijos a la escuela, a riesgo de ir presos si no lo hacían. Hay, de hecho, una vasta producción bibliográfica respecto a las implicancias que esta obligatoriedad tuvo en términos de política educativa. Yo me pregunto, y es una pregunta que comparto: ¿qué consecuencias tuvo el pensar en la educación como una obligación y qué consecuencias tiene el pensarla como un derecho? Y aquí agregó una cosa, creo que esta cuestión debe pensarse no solo en términos del diseño de políticas educativas, sino en términos de políticas de escolarización de la población. Ahí, me parece, es donde entra en juego esta cuestión de ser juez y parte.

Escuchando a Myriam, recordaba que Basil Bernstein decía –respecto a su noción de currículo integrado–, que había que ser cautelosos con la flexibilización de los formatos; la problemática de fondo era, y sigue siendo, cómo se generan las condiciones para que la población transite a través del sistema educativo “exitosamente”.

–Tengo una serie de reflexiones a partir de la intervención de Myriam. Yo soy geógrafo y profesor de Geografía. Somos, dentro de la Universidad, una comunidad muy pequeña. En 2000, cuando la licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales era presencial, desarrollamos una experiencia en



virtud de la cual construimos, acá en la UNSAM, un “punto de encuentro” para profesores provenientes de distintas escuelas, desde escuelas de villa hasta escuelas de élite. Todos los profesores de geografía estábamos interesados en un problema diagnosticado colectivamente: el “no estar presente”; es decir, la ausencia como rasgo cultural. Y habíamos reflexionado sobre la enseñanza de la geografía desde un lugar más amplio en el que uno desea lo que quiere enseñar y genera las condiciones posibles para que el otro quiera aprender. El problema es que los profesores, tanto en las escuelas de bajos recursos como en las escuelas de élite, sienten que no existen, que no están o que no pueden hacer cosas; necesitan entrar en contacto con sus pares para generar sinergia. En el espacio generado en la UNSAM intercambiábamos propuestas y reflexiones, se generaban controversias y se reconocía la presencia de un “otro diferente”; todo aquello dejó una huella en nosotros. Después, los pliegues institucionales de la vida universitaria hicieron que la carrera dejase de ser presencial y el espacio se fue apagando. Con esto quiero señalar que la cultura no se cambia de un día para el otro sino que es un proceso de largo aliento; la producción misma de un deseo no es algo sencillo; es cultura y es política. Ambas cuestiones dependen de la presencia física.

–Silvina Gvartz:

Coincido plenamente con la mayoría de los comentarios y han resultado todos ellos muy enriquecedores. De todos los temas tratados, yo quisiera trabajar sobre tres. Primero, la universidad. Es muy difícil hacer un diagnóstico simultáneo del sistema educativo y del sistema universitario. Pero voy a hablar un poco, para generar algo de polémica, de la problemática universitaria. Se han plantado las siguientes cuestiones: que ingresan muchos estudiantes; que la deserción es similar a la que se da en el sistema básico; que la tasa de graduación es muy baja, etcétera. Es un diagnóstico real; la pregunta es, ¿por qué pasa todo esto y qué se puede hacer para resolverlo? No lo resolveré yo en treinta segundos, pero sí quiero dejar planteadas algunas inquietudes. La universidad tiene que formar profesionales o técnicos que sean capaces, por ejemplo, de garantizar la salud de la gente, de construir casas, hacer puentes y educar, entre otras muchas cosas. Con lo cual el tipo de saberes que debe adquirir un universitario es un tipo de saber específico. Así, una universidad requiere un grado de desarrollo tal que le permita contar con un cuerpo de profesores e investigadores que estén, por así decirlo, a la vanguardia del conocimiento. La universidad, al igual que la educación básica, trabaja con la relación entre educación y conocimiento. La educación, sobre todo, es un bien escaso. Es expansible, sí, pero no como el aire. La pregunta es, ¿cómo distribuimos ese bien escaso de una manera justa? Durante mucho tiempo, sobre todo en las épocas autoritarias, se tomaban exámenes de ingreso muy injustos que garantizaban que quienes estaban en los quintines elitistas pudieran graduarse en la universidad. No importaban ni la justicia ni la igualdad de oportunidades porque aquello no era un problema. Cuando a nuestro país llega la democracia, todos juzgamos como una barbaridad el carácter aristocrático –porque no era “meritocrático”– de la universidad, Pensamos, entonces y en pos de eliminar ese sesgo aristocrático, que convenía no tomar exámenes de ingreso, y en esa coyuntura no funcionó mal. Pero con el paso del



tiempo advertimos que cuando la universidad no hace un diagnóstico sobre los chicos que ingresan y no se toman medidas específicas de igualación pedagógica y financiera, termina seleccionando a los estudiantes de un modo tal que tampoco garantiza la justicia educacional; un modo que, si bien no es ya aristocrático, tampoco es igualitario. Creo que, si queremos una universidad democrática, la pregunta que debemos generarnos es: ¿cómo hacemos para tener una universidad que, aún con posibilidades escasas, garantice la igualdad de oportunidades? Un ejemplo: nadie sabe cuál es el máximo de alumnos que puede recibir la UBA; la UNSAM o la Jauretche –me refiero al máximo de alumnos para garantizar la igualdad de oportunidades– Nadie enseña del mismo modo si tiene veinte alumnos en la clase que si tiene cien, o quinientos; lamentablemente, la calidad de lo que ese docente podrá ofrecer –en virtud de las horas físicas disponibles de que dispone– no va a ser la misma. Como tampoco es lo mismo poner frente a doscientos alumnos a un chico de veintitrés años recién egresado y sin experiencia en investigación, que a un profesor que tiene años de investigación y formación pedagógica. ¿Cómo garantizamos el carácter no elitista de una universidad? Cuando hablamos de una tasa de deserción del 50% en primer año, ¿quiénes y por qué desertan? Son preguntas que cabe hacerse. Creo que la educación es, parafraseando a Woody Allen, un músculo muy elástico; pero requiere de estrategias para hacerse expansible. En el contexto actual, decir que nuestras universidades gozan de acceso irrestricto es mentir; de hecho, todas están dejando afuera al 50% de los alumnos durante primer año, y eso no es más que un modo diferente de restringir el ingreso. Entonces la pregunta gira en torno qué estrategias poner en juego para garantizar la igualdad de oportunidades, qué capacidades tiene cada universidad en función del límite de alumnos, etcétera. No tengo la respuesta. Un estudioso norteamericano de las universidades, Philip Alva, hablaba de la existencia de un darwinismo social en la Universidad de Buenos Aires; no es eso lo que queremos, que impere el más fuerte. Con Antonio Camou hemos compilado un libro sobre esta temática, y una de las cosas que planteábamos era la necesidad de hacer una igualación pedagógica en el momento de ingreso a las universidades.

Para mí el tema de la “voz” es clave, tanto en las universidades como en la sociedad en general. Esto es así porque nosotros, en la educación, tenemos financiamiento de la demanda: una universidad viven de lo que le pagan en virtud de esa demanda. De manera que, si no es demandada, cierra. La pregunta por la voz de la institución cobra sentido porque es esa identidad institucional la que genera la demanda. Ahora bien; los que tienen capacidad de ser escuchados son los que tienen más generación de demanda y esto supone, para esas instituciones, un círculo virtuoso. Un ejemplo: La renuncia de Susana Decibe al Ministerio de Educación, en los noventa, se produjo después de que anunciara un recorte presupuestario de ciento ochenta millones de pesos-dólares. De ese total, cien millones se le recortarían a la educación universitaria y ochenta millones a la partida destinada a la construcción futura de jardines de infantes. Quizá recuerden lo que pasó: todos los universitarios salieron a la calle y esa protesta terminó con su renuncia. Los cien millones le fueron devueltos a la universidad, pero los ochenta millones restantes –aquellos destinados a los jardines de infantes– nunca se restituyeron; muy poca gente se enteró, sencillamente porque nadie reclamó por ellos –y todos sabemos la importancia que tienen los jardines de



infantes en la formación de los niños—. Este ejemplo sirve como una demostración de que es fundamental el garantizar que todos los sectores sociales puedan tener su voz, a nivel micro y macro institucional. Hoy en día, es imperativo buscar mecanismos más eficaces para construir esta voz institucional, ya que se trata de un problema político importante. Hoy es evidente que la voz está puesta en la demanda y la oferta se hace escuchar poco. Uno de los modos de construir voz, aunque insuficiente, es generando información –números, datos–, y haciendo que esa información tome estado público.

Creo que esto que acabo de mencionar es un tema central vinculado a la justicia educacional. En los años noventa se hablaba de igualdad; hoy preferimos hablar de justicia. ¿Por qué hablar de justicia más que de igualdad, como se hablaba entonces? Porque, si bien la educación es un derecho establecido constitucionalmente, también es un bien escaso; la pregunta es, ¿cómo ampliamos su alcance? La presencia de un alumno frente a un docente no garantiza un derecho *per se*; garantizarlo también implica que ese maestro sepa enseñar, que el chico tenga recursos y que, en suma, transite su escolaridad normalmente: eso es justicia educacional. Tenemos, por un lado, un derecho social que puede y debe ser justiciable y exigible. Esto hace que, sobre todo en países del mundo anglosajón, el Poder judicial influya fuertemente en el panorama educativo. Un ejemplo es el caso Brown en el Estados Unidos de los cincuenta que, una vez resuelto en la justicia, evitó la segregación racial al interior del sistema educativo. El Poder judicial argentino está, poco a poco, comenzando a involucrarse: se han dado casos, en la Ciudad de Buenos Aires, de asociaciones que acudieron a la justicia por la falta de vacantes a nivel inicial; ganaron el juicio y obligaron al Gobierno de la ciudad a garantizarlas. Me parece que convertir a la educación en un derecho exigible es un modo de ayudar a garantizar la justicia social.

Al ser la educación un derecho, también es una obligación; y lo es necesariamente para dos actores: los padres, que deben mandar a sus hijos al colegio, y el Estado, que tiene que garantizar ese derecho. En la Argentina del siglo XIX se verificaba más el cumplimiento de lo primero que de lo segundo. Lo importante, hoy es que las leyes obligan al Estado y permiten hacer, de ese derecho, un derecho justiciable y exigible. Siguiendo con este tema de derechos y obligaciones, es muy importante poder construir mejor las voces –hoy no lo están–. Así pues, hoy seguimos trabajando en función de la demanda. La universidad tiene, siempre, mayor capacidad de recibir recursos que el la educación primaria y secundaria. Y no estoy seguro de que sea quien más los necesite; de manera que, en última instancia, se trata de un problema de prioridades y distribución de recursos.

Por último, quisiera hablar de la evaluación. Creo que es importante que se haga un monitoreo –no importa bajo qué modalidad– porque debemos poder dar cuenta de lo que se va haciendo. Aquellos con responsabilidades de gobierno tienen deberes y obligaciones diferentes del resto de la población. En ese sentido, a nivel educativo, un supervisor debería dar cuenta de lo que pasa en su distrito. La única forma de hacerlo de manera viable es contando con datos de rendimiento, parámetros de medición de aprendizaje, etcétera. De manera que coincido con la necesidad urgente de pensar en formatos nuevos, en particular para la educación secundaria. Lo cierto es que es tan fuerte la lucha de intereses alrededor de los formatos nuevos –la corporación de profesores, que piensa que se va a quedar sin horas de



matemática, etcétera–, que veo a esta cuestión como una posibilidad a mediano y largo plazo; aunque merece la pena ser planteada –creo, por ejemplo, que las materias del secundario deberían ser menos y semestrales–. Sin embargo, hay cuestiones que podrían abordarse a corto plazo. Por ejemplo, las propias escuelas podrían estudiar sus datos y estadísticas; no para auto flagelarse, sino para mejorar –hay escuelas en las que el 40% de los estudiantes repite el tercer año y nadie se hace cargo–. En este sentido, las escuelas deberían pasar de la culpa a la responsabilidad y a la mejora a través del trabajo en equipo. Debemos, a largo plazo, cambiar los formatos –no podemos seguir con formatos del siglo XIX y que los alumnos deban aprenderse de memoria todos los ríos del país–; pero mientras tanto hay mucho para hacer. Los docentes siempre nos hemos quejado de la falta de material didáctico; podríamos, por ejemplo, hacer uso del plan Conectar Igualdad para trabajar mejor en cada una de las materias. Por supuesto; sería ideal que todas las escuelas tuviesen conexión a internet, pero a través del plan Conectar Igualdad se pueden descargar aplicaciones de código abierto para Química, Física, Matemática, etcétera. Es responsabilidad del docente usar esas herramientas y capacitarse, pero también aprender a trabajar por ensayo y error. Precisamente, y porque es imposible capacitar todo el tiempo a todo el mundo–aquello que las nuevas tecnologías permiten es el aprendizaje autónomo del docente. Se lo pedimos a los chicos; es hora de que lo haga el docente.

–Se han dicho cosas muy valiosas. Voy a intentar puntualizar tres, aglutinando varias intervenciones. Por un lado, lo siguiente: nuestras universidades –con sus luces y sombras–, están siendo compelidas a hacer algo con esa deserción de, al menos, el 50% de sus alumnos en la transición entre primer y segundo año. Con orientaciones distintas, hay universidades que desarrollan un curso de ingreso –en realidad, procesos encubiertos de selección– y hay otras en las cuales hay una preocupación por acompañar al alumno en ese tránsito. Tal trayecto –donde el aprendizaje del oficio de alumno, suponemos, viene dado–, es revestido de una serie de mecanismos de ayuda al interior de la institución. Esto ya supone un mensaje que, acaso inconscientemente, esa universidad envía a las demás.

Otro tema que me preocupa es el vinculado a la formación. En buena medida, nosotros formamos educadores, y una de mis preocupaciones –creo que bastante compartida– es cómo producir una diferencia respecto a la forma en que se suscita el deseo de conocimiento; cómo proyectar en el otro la capacidad de progreso, de desarrollo y de movilidad social. De ahí la necesidad de llevar adelante reformas que se propongan revisar contenidos hegemónicos y actualizar planes de enseñanza. Todos sabemos que tal cosa es necesaria pero no suficiente, porque casi todos estos procesos de reforma dejan incólume cierto establecimiento de jerarquías y conocimiento tal que –aún cuando los contenidos sean efectivamente actualizados de cabo a rabo–, las estructuras institucionalizadas de cultura no se modifican ni se conmueven. Si bien hay experiencias recientes en gran cantidad de instancias de capacitación, no van más allá de una cuestión meramente instrumental ni se ha probado el ponerse a disposición del otro. Hay allí algo del orden de la sensibilidad: entender –y ser capaz de advertir–, qué le pasa al otro en relación con aquello que yo pongo a su disposición. No aludo a la sensiblería en su



versión emotiva, sino a una sensibilidad que se construye sobre el conocimiento. Todo aquello que hemos estudiado –mucho de teoría social, otro tanto de psicología, pedagogía– y que permite suponer que uno ha construido sobre el otro una mirada distinta en donde confluyen los orígenes sociales y familiares y la forma en que aquellos influyen en la inteligencia, la “meritocracia” y el progreso social–, todo ese conocimiento tiene que ponerse en acto al momento de la enseñanza. Es ahí, en el marco de un saber que se desarrolla entre los otros, donde la universidad sigue cumpliendo un rol preponderante.

Quisiera hacer referencia al tema de la justicia escolar desde un acercamiento, si se quiere, filosófico–político a la noción de lo “justo”. Creo saludable, en efecto, discutir qué es y no es justo en el ámbito de la escuela. Aun cuando encontrásemos una respuesta que no nos agradase, es un interrogante que debería permanecer abierto siempre como alarma. La cuestión sobre la justicia involucra tanto el que haya o no financiamiento para universalizar la sala de cuatro años o si una escuela cuenta con los fondos suficientes para desarrollar un proyecto específico u obtener una biblioteca, como también decisiones más cotidianas. Por ejemplo: como profesora de Lengua, si decidiese que a los alumnos de esta escuela les enseñaré Cortázar y Borges, es porque sé que están en condiciones de aprehender tales contenidos. Pero quizá no ocurra lo mismo en una escuela que, aunque cercana, está pero enmarcada en otro contexto sociocultural. Preguntarse por la cuestión de lo justo es, también, dejar abierta la pregunta sobre la legitimidad de las decisiones.

Se afirma, y uno debe hacerlo, que nadie puede tener, dentro de la escuela, menos derechos de los que tiene afuera como ciudadano. Me dirán que es una perogrullada. Lo es, pero la cuestión del derecho a la educación –que todos aquí hemos suscripto– es una cosa que, en la escuela, se soslaya cotidianamente. El poner bajo sospecha el nivel de educación es otra, y muy frecuente. Muchas características de la cultura escolar se establecen como normas jerárquicas de mayor valor que otras. El ideario iluminista estableció un conjunto de saberes universales y lo expandió y puso a disposición a través de la escuela como un paso adelante hacia la democratización. Ahora bien; nada nos hace suponer que tales saberes eran en sí mismos emancipadores. El carácter emancipador del conocimiento, las gradaciones jerárquicas del saber, los mecanismos de selectividad de la cultura escolar de los saberes, etcétera, son cuestiones que hacen a la determinación y alcance de lo justo. Ustedes hablaban de la igualdad y –siguiendo a Rancière– se preguntaban si debía pensársela como un punto de partida o de llegada. Ha aparecido en la escuela, a lo largo de estos años en democracia, la necesidad de conocer más al alumno –si sus padres están o no separados, cuál es la estructura familiar, etcétera–. Esta necesidad no es está mal *per se*, pero habrá una diferencia según ese saber me acerque o me distancie de él. A veces, conocer mucho del origen del alumno podría llevar a estigmatizarlo y esperar poco de su rendimiento; eso sería un problema. Allí también entra en juego la pregunta por lo justo.

Comparto absolutamente la prevención de Ana y de Silvia sobre los formatos escolares y el riesgo que aquello supone respecto a la segmentación. Yo tengo, efectivamente, la misma preocupación. Ustedes, en relación a otra cosa, han mencionado el Plan FINES, los bachilleratos populares y las escuelas que desarrollaron los movimientos de desocupados durante la crisis de los noventa; seguramente la



enumeración es incompleta. Uno tendría que resistir la tentación –muy pedagógica– de intentar convertir una experiencia en sistema; pero sí debería ser capaz de abrir los ojos y advertir cómo esas experiencias nos alertan acerca del carácter inconcluso e incompleto del relato sobre la inclusión que se nos ha contado durante mucho tiempo. Tales casos nos demuestran que aquel relato con que, supusimos, contaba la escuela para construir igualdad contenía muchas injusticias. Lo valioso de esas experiencias es que los problemas pedagógicos que allí se han puesto en juego son problemas aplicables a cualquier sector social, no solamente a una escolarización destinada a los más pobres. Porque la cuestión de que los chicos puedan tener autonomía en ciertos trayectos de su formación y que, por ejemplo, puedan potenciarse grupos de distintas edades que tengan un aprendizaje común me parecen alternativas pedagógicas relevantes para cualquier sector social.

Las décadas del veinte y del treinta fueron, particularmente en la Argentina, momentos de gran expansión y surgimiento de elementos que no estaban contenidos en el sistema educativo. Las experiencias de formación de trabajadores; las escuelas de oficios y, en consonancia, el surgimiento de los derechos laborales hicieron surgir la necesidad de generar instancias “a contra turno” para inculcar saberes que circulaban por fuera del ámbito escolar; “los saberes del pobre”, decía Beatriz Sarlo. La capacitación técnica discurre, durante mucho tiempo, por fuera del sistema educativo; en sus intersticios. Esas dinámicas generaron una nueva demanda que el sistema educativo de los años cuarenta y cincuenta tuvo que absorber, incluir y desarrollar bajo un patrón común. Lo “común”, sabemos, también incluye otras injusticias; en la práctica, el sistema educativo constantemente selecciona y deja cosas afuera. Con todo esto, lo que quiero poner en evidencia es que ha habido, históricamente, poblaciones no atendidas ni incluidas, saberes que no han sido seleccionados y que es necesario restituir.

Una última cosa, para aportar a la polémica. Quiero retomar la cuestión en torno a si es posible pensar un cambio sustantivo a nivel normativo, si los cambios se dan a través de las instituciones y si esto guarda alguna relación con la condición docente. Voy a decir algo que da para el debate: sin dudas, la condición salarial del docente de la provincia de Buenos Aires es, hoy, bien distinta a aquella de los años noventa y más atrás. Sin embargo, y a menudo, la cuestión de las condiciones laborales docentes –que exceden lo salarial– se sostiene como un latiguillo, y es ahí donde los derechos y la justicia educativa entran en colisión. A veces se exige, a nivel docente, el tener tales y cuales condiciones resueltas como condición previa para brindar educación. Y esta es una cuestión muy relevante a la hora de pensar las obligaciones de unos y de otros. Me ha pasado, como seguramente a ustedes, el conocer escuelas muy parecidas entre sí –a nivel de infraestructura y población a la que atienden, y muy cercanas geográficamente– cuyos procesos formativos, es decir, la educación que brindan a sus alumnos, son bien distintos. Y la pregunta que siempre surge es: ¿qué hace la diferencia? ¿La antigüedad de los docentes? ¿Su nivel de compromiso? Habíamos pensado que en aquellas escuelas en donde el nivel de sindicalización docentes era más alto, habría más compromiso político y educativo. Y advertimos que esto no necesariamente es así. También influye el rol del equipo directivo como motor de alternativas, pero tampoco es el único factor determinante. Hay algo que estamos desarrollando en torno a lo que calificamos como una



“posición docente” que, por supuesto, tiene que ver con condiciones de formación históricas de regulación del trabajo; pero también hay algo vinculado a la relación con el otro y con los otros que es único y se teje en cada caso concreto. Es, creo, una cuestión relevante sobre la que debemos reflexionar.

–Podemos cerrar esta jornada agradeciendo a los que han participado en ella. Merecemos todos un fuerte aplauso.