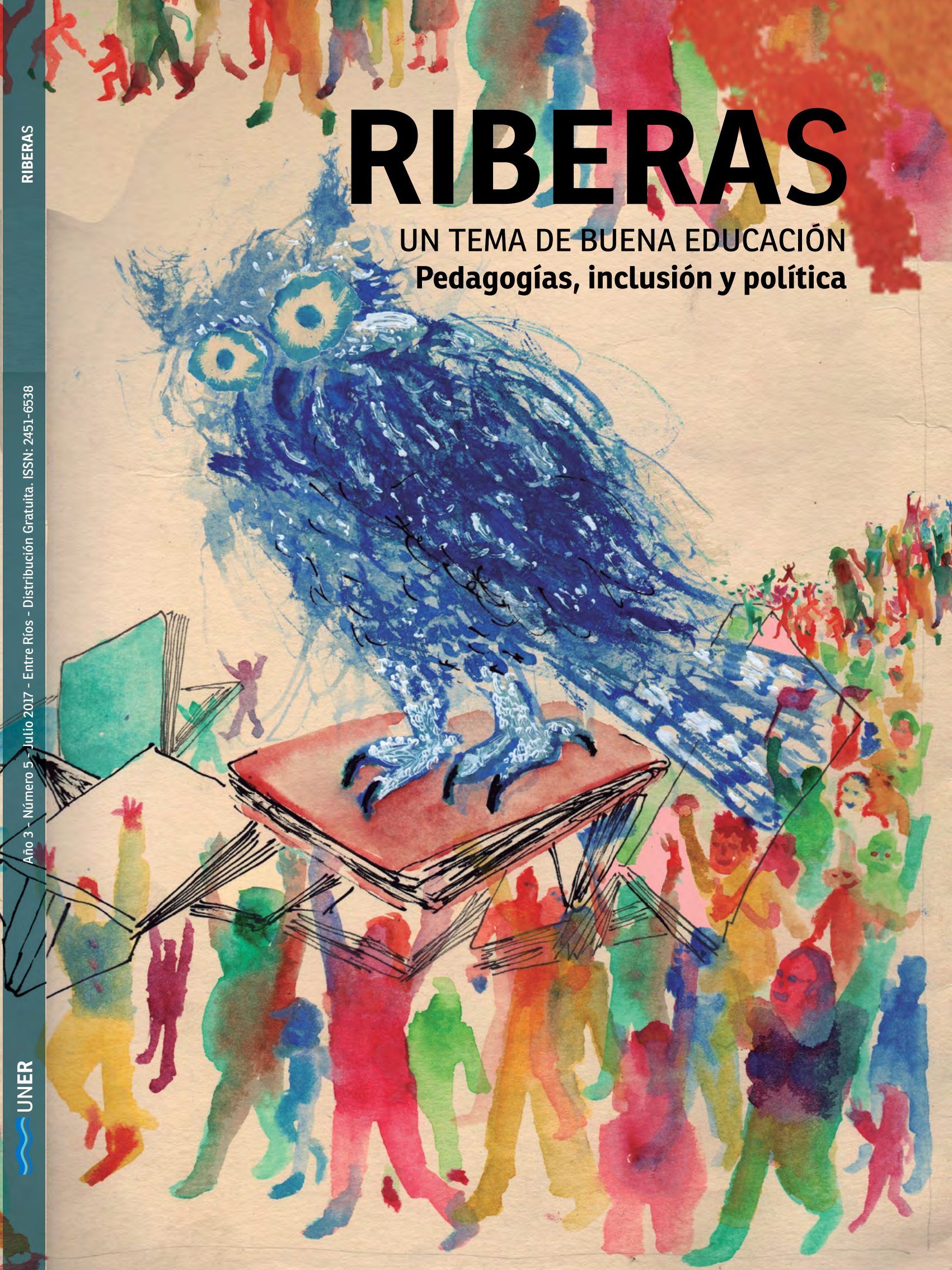


RIBERAS

UN TEMA DE BUENA EDUCACIÓN
Pedagogías, inclusión y política





Universidad Nacional de Entre Ríos

AUTORIDADES:

RECTOR
Jorge Amado Gerard

Secretario Económico Financiero
Juan Manuel Arbelo

Subsecretario de Asuntos Económicos Financieros
Pedro Ignacio Velazco

Secretaria Académica
Roxana Gabriela Puig

Secretario de Extensión Universitaria y Cultura
Daniel De Michele

Secretario de Ciencia y Técnica
Francisco Cacik

Secretaria General
Marlene Lilian Leiva

Secretario Privado y Secretario de Consejo Superior
Daniel Luis Capodoglio

Coordinador de Asuntos Estudiantiles - Sede Uruguay
Gastón Horisberger

Coordinador de Asuntos Estudiantiles - Sede Paraná
Martín Collaud

Coordinador de Asuntos Estudiantiles - Sede Concordia
José Luis Canalís

Coordinadora de Casa UNER Paraná
Laura Cecotti

DIRECCIÓN POSTAL DE CASA UNER PARANÁ

Córdoba 475
Paraná (3100) - Entre Ríos.
Teléfono/Fax: 0343-4321111

DIRECCIÓN POSTAL DEL RECTORADO

Eva Perón N° 24.
Concepción del Uruguay (3260) Entre Ríos.
Tel: 03442 - 421500
Fax: 03442 - 421530

CONECTATE!



www.uner.edu.ar



[uneroficial](#)



[uneroficial](#)



[UNER Play](#)



[Canal 20 Universidad Nacional de Entre Ríos](#)

STAFF

Director
Daniel De Michele
Coordinadora

Andrea Sosa Alfonso
Colectivo editorial y fotografía
Área de Comunicación SEUYC
Directora Área de Comunicación
Betina Scotto
Diseño Gráfico

Laura Besel
Ilustración de tapa y contratapa:
Cabro

Fotografía de página 3:
Subcooperativa de Fotógrafos (SubCoop)

Ilustraciones de interiores:
Diego Abu Arab, Cabro, Alejandra Andreone y Marbot

Coordinación fotográfica:

Andrea Sosa Alfonso
Colaboración en contenidos:
Mariano Negro

✉ riberas@uner.edu.ar / www.riberas.uner.edu.ar

Propietario: Universidad Nacional de Entre Ríos
Domicilio Legal: Eva Perón N° 24. Concepción del Uruguay (CP-3260) Entre Ríos.
Tel: 03442 - 421500 / Fax: 03442 - 421530
Director Responsable: Daniel De Michele
N° de Ejemplar: 5
Fecha de Edición: Julio 2017
Imprenta: Departamento de Imprenta y Publicaciones: Anexo Rectorado UNER,
8 de Junio y Supremo Entrerriano (CP3260)
Tel: 03442 - 421503
Año 3 / N° 5, Julio 2017
Registro DNDA N° 5263510
ISSN: 2451-6538

La revista Riberas es una publicación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.
Distribución gratuita



UN TEMA DE BUENA EDUCACIÓN Pedagogías, inclusión y política

4. La experiencia universitaria. Memorias, geografías y nuevos desafíos.
7. Navegar entre los ríos de nuestras historias
9. Salir para volver a entrar
12. Después de todo, ¿Qué es la inclusión?
15. ESI: una ley imprescindible y en resistencia
20. Democratización universitaria, de la expansión al contexto actual
22. Jóvenes, educación y participación política. Más allá del "idealismo"
24. Entrevista Kartun
27. Educación, tiempo y lenguaje
31. La política pública educativa: una campaña del desierto integral
34. La extensión y el desafío de la universidad popular
36. Universidad y nuevos escenarios
38. La calidad educativa, esa polisémica palabra
41. Entrevista a Boaventura de Sousa Santos
43. La Reforma en su primer centenario, resignificando el sentido de Universidad
45. Galería de Ilustraciones



LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA. MEMORIAS, GEOGRAFÍAS Y NUEVOS DESAFÍOS

Por Sandra Carli* | Fotos: M.A.F.I.A y Veinticuatro/Tres

La historia reciente de la universidad pública da cuenta del tránsito estudiantil como aquello emplazado en lo institucional, pero también, revela las expectativas y prácticas de los jóvenes que construyen lo educativo desde múltiples lugares.

La pregunta por la experiencia universitaria abre siempre indagaciones insospechadas. Cuando llevé adelante una investigación sobre la experiencia estudiantil en las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires durante lo que denominé el período de crisis¹ entre mediados de la década del 90 del siglo XX y los primeros años del siglo XXI, atravesado por el impacto de la crisis de los años 2001/2002 sobre las universidades públicas, la vida estudiantil adquirió una nueva visibilidad.

La investigación a partir de entrevistas que propiciaron relatos de la experiencia estudiantil, en este caso desde el ingreso hasta la graduación, puso en primer plano recuerdos de circunstancias cotidianas, contingencias de todo tipo, expectativas depositadas en el paso por la universidad y frustraciones, identificaciones y aprendizajes. El devenir de la vida universitaria, que no es necesariamente lineal ni progresivo, sino que está signado por la discontinuidad, entradas y salidas, avances y retrocesos, es también el transcurrir de una etapa de la vida en la mayoría de los casos, la de la juventud. Pedro Krotsch y François Dubet señalan que la categoría estudiantes debe ser problematizada a partir de la condición juvenil, y al mismo tiempo, revisada en tanto el sistema

de educación superior en el mundo, es cada vez más heterogéneo desde el punto de vista institucional.

En aquella investigación se trataba de auscultar las dinámicas de sociabilidad, las experiencias de conocimiento y las formas de la participación política, el paso por las aulas pero también por otros ámbitos; el hecho de que se trataba de facultades de una megauniversidad localizadas en diversos puntos de una gran ciudad como Buenos Aires era un dato crucial. Otra cuestión importante era reconocer que se estaba tran-



1- Carli, S. (2012) El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires: Siglo XXI.

sitando de una cultura material del conocimiento signada por lo impreso y su reproducción técnica (fotocopias, pero bajo la hegemonía del libro en las humanidades y las ciencias sociales) a la digitalización. Por otra parte, se producía en un escenario epocal de desfinanciamiento de las universidades públicas, de crisis social generalizada, y de tendencias a la mercantilización de la educación superior, lo que provocaría que las tácticas de los y las estudiantes para permanecer y graduarse, fueran claves para sortear la debilidad estratégica de las instituciones.

la escala pequeña de la institución favorecía contactos estrechos con autoridades y con el personal administrativo. Dar clase no era lo mismo que hacerlo en Buenos Aires, en parte por la cercanía del río y el carácter semi urbano de la Paraná de entonces. El paisaje en el que la vida universitaria se despliega no es una referencia menor: Deodoro Roca, la figura más destacada del movimiento de la Reforma Universitaria de 1918, tiene varios textos escritos sobre las sierras de Córdoba, sobre el ambiente en el que esas ideas y sociabilidades se cultivaban. No se



Sin embargo, si abriéramos la pregunta por la experiencia estudiantil en otros espacios y tiempos históricos, y en el marco de otras instituciones (universidades, facultades y carreras), seguramente encontraríamos elementos comunes pero sobre todo un espectro de diferencias.

HABITAR LA UNIVERSIDAD

Cuando dictaba clases hacia fines de los '80 en la carrera de Comunicación Social en la Facultad de Ciencias de la Educación, en Paraná, los grupos de estudiantes eran pequeños, procedían de esa ciudad o de localidades cercanas; recuerdo que tenían distintas edades porque la carrera recién se había abierto. Las carreras de Comunicación eran relativamente nuevas y en los planteles docentes se incorporaban profesoras y profesoras de diversos lugares (en particular de Rosario y Bs. As.); figuras reconocidas en ese campo que conocí allí, no con anterioridad. Varios de esos docentes volvían a las aulas universitarias después del exilio externo o interno, eran portadores de lecturas y experiencias de los '70 pero también de otros países, en particular de México. Los que formábamos parte de la generación que ingresaba a la docencia en esos años, la experiencia era otra: cuando preparábamos las clases, a la vez que nos apropiábamos de una formación que no habíamos adquirido por haber estudiado durante los últimos años de la dictadura militar, la trasmitíamos a estudiantes de una generación relativamente cercana en edad.

La sociabilidad estudiantil no estaba desconectada del vínculo con los docentes: en el bar de la esquina de la Facultad se producían charlas ligadas con los temas de las materias o con otros temas; el mate circulaba en las aulas que eran espacios casi íntimos. Por otra parte,

trata entonces de pensar el paisaje desde un punto de vista mítico sino vivo, sea para pensar si forma parte de la enseñanza o de la agenda institucional, sea porque resulta negado a favor de una transmisión muchas veces abstracta, a-histórica e impersonal.

Si la inquietud por el paisaje, el medio ambiente, sus problemáticas de diverso orden vinculadas con el trabajo de sus habitantes, con los conflictos económicos, políticos y ecológicos, con los fenómenos culturales y artísticos, ingresa muchas veces tardíamente en los debates universitarios; el otro tópico refiere al género. Para entonces, estaba ausente de las currículas, pero la experiencia estudiantil era y es invariablemente sexuada. Algunas estudiantes de la carrera de Comunicación Social de Paraná eran madres jóvenes y estudiar en la universidad conllevaba resolver cotidianamente la combinación entre estudio, trabajo y prácticas de crianza: recuerdo que una de ellas contaba que usaba la cama para estudiar y comer. Eso me hace pensar también en los lugares en los que habitan los estudiantes, en sus limitaciones de espacio, en los costos de alquiler, en los esfuerzos por autonomizarse de los padres, en el traslado de localidades del interior a la ciudad; de eso se hablaba entonces. Varias parejas se formaron en la trama de esa sociabilidad universitaria; la invisibilización de las diversas orientaciones sexuales seguramente también estaba presente.

A diferencia de la actualidad, en la que la experiencia estudiantil está signada por la vida online e internet; las comunicaciones recién comenzaban. Por eso los encuentros presenciales para estudiantes y docentes resultaban imprescindibles: los intercambios universitarios se producían en la Facultad o en sus alrededores (bares, casas) y la dimensión pública de la Universidad se expandía más allá de los



edificios de la institución (sus sedes históricas, sus casas anexas, el nuevo edificio).

Las experiencias de conocimiento también han cambiado notablemente. Cada vez es más relevante indagar el impacto del uso cotidiano de pantallas (computadoras, tablets y celulares), considerar la portabilidad de los aparatos, la interactividad en las redes, la digitalización del conocimiento, el acceso online a la bibliografía académica, la transformación de las prácticas de lectura y escritura, la elaboración de los trabajos prácticos o monografías colectivas; en suma, la apropiación y producción de conocimiento en la universidad. Entonces la biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación, que recuerdo como muy valiosa, era un reservorio clave, usada intensamente por estudiantes y docentes; cabe preguntarse sobre la frecuencia de las visitas y consultas actuales. Pero también es necesario plantear como hipótesis si no se acentúa cierta individualización de las experiencias de conocimiento, más allá de que en la cultura interactiva de las redes sociales se disuelvan las fronteras entre lo público y lo privado y se produzcan conversaciones ampliadas.

Estos cambios modulan otras experiencias de conocimiento en las nuevas generaciones de estudiantes, en contextos sociales y económicos particulares. Aquella experiencia estudiantil en la Paraná de fines de los '80 y principios de los '90 estuvo atravesada por las circunstancias de la hiperinflación, por los momentos de estabilidad monetaria y por la debacle económica de la década menemista. Recuerdo los cambios de empresas a cargo de los aviones que trasladaban a profesores desde Bs. As. y el pasaje al viaje nocturno en micro, pero también los problemas laborales de estudiantes así como los patacones del 2001/2 en la vida comercial de la ciudad. Cabe investigar cómo esa inestabilidad y el aumento de la pobreza afectó la continuidad de los estudios universitarios y propició la movilidad de carreras o lugares de estudiantes.

Abrir la pregunta por la experiencia universitaria en este presente his-

tórico supone considerar las políticas del Gobierno Nacional, que en las alocuciones del actual ministro de Educación y en las medidas tomadas, ha incluido la desvalorización de las universidades públicas, el cuestionamiento al ingreso irrestricto, la introducción de principios del management en la acción de gobierno, la reducción del presupuesto universitario y la impugnación de la participación política estudiantil. Aquellas experiencias universitarias, que investigué en forma sistemática y que traté de recordar en esta breve semblanza, se produjeron en contextos económicos y políticos difíciles. Sin embargo, en los últimos quince años se produjo una fuerte recuperación del sistema de educación superior y en particular de las universidades públicas en el marco del aumento del presupuesto, el crecimiento de la matrícula estudiantil, la mejora de la infraestructura universitaria y las transformaciones institucionales de diverso tipo. Se trata entonces de resistir los intentos de desestabilizar nuevamente a las universidades públicas desde el punto de vista institucional, a través de recortes presupuestarios y regulaciones de diverso tipo.

Hay que continuar con una agenda de debate y de trabajo que coloque en un primer plano lo que está pendiente y que las investigaciones sobre experiencia estudiantil dan cuenta: revisar los problemas y dificultades vinculados con el acceso, la permanencia y la graduación, democratizar el contacto y vínculo con el conocimiento académico ahondando en una revisión crítica de las prácticas de enseñanza y teniendo en cuenta, los alcances de las transformaciones de la cultura visual-digital, lograr una mayor implicación de la militancia político-estudiantil en los proyectos de transformación institucional, profundizar en el carácter público de la Universidad a partir de una intervención en las problemáticas sociales, y en particular, en aquellas vinculadas con conflictos medioambientales y de género. ■

*Dra en Educación. Profesora titular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires e Investigadora Principal del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani.

NAVEGAR ENTRE LOS RÍOS DE NUESTRAS HISTORIAS

Por Carla Wainsztok*
Fotos: SubCoop, M.A.F.I.A y Andrés Álvarez

Pensar las pedagogías desde el Sur es un modo de emancipar nuestra educación y cultura, de la visión colonialista y eurocéntrica. Esta gramática multicultural es política y se hace presente en las geonarrativas, que siendo amenazadas, refuerzan la idea de un saber libertario.

PEDAGOGÍAS DEL SUR

Las pedagogías del sur están siendo una gramática ética y política. Acaso, ¿la pedagogía puede ser neutral? ¿La vida es neutral? ¿Podemos ser neutrales frente a las injusticias? Las vidas y las pedagogías. Pedagogías vitales. La vitalidad de las rebeldes y entrañables pedagogías.

Pedagogías éticas que piensan en cada singularidad, en cada rostro, en cada otredad. Pedagogías que no son individuales, ni individualistas. El individuo es una ficción. Una ficción contractual. El contrato social como ficción. Las singularidades se pluralizan cuando estamos juntas/os y se vuelven políticas. Las/los singulares y sus singularidades.

Las pedagogías del sur se realizan en las aulas, en las cooperativas, en los movimientos sociales e, incluso, en (algunos) Estados educadores plurinacionales. Las pedagogías como una gramática en construcción.

¿Cuánto tiempo lleva construir Estados educadores plurinacionales? ¿Cuánto tiempo lleva destruirlos? Derechos-deshechos. Desechar los derechos y los deseos. Las políticas educativas y las gramáticas pedagógicas. Las temporalidades de las políticas y las temporalidades de las pedagogías. ¿Quién narra nuestros derechos? ¿Las escuelas, los colegios, las universidades, no siguen siendo habitadas por el desconocimiento? Derechos, deseos y nombres propios. Derechos a las orquestas. Deseos de músicas. Pentagramar los anhelos.

Las educaciones y el don. El don que es dar no donar. Dar un tiempo y un espacio. Convidarnos



tiempos y espacios. Tiempos y espacios esperanzadores. "Pedagogías de la esperanza".

Convidar las promesas. Las promesas de los tiempos. Los tiempos de las promesas. Habilitar tiempos y espacios. Habitar otros tiempos y otros espacios. Una pedagogía generosa y también, hoy, de géneros.

Compartir nuestros saberes. Los conocimientos no son estancos. Los conocimientos están en movimiento. Los conocimientos tampoco son compartimentados. Si los conocimientos no se comparten no son conocimientos. Compartir entre generaciones, entre comunidades. Las transmisiones no son "transferencias bancarias".

Las transmisiones como las maneras de compartir experiencias e historias. Estamos siendo

entre transmisiones. Las transmisiones entre generaciones y comunidades. Las biografías se construyen entre comunidades, transmisiones y generaciones.

El corazón de las pedagogías del sur es una pregunta. ¿Quiénes estamos siendo? La inquietud de ser desde el sur. Desde el sur del ser. Ser el sur. Ser/sur. ¿Se puede enseñar que no estamos siendo? ¿Qué voz puede enseñar que no somos? Las voces y los argumentos. Los argumentos en las manos y en las bocas de los pueblos.

Las identidades están siendo complejas. Las lecturas entonces no pueden ser lineales. Las historias no son lineales. Navegar entre los ríos de nuestras historias. Nos gusta diferenciar entre historias y cronologías. Nuestras vidas para no ser simplemente cronológicas necesitan que ►►



SALIR PARA VOLVER A ENTRAR

las narremos, que las volvamos biografías. Biografiar entonces es narrar, escribir. Cuentan que Scherezade narraba para que no la mataran. No es cierto. Scherezade narraba para no desesperar. Las abuelas también cuentan y nos cuentan. Las existencias narradas. Narrar las existencias.

¿Cómo se relacionan nuestras biografías y las historias sociales?

¿Cómo nombrar lo que nos está sucediendo? ¿Colonialismo? ¿Neocolonialismo?

COLONIZACIONES Y ¿NUEVAS COLONIALIDADES?

Nos gusta distinguir dos modos de la colonización:

-Colonización económica que se denomina expropiación y más cotidianamente saqueo. Economías del saqueo. Entregar los recursos naturales es una manera de *desoberanizar* la patria. Las patrias del Sur.

-Colonización pedagógica y cultural.

La colonización pedagógica es como una “sombra chinesca” que fascina, deslumbra y, entonces, imita a otras culturas. No se trata de negar Europa. En Europa hay obras de artes, textos, músicas que son patrimonio de la humanidad, de las humanidades. Legados y herencias que nos vuelven más humanas/os. Sí. Ponemos en cuestión una versión eurocéntrica del mundo.

Europa como centro es negar las posibilidades y las potencialidades de pensar desde el sur, de leer desde el sur. Crear nuestras narrativas. Si las geografías son dibujos de las tierras, las geonarrativas son los modos de leer y escribir “donde pisan nuestros pies”.

¿Cuándo nace la ficción de Europa como centro? Con la Conquista de América.

Con la Conquista se impone un modo de pensar e incluso de sentir. Colonialidades del ser. Colonialidades del saber.

Lo que la Conquista también nos dejó fue una gramática racial y racista. Las relaciones jerárquicas de amo y esclavo, superior e inferior, se transforman en razas superiores e inferiores.

Expulsar a las/os otras/os de sus lenguas. ¿Se puede deshabitar una lengua? Las lenguas, las existencias y las pedagogías. ¿Cómo narrar quiénes somos si se nos privan de las lenguas? ¿Civilización o barbarie?

Mejor construir otros logos que incluyan, en lugar de un pensamiento binario cuya primacía es un pensamiento complejo. Soberanías cognitivas y justicias cognitivas.

El derecho al conocimiento es también el derecho a conocer nuestros derechos.

Las ternuras que incluyen y, por eso, ponen en jaque a la pedagogía de la crueldad. Pedagogía que deshumaniza y es deshumanizante. Pedagogía que nace con el “Requerimiento”. El “Requerimiento” como una suerte de “primer manual escolar”. En la Metrópolis (España) se escribe un textojurídico, un texto negador y negacionista. Pedagogía binaria. ¿Alma o cuerpo? ¿Libros o alpargatas?

Pedagogías plurales. Libros y alpargatas y neetbooksy satélites. Artes y artesanías. Lenguas en plural. Pedagogías en plural. Inclusiones, igualdades y libertades.

La colonización cultural no es sólo negar nuestras historias, nuestras pinturas, nuestras músicas. Conservatorios varios. La colonización cultural también es “profetizar odios”.

Es que estamos hechos de historias y de pasiones. Los odios y los miedos. Los odios y los

medios. Pasiones agrietadas.La pregunta no es: ¿cómo hacer pedagogías en estos días? La pregunta es: ¿cómo no hacer pedagogías en estos días?

Pedagogías que desnaturalicen, que problematicen las pasiones que están habitadas por los terrores.

Pedagogías de las curiosidades. ¿Cómo nos vinculamos con el mundo?

Las pedagogías y las lenguas nacieron para la vida, para las vidas. Las pedagogías de las ternuras como otro modo de estar en el mundo, de estar con el mundo. Estar en el mundo con otras/os. Estar en comunidad. Comunidades educativas. Comunidades pedagógicas. La comunidad no es necesariamente lo común. La comunidad es la mutualidad, la solidaridad. Desear estar y entrar en comunidad. Comunidades deseadas. Comunidades deseosas.

Pedagogía de las ternuras y las dignidades. Las dignidades rebeldes. Las dignidades que desean volver. “Arriba la luna volverá”.

Estos son días en que estamos movilizadas/os y conmovidas/os.

Estos son días en que estamos conmovilizadas/os.

Estos son días de agitar libertades. Liberaciones y descolonizaciones. Libros sí. Ternuras también. ■

*Socióloga Universidad de Buenos Aires. Profesora de Filosofía, Teoría Social Latinoamericana y Pedagogía, en la Facultad de Ciencias Sociales-UBA. Profesora de Pedagogía y Educación Social en la tecnicatura de Pedagogía y Educación Social, con orientación en Derechos Humanos, en la Unión de Trabajadores de la Educación. Directora de la colección Pedagogías del Sur.

Por Marcela Martínez y Damián Huergo* | Fotos: Guillermo Prat y Analía Cid

Ante la desaparición del aula como dispositivo disciplinario aparecen nuevas representaciones sobre escuela, roles docentes y trayectorias estudiantiles. En este nuevo escenario, se reconfiguran también los lugares del Estado y la familia. Los cambios proyectan nuevas relaciones pedagógicas colectivas.

“Son muchos los momentos de incomodidad que se me vienen a la mente, pero el que más tengo presente es uno que sucedió hace muy poquito, en una mesa de regulares de febrero pasado -dice Florencia en un recreo del Tigre, haciendo una pausa para que el motor de la lancha que pasa por el Río Rompani no se lleve sus palabras-. Fue en una escuela de acá cerca, pero del lado de la ciudad, no de la isla. Andrés, uno de mis alumnos de tercer año se presentó a la mesa de Historia y no la aprueba. Cuando le digo la nota que le había puesto en la libreta, se pone muy mal. Recién ahí me entero que si desaprobaba debía repetir el año. Andrés no paraba de llorar. Traté de consolarlo y de explicarle por qué no podía aprobarlo, a pesar de que lamentaba realmente que ten-

ga que recurrar. Y él, tranquilo, se secó las lágrimas con la tela del guardapolvo grisáceo y, sin un atisbo de violencia pero con la voz angustiada, me dice: ‘A mí no me gusta la escuela, no le encuentro sentido a esto de tener que venir, sentarme, estar quieto y aprender no sé qué cosa que la verdad ni me interesa’. Me quedé helada. Al igual que Andrés, se me hizo evidente la falta de sentido de mucho de lo que hacemos a diario. Un sin sentido que, sin embargo, lo sostenemos porque tenemos la certeza que no carece de importancia”.

Caída la escuela disciplinaria, tal como funcionó en la modernidad, empezaron a sobrevolar y a perdurar sus representaciones en la escuela contemporánea: alumnos sentados en

pupitres, mirando al frente; el docente dador exclusivo de un saber, conductor del rebaño al interior de un cuadrilátero; el silencio monacal como indicio de buen funcionamiento de la clase; muros impenetrables, indiferentes al afuera; entre otros fantasmas de un modelo escolar en crisis pero que continúa como si eso no ocurriera.

El efecto de este dilema que el docente vive sobre su propio cuerpo todos los días, esta tensión entre un modelo vencido y la mecánica de permanecer en él, provoca una respuesta de carácter individual. Si el ideal de la clase magistral fracasa, el docente se refugia en una soledad desesperada. Su impotencia sólo se comparte en la queja o en el abandono, que ►►



a fin de cuentas son dos modos de lo mismo. ¿Qué hacer? ¿Qué respuesta es posible dar frente a este dilema?

En los intercambios cotidianos con profesores y demás agentes escolares, podemos identificar tres posiciones ante el declive del aula disciplinaria:

La apuesta a una inercia empecinada o el deseo de restituir el modelo perdido o la queja cliché.

Este es el modelo más desvitalizado de estar en la escuela y suele venir acompañado de la queja “La escuela ya no es lo que era”. Los docentes fugan hacia un pasado “que siempre fue mejor” y desactivan la posibilidad de pensar lo que les pasa actualmente. Los agentes escolares convierten a la escuela, a las salas de profesores, a los lugares de encuentro, en “quejódromos”. Denuncian la insoportable crisis de valores y la necesidad de volver al respeto y a la disciplina como regulativos de los intercambios en el aula. Suelen manifestarse en una catarsis auto-exculpatoria, apuntando a las macro-políticas (“El Estado no hace nada”) que desvinculan nuestro cuerpo de la(s) escena(s). La *queja cliché* expresa el desasosiego ante aquello que se evidencia o se percibe como ausente (lo que no está siendo), que deposita la responsabilidad de lo que acontece en otros, a los que se identifica como responsables de retirar de la escena las coordenadas disciplinarias. Una queja coreografiada; casi todos sabemos lo que vamos a escuchar y el destino de ese repertorio de enojos y lamen-

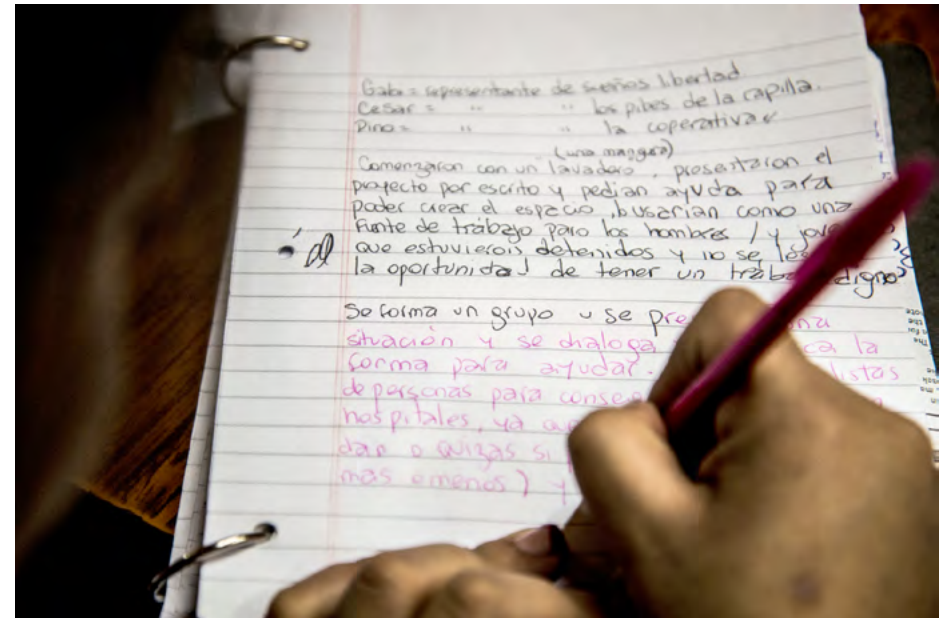
tos lanzados al éter educativo va a parar al depósito de las impotencias. Esta queja consolida la fijeza en la misma posición y marida con posturas moralizantes que coadyuvan al enraizamiento de posturas binarias (lo que es correcto - lo que es incorrecto), sancionatorias y con pretensiones encausadoras. Y, sabemos, la moralización empobrece, simplifica, aplan.

La condena al padecimiento solitario o el retiro de los docentes del aula.

Una posición docente conscientemente afectada por el cambio en las condiciones escolares, no reclama el regreso de la historia pero tampoco encuentra modos de gestión para la experiencia escolar en sus condiciones actuales. El mayor límite reside en la búsqueda de soluciones individuales ante los problemas comunes. Esta posición se refleja en el *docente-que-todo-lo-puede*. Pero, ¿cuánto puede un cuerpo en soledad? La sensación de poderlo todo está amenazada por su reverso, la impotencia.

El devenir existencial de la escuela o la apuesta vitalista.

El devenir existencial de la escuela es un concepto, no es una expresión que circule en las salas de profesores, ni una experiencia que los agentes escolares enuncien como propia. Es un concepto y, como tal, nos permite ver y ponerle nombre a la experimentación que las/os docentes llevan adelante. ¿Qué experimentan quienes tramitan el devenir existencial en las instituciones? La creación de modos de hacer



escuela. La posición del devenir existencial reúne variantes: desde el/la docente que plantea una convivencia amigable con los estudiantes pero desligada de la conducción de un proceso de aprendizaje; también la apertura a una escucha de las/os jóvenes, habilitando la circulación de opiniones pero sin atravesar las condiciones de existencia en la institución. Finalmente, la alternativa que consideramos más potente, la asunción del agotamiento del formato escolar disciplinario como piedra de toque de la creación. El devenir existencial abre un plano de enlace colectivo entre las/os profesores tradicionalmente desligados, que sólo ven el aula desde el pequeño módulo que tienen a cargo, pero sin una imagen del conjunto que compone la rutina escolar de las/os estudiantes.

La apertura de un plano de enlace colectivo permite la composición de las fuerzas individuales que habitan las instituciones. La composición de las fuerzas aisladas en una trama grupal resulta indispensable para que los cambios sucedan. No creemos en llaneros solitarios ni en héroes excepcionales. No creemos en las ortopedias voluntaristas que alientan la superación del desgano sin pensar el deseo de estar en la escuela. Esta es una de las novedades más potentes de la educación contemporánea: se enfrenta con la necesidad de convocar el deseo en las relaciones pedagógicas.

El devenir existencial de la escuela la ubica en un territorio. No se deviene en el aire, el devenir es un despliegue que siempre remite a cierta espacialidad. El devenir existencial de

la escuela es un modo de espacializar el aula al ritmo de los intercambios contemporáneos. Pero no por pura aceptación indolente del presente, sino por la necesidad de poder hacer, de llevar adelante una construcción conjunta.

El devenir existencial de la escuela derrama los límites del aula cliché e intenta conjurar una de las paradojas más llamativas de la escuela: que los chicos y los grandes se llenen de faltas. En otras palabras, que alumnos y docentes, que pibes y adultos, no quieran rajarse de la escuela; o si lo hacen, que sea para volver a entrar. ■

*Damián Huergo es sociólogo y escritor. Trabaja como docente en escuelas secundarias y en formación docente en el área de Ciencias Sociales. Integra el colectivo de investigación Sala de Ensayo. Publicó el libro de cuentos *Ida* (2012) y la novela *Un verano* (2015).

Marcela Martínez es Coordinadora de Formación Docente en la Universidad Nacional de Hurlingham, Docente adjunta concursada en la Asignatura Acompañamiento y asesoramiento en procesos de formación situada. Universidad Nacional de Hurlingham, Coordinadora Académica en la Especialización Docente en Nivel Superior en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su enseñanza, Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, Instituto Nacional de Formación Permanente. También es docente en la Escuela de Maestros del Gobierno de la Ciudad Es autora del libro *¿Cómo vivir juntos? La pregunta de la escuela contemporánea*. (2014) Ed Universidad de Villa María. Escribió artículos en diferentes revistas del ámbito educativo.

DESPUÉS DE TODO, ¿QUÉ ES LA INCLUSIÓN?

Por Roxana Puig* | Fotos: Liza Taffarel | Ilustración: Marbot

Tránsitos y búsquedas en una escuela secundaria técnica de Concordia que interpela los sentidos sobre educación inclusiva y derechos.

*Dime, por favor, una palabra que realmente comience en ti y que no necesariamente acabe en mí.***

La sostenida expansión de los sistemas educativos a partir de la segunda mitad del siglo XX puso a la escuela y sus problemas, en el centro de la mirada pública. En la actualidad, la definición de políticas públicas no puede excluir la atención prioritaria sobre la educación y los derechos que configura.

Las numerosas leyes sancionadas a partir de 2003¹ y en particular la Ley de Educación Nacional (N° 26.206), son un claro ejemplo de lo señalado. Esta última define a la educación como un bien público y un derecho social y se establece que el Estado es el garante del mismo. Además, se desarrollaron políticas socioeducativas² que hicieron eje en la centralidad del estudiante como sujeto de derecho, apelando a una posición ética y política que define el encuentro con el otro, no como un acto de caridad desinteresada, sino como un pleno acto de justicia.

Sabemos que tales posicionamientos cobran

1- Ley de garantía del salario docente y 180 días de clase; Ley de Educación Técnico Profesional; Ley de Financiamiento Educativo; Ley Nacional de Educación Sexual Integral; Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, entre otras.

2- Sólo por mencionar algunos: Asignación Universal por Hijo (AUH), Conectar Igualdad, Plan FinEs, Orquestas Infanto-juveniles, los Centros de Acción Juvenil (CAJ), las bibliotecas escolares. Además, especialmente para el nivel secundario se generaron numerosos y fundamentales acuerdos en el marco del Consejo Federal de Educación.



materialidad en el cotidiano de las instituciones y las prácticas que las constituyen. La definición de la obligatoriedad de la educación secundaria implicó cambios en su sentido tradicionalmente selectivo y, por lo tanto, nuevos desafíos para los equipos docentes en la búsqueda de perspectivas para recibir a aquellos que no asistían o lo hacían con tránsitos educativos no ajustados a las normas y estructuras escolares.

En el marco de las políticas referidas, en 2015 se creó, por convenio entre el Ministerio de Educación de la Nación y la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), la Escuela Secundaria Técnica (EST), dependiente de la Facultad de Ciencias de la Alimentación. El objetivo fue generar propuestas innovadoras que vincularan calidad educativa con inclusión social. Inició sus actividades en 2016, en el barrio Constitución de la ciudad de Concordia, Entre Ríos, allí donde existe mayor presencia de jóvenes vulnerados en el acceso a sus derechos.

Las trayectorias escolares de muchos de los estudiantes se apartan de las secuencias y periodizaciones estandarizadas. Sus itinerarios son frecuentemente, diversos, heterogéneos, accidentados; alternan discontinuidades, repitencia, períodos de ausencia y reingreso. Situaciones que nos exponen a nuestros propios supuestos, prejuicios, cuando no ignorancias, sobre las formas de recibirlos, de reconocerlos en su singularidad, para así superar las barreras que vulneran el acceso pleno al derecho a la educación.

Aquí cobra pleno sentido la angustiada y apremiante pregunta de un docente que hemos recuperado como título de este trabajo y que abre a nuevas preguntas, convoca a repensar las prácticas sobre cómo generar procesos de formación que se traduzcan en encuentros fértiles para la construcción de una idea de futuro posible para nuestros jóvenes.

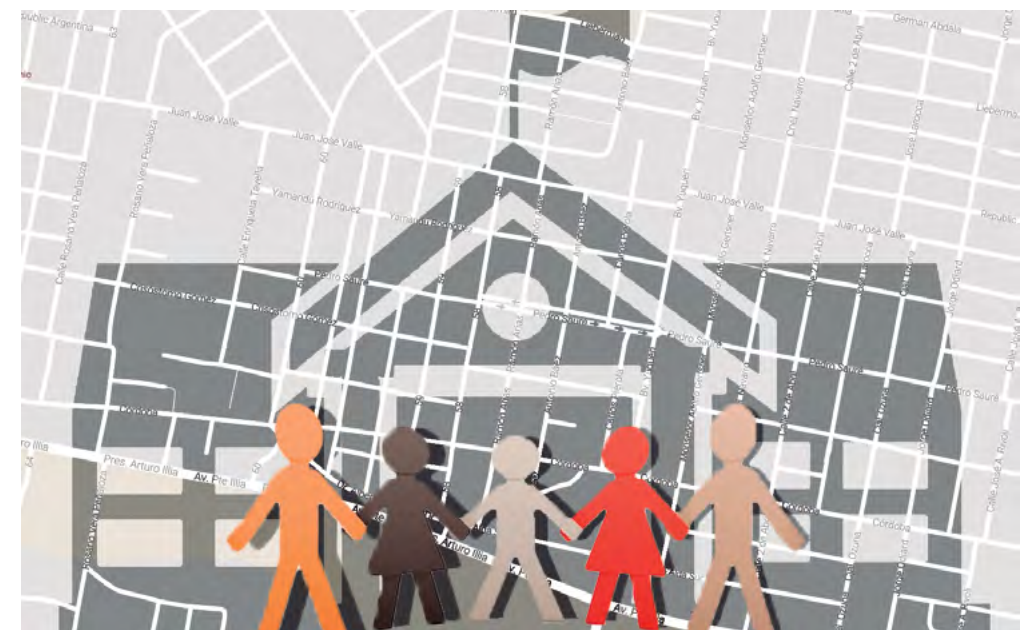
La EST asume el compromiso de revisar las tradicionales regulaciones político-normativas que configuran prácticas en el nivel medio, a fin de realizar propuestas innovadoras. Pensar la inclusión como política institucional y los consecuentes dispositivos de reconocimiento y acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes, son nuestros desafíos permanentes.

REDEFINICIONES HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Diversos autores destacan la solidez del formato escolar, basado en disposiciones que conforman el denominado “trípode de hierro” entendido como la clasificación de los currículos; el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase. Estas “piezas”, y otras (el aula graduada, un sentido lineal del tiempo, la separación de escuela y familia, por mencionar algunas) caracterizan lo que, con dice la especialista Flavia Terigi, “inadvertida naturalidad” hemos llamado escuela y configuran el sentido común sobre la educación.

Si bien estos rasgos comunes generaron un sentido de igualdad, sostener hoy en nombre de una equidad teórica (o formal) esos supuestos, sesga las posibilidades de construir procesos de restitución de derechos y pleno acceso a los mismos, y por tanto, una igualdad real.

Asimismo, la incorporación de variables culturales e institucionales al análisis de la problemática, ampliaron la histórica mirada sobre la inclusión educativa y configuraron diversas perspectivas sobre el tema. Ello fortaleció la mirada sobre el rol del Estado en la definición de políticas públicas que aseguren el derecho a la educación; además, reconocido como un derecho humano su alcance se amplía más ►►





allá de la escolarización³. En esta línea, consideramos que la educación es un recurso inexcusable para generar seguridad de vida, entendiendo por tal, en un sentido ampliado y prospectivo⁴, el efectivo acceso a los derechos (alimentación, resguardo, vivienda, salud, educación); ya que, el joven constituido en sujeto de derechos, puede proyectarse hacia el futuro como un sujeto autónomo. En esta particular dimensión del tema, la inclusión para aquellos que transitan la escuela, abre un horizonte con mayor certidumbre en cuanto a posibilidades para constituirse como persona y ciudadano. Ese es el desafío que enfrentan los docentes y todos los que de diversa forma habitan la escuela.

Nuevas perspectivas sobre la escuela y su función pone en tensión la solidez de esas piezas o en todo caso, de sus ensambles, exigiendo nuevas demarcaciones para generar propuestas inclusivas e integradoras.

El desafío de la UNER, es generar una propuesta que revise aquellas piezas y ensambles, para promover el acceso al derecho a la educación para los adolescentes y jóvenes en situaciones de vulnerabilidad social. En ese sentido, se propone innovar sobre algunos supuestos como la

3- Krichesky, Marcelo (2016) El derecho a la educación y la desigualdad. Entre discursos, signos de época y nuevos formatos en la escolarización secundaria, en Alicia Beatriz Acín et.al. “El desafío de la inclusión en el nivel medio y superior”, Ensayos y Experiencias. Bs. As, Noveduc.

4- Utilizo el concepto “seguridad de vida” en un sentido ampliado y prospectivo, tal como lo hace Juan Carlos Geneyro en distintos trabajos.

repitencia, presentismo, evaluación y/o acreditación por disciplinas, entre otros.

Entendemos que el desafío de la inclusión exige la revisión crítica de las prácticas escolares, reconsiderando especialmente la organización de los tiempos, espacios y metodologías que estructuran los intercambios pedagógicos. La EST recupera en gran medida los aportes de los debates actuales para el nivel: se propone una organización flexible que integre modalidades tradicionales de utilización de los espacios y tiempos escolares, con otras formas de agrupamiento y organización, que atienda a trayectorias diversas.

Transitar el trecho entre lo conocido y este proceso de construcción institucional, para reconocer al otro no es un camino obvio ni sencillo, no está suficientemente demarcado, y en ocasiones, las señales pueden parecer contradictorias. Cotidianamente los docentes se ven interpelados por la realidad del aula, del patio, del comedor, enfrentándose a situaciones para las que carecen de herramientas y ante las que, respuestas individuales, refuerzan un arraigado sentimiento de pérdida de autoridad, generando apelaciones mas o menos explícitas a formas de encausamiento punitivo de las conductas. Repensar las prácticas en la búsqueda de un diálogo que reconfigure un nuevo sentido de autoridad docente, basada en la confianza, en la construcción de legalidades, diálogo que pueda transformarse en vínculo y, parafraseando a Silvia Duschatzky, albergue la oportunidad de convertirse en lazo⁵, constituye también un desafío

5- Duschatzky, Silvia (2007) “Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie” Bs.As, Paidós.

diario no sólo para los docentes, sino para los estudiantes y sus familias.

En este punto, resuenan algunos supuestos freireanos: “Al educador le cabe aprender con el educando cuál es su realidad, obteniendo así los elementos básicos del proceso de educación de manera que el educando pueda entonces aprender con el educador, que es quien detenta determinados instrumentos, determinadas experiencias que colocadas al servicio del grupo pueden permitir a éste adquirir un conocimiento de sí mismo y de su realidad que hasta entonces no tenía”⁶

El tránsito que vislumbramos, implica principalmente, la construcción de comunidad para revisar las prácticas. Es en esta instancia de acercamiento entre la palabra del docente y la palabra del estudiante y sus familias, que podremos avanzar en otorgar vida y materialidad a esta propuesta.

La búsqueda se orienta a la destitución de un lenguaje basado en un sentido jurídico (debo/ tengo que incluir) para avanzar hacia un la construcción de una posición ética sobre el sentido y posibilidad del encuentro con el otro y recuperar así un modo ético y político de convivencia.

En la etapa fundacional que transita la EST, las incertidumbres parecen mayores que las certezas, pero lo cierto es que este camino implica inevitablemente la construcción de una experiencia colectiva. Así, sostenemos el compromiso permanente de transitar hacia la cons-

6- De Oliveira, Miguel (1990) Paulo Freire, en “El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon Riviere” 4ta. edición, Bs. As. Ediciones Cinco.

trucción de una institución inclusiva, apoyados en la palabra como forma de intercambio, para producir sentidos en la construcción de un futuro posible y promisorio junto a nuestros jóvenes. ■

*Es Licenciada y Prof. en Ciencias de la Educación. Es doctoranda del Programa Interinstitucional en Educación de las universidades nacionales de Lanús, Tres de Febrero y San Martín. Es Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER).

** Carlos Skliar. Fragmento del capítulo “La huella y la oquedad de las palabras” del libro La intimidad y la alteridad. (Experiencias con la palabra)

¿Qué políticas educativas deberían destinarse a educación y contextos de pobreza o vulnerabilidad social?

-Lo primero que se debe tener en cuenta es la idea sobre la valoración del trabajo docente, las condiciones ambientales, los edificios donde trabajan los docentes, las condiciones que deben tener estos espacios. Es decir, pensar en docentes valorados salarialmente, no deslegitimados en su saber, con políticas educativas que no los ataquen. Esto no quiere decir que no sean evaluados, sino, que refuercen sus conocimientos y sus saberes. Hace muchos años que venimos trabajando con los propios docentes en estos contextos más desiguales de pobreza urbana y son los propios docentes los que establecen cuáles son sus “ideas de calidad”. Generalmente en los noventa aparece la calidad como una cuestión amenazante, donde el docente no sabe nada. En cambio hoy, para saber qué pasa en estos espacios, nos interesa que sean los docentes

los que elaboran los propios espacios para sus niños y jóvenes en los contextos más desfavorecidos. Las políticas educativas tendrían que reforzar el trabajo docente, porque estamos viendo que, en estos contextos, es donde más desafío tiene los docentes. Por ejemplo, es donde más hay que trabajar con conocimientos acumulados históricamente ya que muchas veces se cree que en espacios de pobreza o poblaciones aborígenes, determinados conocimientos no son necesarios. Todo lo contrario, las políticas educativas deberían asegurar, justamente, que el conocimiento en estos espacios sea asegurado y reforzado.

¿Cómo se integra la cuestión de la inequidad y de la problemática de la interculturalidad en los procesos de construcción de identidad escolares?

-Tendríamos que repensar qué entendemos con la noción de interculturalidad, porque muchas veces se ha planteado como una diversidad sociocultural ligadas a la población indígena y habría que tener esa noción mucho más amplia. Es decir, cualquier espacio colectivo en el que estemos es un espacio intercultural, porque tenemos distintas tradiciones y experiencias de vida. Además, ¿estamos hablando de la desigualdad social en la que están estos sujetos y, en ese trasfondo, generan identidades escolares? Me parece más acertado plantearlo en relación a las desigualdades sociales. Y vuelvo a repetir, adquiere relevancia las políticas educativas en función de reforzar aquellos espacios de mayor sufrimiento social, de mayor desigualdad. Son los docentes los que construyen, los que saben cómo hacer para que los niños y los jóvenes aprendan de la mejor manera. Debemos tener una noción de cultura mucho más dinámica, más amplia. Una idea de cultura no como fija, como sustancial, no como despegada al cuerpo del sujeto. Las identidades son procesos, se construyen en relación con otro y lo intercultural también. Son procesos de interacción que pueden incluir distintas edades, distintas pertenencias socio étnicas, sociales, incluso remiten a distintas escalas.

¿Cuál sería el desafío docente y pedagógico en este tipo de contextos y cómo se está reconfigurando en los ámbitos público y privado?

-Desde hace muchos años vengo trabajando con docentes y muchas veces se plantean desafíos que no son homogéneos. Algunos suponen que los desafíos son trabajar a “nivel social” y dejan en segundo lugar lo que es el conocimiento, pero para otros es lo contrario, plantean que el lugar de la escuela es el trabajo

del conocimiento. Ahí hay un desafío, cómo construir las mejores estrategias, las mejores maneras de llegar, de lograr calidad, pero también en el sentido de cómo lo construyen los docentes y que suponen, para estos niños y jóvenes en los contextos de mayor sufrimiento social, aquellos conocimientos que pueden ser herramientas importantes para sus vidas.

¿Y cómo entra esto en momentos en que lo público está en retirada?

-Hay que estar alertas. Somos defensores de la escuela pública como ese espacio que habrá que reforzar: ver qué aparece como cuestión hegemónica pero también cómo se va reconfigurando a partir de ciertas resistencias. Desde hace un tiempo, la escuela pública viene siendo desvalorizada. Mi generación fue formada desde la primaria hasta la Universidad por la educación pública, hoy hay que repensarla porque hay un proceso de deslegitimación de la escuela pública y acá es muy importante tener en cuenta de qué manera revertimos esto y reforzar el lugar que debe tener la educación pública.

¿Cómo abordar los procesos socioeducativos en la cotidianidad escolar?

-El conocimiento de lo cotidiano escolar tiene una potencialidad si podemos dar cuenta de las lógicas más hegemónicas pero también de los procesos diferenciados, contradictorios, de los movimientos y las múltiples huellas, complejidades e interacciones que supone un cotidiano. El espacio del cotidiano escolar supone un cara a cara entre los procesos, pero también, hay huellas del pasado que permanecen con tradiciones docentes, con experiencias familiares de los jóvenes, de los niños y niñas y también de los docentes. Para romper esa idea de que lo cotidiano es lo micro, dicotómicamente de lo macro, el estudio de los cotidianos escolares supone cruzar escalas del presente y del pasado. El desafío es ver cuáles son las recurrencias, las políticas dominantes y las hegemonías que construyen los sujetos cotidianamente. Tenemos que ver si surgen procesos que a veces están silenciados y no explicitados. Desde el punto de vista del conocimiento, tenemos la obligación de revisar aquello que no está dicho, o dicho de un modo singular. Y en ese tipo de conocimiento uno puede encontrar, a veces, cuestiones que son emergentes de momentos que todavía no alcanzamos a ver.

*Entrevista a Elena Achilli, Antropóloga UNR. Es Directora del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos de la UNR.



EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL: UNA LEY IMPRESCINDIBLE Y EN RESISTENCIA

Por Nadia Fink* | Ilustración: Alejandra Andreone | Fotos: Tadeo Bourbon y Ayelén Rodríguez

La normativa que en nuestro país exige abordar la educación de la población infantil y juvenil desde una perspectiva sexual integral es significativa, y sin embargo, su aplicación está atravesada tanto por esfuerzos personales como por la desidia institucional. Cuando la identidad y la sexualidad se vuelven una cuestión política.

La Ley de Educación Sexual Integral (ESI) lleva casi once años de promulgada. Si bien se trata de una norma completa, inclusiva y con grandes avances en materia de género y diversidad, ha sido aplicada en forma despareja. Cada vez más docentes, periodistas, profesionales y académicas/os se posicionan en su defensa pero como toda letra que disputa sentido, también está expuesta a un permanente cambio y evolución.

¿QUÉ DICE LA LEY?

La Ley 26.150, sancionada en octubre de 2006 establece que “todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de

gestión estatal y privada” de todos los niveles educativos, desde el inicial hasta el terciario. Se entiende por “educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”.

La normativa también contempla un Programa que describe cinco ejes: “1. Reconocer la perspectiva de género; 2. Respetar la diversidad; 3. Valorar la afectividad; 4. Ejercer nuestros derechos; 5. Cuidar el cuerpo y la salud”. Tal enfoque es transversal en su alcance ya que concibe a la salud sexual no sólo desde un lado reproductivo o “biologicista”, sino además incluye sentires y sentidos desde una mirada de género, aspecto que vienen reclamando los feminismos desde hace tantos años.

LA LETRA Y LA REALIDAD

Hasta acá vemos una ley que, como otras, choca contra la realidad que interpela. Las entrevistadas coinciden en que la variedad de la aplicación se relaciona con lo que esta norma genera en cada docente o director/a. Lo que pone en juego la ESI es, también, la manera en que fuimos educadas/os y la forma en que nos construimos y percibimos como sujetos con cuerpo e interacción social. Como expresa la prof. de Cs. Naturales y Capacitadora del equipo ESI de la provincia de Santa Fe, Romina Lusso: “Cuando se empieza a trabajar es posible que surjan distintos temores generalmente basados en creencias, estereotipos, tabúes y prejuicios que fuimos incorporando y que fueron formateando nuestras representaciones sociales”. Se trata de una legislación nacional que ampara a docentes e instituciones para desarrollarla con libertad o, al menos, con un respaldo legal bajo el brazo. Sin embargo, su implementación hace que las y los docentes reclamen también capacitaciones e instancias de intercambio como “armar redes” y “compartir recursos”.

Por su parte, la Doctora en Educación y especialista en cuestiones de género y educación, Graciela Morgade, analiza la educación con perspectiva de género en las carreras docentes: “Casi un millón de docentes en Argentina no tuvieron en su formación cuestiones de género y sexualidades, de modo que el proyecto de incorporar en la práctica coti-

diana la perspectiva de género y derechos humanos, transversalizarlo en todas las áreas, hacerlo parte de la vida escolar, las interacciones y expectativas, implica muchos años”.

UNA LEY LIBRADA A LAS VOLUNTADES POLÍTICAS

En el marco del movimiento de mujeres que se expandió bajo las consignas “Ni una Menos” y “Vivas Nos Queremos”, la ESI apunta a de-construir violencias desde los primeros años. Así lo expresa Lusso: “Las distintas iniciativas llevadas a cabo por los derechos de las mujeres y contra la violencia patriarcal, desde una masividad inusitada en muchos puntos de nuestro país, ponen a la ESI en un lugar central en la agenda de las políticas públicas. Viene instalándose como una necesidad desde hace tiempo la siguiente frase: *sin Educación Sexual Integral no hay ‘ni una menos’*”.

Sin embargo, las políticas públicas toman el tema de manera muy desigual geográficamente. Cuando se dio curso al Programa, se realizaron un conjunto de capacitaciones virtuales y presenciales, se elaboró un valioso material –que aún puede descargarse¹–, que teóricamente debía llegar a todas las escuelas del país. Pero en la actualidad, los números hablan por sí mismos. Los cursos virtuales se redujeron de doce mil cupos durante 2015 a dos mil este año. En 2016, en el documento “Para decir ‘Ni Una Menos hay que garantizar la Ley de Educación Sexual Integral” se detallaba el vaciamiento de capacitaciones y programas: “El jueves 30 de junio el jefe de gabinete del Ministerio de Educación ►►

1- http://www.me.gov.ar/me_prog/esi.html



y Deportes, Diego Marías, comunicó que en julio no se renovará la contratación de más de un centenar de trabajadoras/es que estaban empleadas/os de forma precaria y tercerizada en distintos programas, muchos/as de los cuales hoy están prácticamente desmantelados. De las/os quince trabajadoras/es que sostienen hace años las acciones del Programa ESI, cinco fueron comunicadas/os que sus contratos no serían renovados sin justificativos válidos. (...) Desde diciembre de 2015 que las actividades se desaceleraron abruptamente y aún no se imprimieron materiales ni se transfirieron fondos específicos a las provincias”.

Además de los datos concretos, pueden sumarse otras trabas a la hora de aplicar la ESI en forma completa. Florencia Vespignani es docente de plástica de una escuela en Monte Chingolo, provincia de Buenos Aires, pero cursa postítulo en la Ciudad porteña: “La mayoría de quienes vamos ahí ya tenemos una definición: feminista, o activista respecto de temas como igualdad, diversidad sexual, violencia de género”. Por eso las formaciones “obligatorias” resultan tan importantes ya que “las condiciones de trabajo hacen que no haya mucho tiempo para formarte por tu cuenta, y entonces queda librado a la voluntad de cada docente”.

La periodista de Página/12, Luciana Peker, reconoce además que la transversalidad que era “un valor”, recayó en “una trampa” en el sentido de “que la tuvieran que dar todos significó que no la diera nadie”. Esta característica implicaba una nueva perspectiva y abordaje de las tareas. Pensemos, por ejemplo, qué implicaría repensar las normas cotidianas de una escuela: la formación en filas y las listas divididas en “nenas” y “nenes”; el uso de los espacios físicos en los recreos, donde los varones suelen apropiarse de buena parte de ellos (“para descargar”); la interpelación a “padres” o “papis” en los cuadernos de comunicación; sin contar con las experiencias transgénero que se dan en las escuelas.

Para concluir este panorama de actores en juego, Morgade agrega otro punto y es la responsabilidad de las universidades en las formaciones:

“Las universidades, que tienen acumulación y que también tienen que tener procesos internos de transformación, no nos estamos haciendo cargo de que formamos docentes y que tenemos que tomar la ESI como un eje de trabajo”.

LO MORAL Y LO RELIGIOSO

Detengámonos ahora en uno de los problemas de aplicación/difusión de la ESI. Todas las entrevistadas hablan de los diferentes “niveles de cumplimiento” en las provincias. En ese sentido, que la Ley no se aplique como nacional sino que se delegue a cada provincia, termina siendo una traba importante, sobre todo por la cuestión de los poderes locales. Pero también lo moral y lo religioso juegan fuerte a la hora de llevarla adelante. Lo moral, según palabras de Morgade, tiene que ver con “un abordaje que enfatiza las cuestiones vinculares y éticas que sustentan las expresiones de sexualidad”, las que “suelen parcializar la cuestión, tienden a silenciar las realidades de niños/as, jóvenes y adultos/as y, por acción u omisión, terminan reforzando las relaciones de poder hegemónicas”. En este sentido, y sobre todo en los lugares más conservadores, lo moral se combina con lo religioso para restringir el genuino acceso a la ESI.

Para graficar este aspecto, Salta es una de las provincias más conflictivas, donde directamente no se implementó la ESI y que, además, cuenta con Educación Religiosa dentro de las materias obligatorias, según se desprende de la Ley de Educación Provincial W 6829. Es también la provincia con la mayor tasa, en relación a sus habitantes, de femicidios del país y de violencia de género. En marzo de este año, incluso, el procurador fiscal ante la Corte Suprema de Justicia de la Nación, Víctor Abramovich, concedió el amparo que había presentado un grupo de familias en 2010 y dictaminó que “corresponde el cese de la enseñanza católica en las escuelas públicas de Salta”. Entre los argumentos, consideró que “la instrucción en una religión determinada en el horario escolar y como parte del plan de estudios ha resultado, en la práctica, en una grave interferen-

cia en las distintas dimensiones de la libertad de religión y conciencia”².

Si bien la Constitución Nacional establece la educación laica, el ministro de Educación, Esteban Bullrich, sugirió incluir la religión en la escuela pública: “Por más que soy católico, trato de ser un apóstol y buen discípulo, creo que en las escuelas debemos enseñar otras religiones que también tienen lecciones para aprender”.

Volviendo a lo vincular, Peker resalta el valor de la ESI también en lo jurídico y es que la ley “va en contra de un principio que fue rector durante la historia de la humanidad y es que los padres tienen derechos sobre sus hijos e hijas como si fueran cosas”. Y enfatiza: “La ESI lo que hace es decir que el derecho de chicas y chicos a informarse está por encima de la patria potestad”.

LA ESI EN LAS AULAS Y EN LAS CASAS

“La sexualidad del otro atraviesa lo que vivimos, con nuestra propia sexualidad”, expresó María, maestra de educación especial en el primer “Encuentro de docentes por la ESI”, que se realizó el pasado 13 de mayo desde el Frente Popular por la Educación Sexual Integral, conformado por diversas organizaciones. Partir desde ese punto, es el inicio de repensarnos a nosotras y nosotros mismos en conjunto y generar todas las redes posibles para sostener y multiplicar una Ley imprescindible.

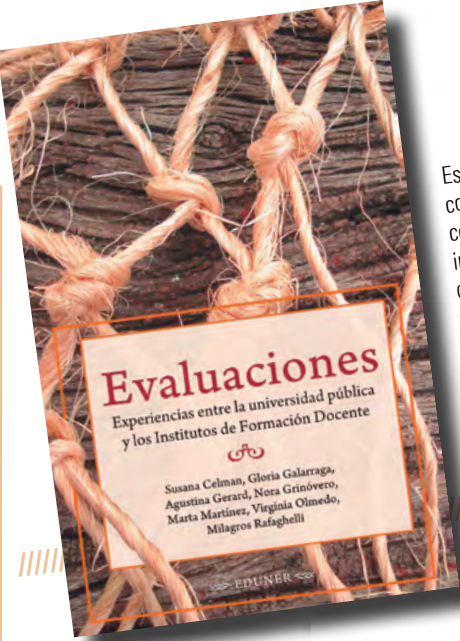
Peker la resalta como “la madre de todas las batallas”, y valora, sobre todo, el “juego que se abre en la escuela. Y, cuando hablamos de la escuela –aclara–, hablamos del único lugar donde tiene intervención el Estado antes de que las relaciones amorosas y humanas se desarrollen sólo en lo personal. La escuela es la gran y la última posibilidad que tiene el Estado de poder prevenir la violencia o actuar frente a la violencia que sufren chicas y chicos”.

Por su parte, Lusso agrega que “la escuela es un lugar donde se entran innumerables conceptos, ideas, saberes no reconocidos como tales, conocimientos y opiniones, mitos y prejuicios, enseñanzas y aprendizajes escolares y extraescolares, creencias, convicciones personales y profesionales, decisiones individuales y colectivas. La ESI es el pilar para que se puedan construir infancias y juventudes libres, diversas, con igualdad de derechos y oportunidades en pleno ejercicio de su libertad”.

En síntesis, los aportes de la Ley son imprescindibles para constituir la sociedad del mañana, igualitaria, diversa y libre. Según Morgade “haber comenzado a discutir esa currícula, hablar de esos cuerpos, visibilizar y construir relaciones de respeto, tiene que ver también con un derecho: el de la identidad, el del disfrute del cuerpo y también, por supuesto, el derecho a prevenir o impedir situaciones de violencia. Lo que se enseña y se aprende en las escuelas, ése currículum oculto de lo que debe pasar y también de los silencios” exige una responsabilidad con nuestro tiempo y es la de “trabajar en una política de ampliación de derechos”. ■

*Es periodista y escritora. Editora en el portal *Marcha Noticias* y autora de las colecciones de libros para chicas y chicos “Antiprincesas” y “Antihéroes” que publica la Editorial *Chirimbote*.

2- <http://www.eltribuno.info/salta/nota/2017-3-12-0-0-0-consideran-que-la-educacion-religiosa-es-discriminatoria>



Este libro recopila y comunica procesos contruidos a partir de iniciativas y decisiones de docentes de las cátedras de “Evaluación” y “Psicología Educativa y del Aprendizaje”, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER.

Por Susana Celman*

El encuadre teórico ofrece, como categoría central, la perspectiva de *Evaluación Educativa*, entendiendo por tal las evaluaciones que generan oportunidades de aprendizajes, promuevan la comprensión del propio proceso de conocimiento, posibilitan la articulación de saberes, promuevan la participación de los involucrados, produzcan informaciones que estén al servicio de docentes y alumnos. El enfoque de sus autores se orienta a estudiar y construir evaluaciones integradas a las propuestas didácticas, que indaguen sobre aprendizajes complejos y que favorezcan la comprensión.

Esta publicación intenta comprender la génesis de los Proyectos de Extensión Universitaria “Aprendizaje y Evaluación en la Formación Docente: intercambio y construcción de experiencias en el Nivel Superior” (2006-2007) y “Acompañamiento y evaluación de experiencias innovadoras en la evaluación de los aprendizajes en los Institutos de Formación Docente” (2007-2009). En este sentido, tiene como singularidad, la diversidad de voces y procesos de escritura, provenientes de los sujetos-protagonistas de las experiencias relatadas. También participaron del diseño y puesta en práctica de los proyectos, el Sindicato Docente AGMER, entidad base de CTERA; mientras que el colectivo de profesores de los Institutos de Formación Docente –IFD– de Entre Ríos, conformaron un grupo de estudio sobre la cotidianeidad de las prácticas evaluativas, la revisión de sus supuestos subyacentes y la elaboración de propuestas alternativas. Finalmente, los estudiantes universitarios y los de los Institutos de Formación Docente (IFD) conformaron otro subgrupo, de valiosa intervención, en los itinerarios del trabajo en su conjunto.

Evaluaciones... es una obra organizada en tres partes. La primera, a cargo del equipo coordinador de la UNER, sintetiza los antecedentes y procesos que lo indujeron a tomar esta iniciativa y presenta el marco teórico y metodológico asumido. La segunda, a cargo de cada uno de los equipos de los IFD, da cuenta del contexto de producción de cada problemática abordada, la perspectiva educativa asumida, la especial participación de los estudiantes y los rasgos centrales de la innovación. Finalmente, en la tercera parte, se presentan posibles ejes de análisis de las trayectorias de formación emergentes y las interpelaciones teóricas surgidas desde las reflexiones en la interacción con la empiria y construcción de las propuestas de innovación y acción en esos espacios curriculares. ■

*Es Especialista en Educación Especial/UNL. Licenciada en Educación/UNL y Profesora en Ciencias de la Educación/UNER. Dirige las carreras de Especialización y Maestría en Docencia Universitaria de la UNER. Publicó libros en co-autoría en Argentina y Brasil. Participó en Congresos, Jornadas y Simposios con trabajos del Área de la Evaluación Educativa.





Por Anabella Lucardi, Natalia Peluso y Sofía Tezza* | Fotos: SubCoop, M.A.F.I.A y Colectivo Manifiesto

A las políticas públicas se les exige una nueva mirada sobre Universidad y trayectorias docentes y estudiantiles. El derecho a la educación integra un campo de batalla donde la democratización universitaria instala la pregunta por la transformación social.

El proceso de expansión universitaria en nuestro país atravesó, desde su inicio hasta nuestros días, diversas etapas que caracterizamos como “oleadas expansivas” y que tuvieron distintos sentidos y muy diversos objetivos. La primera de ellas, asociada con el “Plan Taquini”, tuvo como fin la desconcentración de los grandes núcleos estudiantiles que resultaban problemáticos para el régimen militar. De este modo, entre los años 1971 y 1973 se crearon trece instituciones educativas y tres más hasta 1980. La segunda etapa expansiva del sistema se produjo durante la década de los noventa y se concentró principalmente en la Provincia de Buenos Aires, donde se emplazaron seis de las nueve universidades fundadas durante el período. Esta etapa estuvo fuertemente marcada por el impacto de las recomendaciones de los organismos multilaterales de crédito, cuya influencia logró la cristalización normativa de una lógica mercantilista en la educación superior con la sanción de la Ley de Educación Superior (Nº 24.521). Finalmente, a partir del 2003, asistimos a una nueva ola expansiva del sistema universitario de gestión pública que se manifestó con la creación, durante los tres períodos de gobierno del kirchnerismo, de veintitrés universidades nacionales e institutos universitarios nacionales a lo largo y a lo ancho del país.

Este último capítulo de este proceso de expansión, creemos, tiene como contexto un proceso político que concibió a la ampliación de derechos

como una estrategia fundamental para la reconstrucción de la vida democrática en nuestro país. Dicho de otro modo, uno de los rasgos principales de esta expansión es que se llevó adelante de la mano de un discurso sobre la “democratización” de la Universidad presente fundamentalmente en las razones declaradas por los actores políticos que impulsaron la creación de las nuevas universidades en todo el país y que se plasmó también en los diversos documentos fundacionales de estas instituciones. Este discurso motivó también la formulación de otras políticas en el contexto universitario, y por dicho motivo creemos que caracterizó en general a las políticas públicas de los gobiernos kirchneristas relacionadas con la educación universitaria.

Los debates en torno a la democratización de la Universidad se han llevado gran cantidad de artículos, libros y tesis en los últimos años. De la mano de la expansión general del sistema, de la obligatoriedad de la educación secundaria y de la implementación de distintas políticas de redistribución del ingreso hacia los sectores más desfavorecidos, las universidades vieron llenarse sus aulas de jóvenes y adultos pertenecientes a los sectores populares de nuestro país, de un modo muy fuerte en las universidades creadas en el conurbano bonaerense, pero también en el interior del país. Ahora bien, sin que todavía haya un consenso generalizado sobre cómo apreciar, medir, investigar u observar

esta democratización en las universidades, podemos decir que todos los especialistas postulan la democratización como una etapa superadora de la inclusión (Rinesi 2015, Unzué 2015, Chiroleu 2013). Es decir, puede haber, y de hecho hubo y hay, en nuestras universidades, inclusión, sin que eso dé cuenta de una profunda y verdadera democratización del sistema universitario en general y de cada Universidad en particular.

Según Eduardo Rinesi, la inclusión tiene como principio la desigualdad, mientras que la democratización postularía la igualdad como principio fundamental para el ejercicio de cualquier derecho. Por supuesto, también de la Universidad, que es proclamada como derecho humano fundamental en la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior de Cartagena de Indias, en el año 2008 (IESALC/UNESCO 2008), que ha tenido diferentes impactos en nuestro país. El más contundente es quizás la modificación de la Ley de Educación Superior realizada en octubre 2015, que postula a la educación superior como un bien público y un derecho humano personal y social sobre el cual el Estado tiene responsabilidad indelegable.

Como decíamos más arriba, la inclusión parece ser un objetivo alcanzado: jóvenes y adultos de los sectores de menores ingresos están hoy dentro de la Universidad. Ahora bien, la pregunta parecería ser qué hacemos, hacia dónde vamos y cómo construimos una democratización que aborde las diferentes miradas al respecto: la disminución de las desigualdades sociales que postula Chiroleu, los cambios al interior del gobierno universitario y del vínculo de la Universidad con los trabajadores y el sector productivo que propone Unzué, y la idea postulada por Rinesi de que la democratización es un estado permanente de restitución, ampliación y universalización de derechos.

PANORAMA DE LA UNIVERSIDAD HOY. DESAFÍOS PARA SOSTENER LA DEMOCRATIZACIÓN EN ESTE CONTEXTO

De cara al presente, la Universidad tiene aún varios desafíos por superar. Por un lado, debemos continuar construyendo el complejo camino hacia las promesas de la “utopía futura” (Rinesi, 2015) de una Universidad verdaderamente democrática, comprometida con la realidad social, transformadora y abierta a la comunidad. Por otro lado, tenemos el mayor escollo: la coyuntura actual, que limita las posibilidades de concreción de proyectos que, sin el debido apoyo del Estado, difícilmente logremos concluir.

A su vez, como sostiene Boaventura de Sousa Santos (2007), las universidades se encuentran atravesadas por una serie de crisis a nivel mundial, producto de las contradicciones entre las viejas y las nuevas estructuras. Mantenemos lógicas mercantilistas, de eficiencia y evaluación, y al mismo tiempo seguimos buscando la libertad de pensamiento, la participación estudiantil, la autonomía y la integralidad entre formación, investigación y extensión. Los universitarios muchas veces padecemos de una especie de bipolarismo que no termina de definir nuestras propias prácticas.

Desde las universidades proclamamos, en nuestros estatutos, la igualdad de oportunidades para los estudiantes, la inclusión, la democratización y el derecho a la Universidad, lo cual se destaca tanto en nuestros discursos como en nuestros marcos normativos. Sin embargo, al mismo tiempo, expulsamos a los estudiantes con mayores inconvenientes

en sus aprendizajes porque “no les da”, “no alcanzan el nivel mínimo para estar en la Universidad”, y los responsabilizamos de sus faltas sin considerar que el fracaso es nuestro, que todavía no sabemos cómo mejorar nuestras formas de enseñar para que todos tengan el “derecho a estar” en la Universidad.

Por ello, las universidades y el Estado deben seguir impulsando medidas para fortalecer la democratización educativa, profundizando las políticas públicas que ayuden a mejorar las condiciones con las que los estudiantes arriban a las universidades. Consideramos negativa la situación actual, al observar una visible retracción de las políticas tendientes a mejorar tanto la calidad de vida de los estudiantes como la de los docentes. Ahora más que nunca, la construcción de una Universidad como derecho está en nuestras manos, en nuestras prácticas de todos los días, en seguir dando la batalla para seguir haciendo posible “la utopía futura” en cada paso del presente. ■



*Anabella Lucardi es Abogada (UBA), maestranda en administración y políticas públicas (UdeSA). Docente investigadora UNDAV. Natalia Peluso es Licenciada en Ciencias de la Educación, becaria doctoral en educación (FFyL-UBA), investigadora Appeal-FFyLL-UBA. Sofía Tezza es Politóloga, especialista en investigación educativa (UNLa), Doctoranda en Educación (Programa Interuniversitario Doctorado en Educación, UNTREF/UNSAM/UNLa), Docente investigadora UNLa. Las autoras integran el equipo del Proyecto ‘Derecho a la Universidad y democratización universitaria’, dirigido por Eduardo Rinesi, en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento.



Hasta hace pocos meses, la participación de los jóvenes en política estaba muy presente en la agenda pública y mediática.

Este interés es cíclico. La “preocupación” o el “debate” surge a partir de alguna conflictividad, por ejemplo educativa, donde los noticieros abordan, casi siempre de un modo superficial, la participación de los estudiantes. Incluso, en algunas ocasiones, aparecen contrapuntos maniqueos del estilo si “está bien” o “está mal” que los jóvenes tomen una escuela, o exijan determinadas condiciones para dialogar con autoridades. Pareciera ser que los jóvenes tienen que legitimar siempre su derecho a participar.

Hace unos años, algunos periodistas denunciaban supuestas cooptaciones de jóvenes por parte del entonces Gobierno Nacional, e incluso señalaron el adoctrinamiento político en las escuelas. La acusación de clientelismo, y con ello, la desvalorización de los intereses y creencias genuinas de los jóvenes, son ejemplos de cómo se piensa de modo negativo la participación política juvenil. Los jóvenes aparecen como “incautos”, “manipulables”, pero también como “apáticos” y “sin interés por la política” o por el contrario, son “revoltosos” o “manipuladores”. Si bien son ideas muy contradictorias, están presentes permanentemente en parte de la discursividad pública sobre la juventud y sus prácticas políticas. Y ni hablar cuando el escenario es la escuela secundaria, es decir, cuando son “los más jóvenes de todos”.

Como contracara, también encontramos otra mirada. Aquella que deposita en la juventud una esperanza incuestionada. En este caso, los jóvenes aparecen como garantía de renovación, como revolucionarios “por una cuestión hasta biológica”, como actores que cumplirán un rol protagónico per se, poseedores de una fuerza o energía únicas. Son además solidarios, emprendedores, creativos, idealistas. Todo por su propia condición juvenil.

Si analizamos muchas de las ideas que tenemos sobre la juventud, y más aún, pensando en el vínculo entre jóvenes y participación política, seguramente encontraremos muchas de las mencionadas en la base de nuestros juicios y prejuicios, sean positivos o negativos. Quizás, para pensarlo de otro modo, tengamos que partir de otra idea: la juventud no tiene ninguna esencia, no hay ninguna característica que pueda ser adjudicada a “ser joven”. No garantiza ser solidario ni ser revolucionario, ni ser revoltoso ni impertinente, como así tampoco, predispone a la desconfianza ni a la cooptación. Ser joven o “devenir jóvenes” tiene que ver antes que con la edad biológica, con formas en que las sociedades *producen juventud*.

¿Qué quiere decir esto? Algo muy simple: la juventud no existió desde siempre. Fue resultado de un largo proceso y recién en el siglo XIX se fue recortando más claramente de la mano de la masificación —relativa— de la escuela secundaria. Así, la juventud se va configurando como una experiencia que está, además, condicionada por las características de las estructuras sociales y sus condicionamientos.

Es lógico suponer que tampoco las formas de participar y de hacer política de las y los jóvenes tienen una esencia, porque como tales, son resultado de una historia dinámica, sin dudas, pero historia al fin. Los jóvenes no participan de igual modo ni convocados por las mismas causas, independientemente, de su ubicación en la estructura social, de sus trayectorias políticas familiares, de sus instituciones educativas, ciudades e iglesias.

PARTICIPACIÓN JUVENIL Y DESAFÍOS ACTUALES

La participación de los grupos juveniles es mucho más diversa de lo que podemos ver, por ejemplo, a través de los medios. Se da bajo modalidades muy diferentes y con distintas implicancias para la acción política. Ellos/as se expresan en múltiples espacios, además de los tradicionales, como los



partidos políticos, sindicatos o incluso movimientos estudiantiles. Desde hace más de veinte años, la expresión de la voz juvenil sobre lo público, lo político y lo privado, se da a través del arte callejero, actos y movilizaciones, grupalidades basadas en intereses e identidades musicales, modos de acción colectiva que a simple vista parecen tener que ver más con lo cultural que con lo político. Sin embargo, en todas estas acciones los jóvenes están expresando sus visiones de lo social. En algunos casos, ellas confluyen con reclamos dirigidos al Estado. En otros, sus interlocutores son múltiples.

Ahora bien, estos cambios en la participación juvenil, no significan un reemplazo o recambio de las formas más institucionales de hacer política. En nuestro país, hemos visto que además de la vigencia de espacios más informales, en los últimos años se ha incrementado la participación de los y las jóvenes en partidos políticos o centros de estudiantes. Y además, mixturando formas de expresión diversas. El caso del movimiento estudiantil secundario refleja este movimiento. En 1983, en plena efervescencia por la recu-

peración democrática, los secundarios crearon sus centros de estudiantes y coordinadoras de la mano de identidades partidarias: la juventud radical, la juventud peronista, el partido intransigente o la “Fede” fueron algunas de las más paradigmáticas. En los noventas, la crisis de representación de los partidos impactó en las organizaciones de secundarios: los jóvenes contestaban y renegaban de las identidades políticas tradicionales que los habían “traicionado” (Obediencia Debida y Punto Final, hiperinflación, indulto, corrupción, aumento de la pobreza y desempleo, entre otros factores). En esa oportunidad, las identidades de tipo autonomista e independiente fueron hegemónicas y llevaron adelante nuevas demandas: no sólo se expresaron en contra de la Ley Federal de Educación y las políticas neoliberales, sino que llevaron adelante la protesta en contra de la represión policial hacia los jóvenes. Los casos de Walter Bulacio y Miguel Bru fueron renombrados, pero las campañas en contra de las razzas nocturnas y el gatillo fácil, eran cuestiones claves para el movimiento secundario. Aproximadamente desde 2008 los jóvenes volvieron a referenciarse y a participar en espacios partidarios. Esto no sucedió solamente en la juventud kirchnerista —aquella que fue tan mencionada tanto para denostarla como para hiper visibilizarla—, sino también, en otros espacios políticos como la juventud del PRO, la juventud socialista y las juventudes de izquierda. Estas expresiones políticas engrosaron la cantidad de militantes, emprendieron acciones como grupos y se hicieron visibles disputando la categoría de jóvenes en la política. Otra vez, las organizaciones de secundarios se hicieron eco de este proceso y aparecen resonancias en el período 1983-1991.

En la actualidad, los jóvenes están viendo recortados o avasallados algunos derechos. Hace pocos días personal policial irrumpió en una escuela de Gran Buenos Aires, al mismo tiempo que, se multiplican las denuncias de abusos policiales contra los jóvenes pobres y aparecen denuncias sobre la no continuidad de planes educativos vinculados a la distribución de libros o computadoras. En contra de un consenso elaborado durante décadas en torno a la condena al Terrorismo de Estado, se levantan voces negacionistas e incluso vinculadas a la teoría de los dos demonios. La bandera de los derechos humanos y en particular la memoria de *La noche de los lápices* ha sido, desde el retorno democrático, una constante para las organizaciones de estudiantes secundarios. Además, el negacionismo no es una cuestión que afecta al pasado, sino que construye presente, es decir, cómo pueden ser visualizados los jóvenes y sus prácticas militantes hoy por algunos sectores.

Con todo ello queremos concluir dos ideas. Por un lado, la Argentina de hoy muestra un escenario donde aparece una acumulación de experiencias, trayectorias colectivas, memorias de formas de participación juvenil que mixturan formas más autónomas e informales con modos más “institucionales” de participar políticamente. Lo que podemos esperar hoy de los militantes secundarios no remite tanto a qué deberían hacer por ser jóvenes, sino a ver de qué modos esas luchas, formatos y demandas se reactivan o recrean —o no— en una nueva coyuntura, donde pareciera haber amenazas muy concretas para el cumplimiento de ciertos derechos fundamentales. ■

* Es Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de General Sarmiento. Magíster en Educación por la Universidad de San Andrés y Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora asistente CONICET con sede de trabajo en el CIS-IDES/CONICET. Integrante del Grupo de Derechos Humanos y Ciudadanías del CIS IDDES/CONICET. Integrante del Equipo de Estudios en Políticas y Juventudes del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la UBA. Docente de del profesorado de Sociología de la UBA.



“ EL ARTE ES LA POSIBILIDAD DE MIRARNOS EN UN ESPEJO DEFORMANTE ”

Por Hugo Luna y Andrea Sosa Alfonzo
Fotos: Liza Taffarel

Es el dramaturgo, director y docente con mayor referencia en la escena nacional y fue uno de los nombres destacados del teatro político en los '70, aunque hoy reconoce que el arte es mucho más complejo que la impronta que tuvo en aquella época. Dice que el resultado de los procesos del autor, de la obra y de la puesta en juego del cuerpo, permiten entender el teatro desde su sociabilidad; y que más que repetir conocimientos o procedimientos de modo mecánico, el maestro tiene que entablar un diálogo con un otro.

-¿Cómo fue en los '70 dedicarte por completo al teatro?

-Las decisiones juveniles son siempre azarosas. Con el paso del tiempo, uno suele atribuirle causalidades, pero en general están provocadas más por casualidad que por otra cosa. Llegué al teatro a partir de escribir narrativa. Era lector obsesivo, apasionado, y en algún momento, comencé a dar-

me cuenta que no servía para muchas cosas. En esta zona linder a la poesía, mi cabeza funcionaba muy bien, se ponía creativa, lo disfrutaba y, por sobre todo, recibía la aprobación necesaria. A los 20 años obtuve un premio literario que de alguna manera me orientó. Alguien me dijo que lo que necesitaba entrenar como narrador, eran los diálogos, y me sugirió escribirlos haciendo teatro. Encontré en el teatro algo que no encontraba en la narrativa y era su condición social. La escritura tenía por un lado el atractivo egoísta de pensarte en un rol único e irrepitible, pero el teatro es ese lugar donde todo se comparte. Y un día me di vuelta para ver dónde había quedado la narrativa y era tan lejos, tan atrás, que nunca volví. Cada tanto lo intento y en los últimos años, las redes sociales nos dan la posibilidad de ser narradores.

-Ese momento histórico fue de enorme ebullición, tanto política, como social y cultural.

-Sin dudas. Para mi generación el arte tenía una función práctica, utilitaria, esa pasión es-

taba muy vinculada a la militancia. Esa pasión en el teatro nos acercaba a la práctica cotidiana, muy vinculada a la pasión política. Con los años uno analiza que el arte es extremadamente más complejo y que aquello tenía un sentido vinculado a la necesidad política de ese momento. A través del tiempo y la experiencia, uno empieza a encontrar ciertas zonas más metafísicas e interesantes del hacer teatral.

-¿Qué pensás del teatro como herramienta para la construcción y transformación cultural; y como vehículo para la educación?

-Justamente los dos conceptos, herramienta y vehículo, son exteriores a cada uno de nosotros como ser humano, son elementos agregados por la experiencia de la cultura. Me cuesta imaginar al teatro como un elemento agregado, como una herramienta o como un vehículo para algo. El teatro se me figura en términos más vitales, como parte de un organismo. Así como hay actividades respiratorias, hay actividades del pensamiento que son imprescindibles y sin

las cuales el pensamiento se ahoga. Vivimos agobiados en una red de leyes, obligaciones, costumbres y moral, de todo aquello que tenemos impuesto. Esta red es extremadamente agotadora para todo pensamiento, porque en todo caso, no nos permite salir de ella. De la misma forma, el cerebro trabaja con una rigidez y con una escasez de pensamiento absoluta donde el único mecanismo, el único órgano (complementario) que le puede permitir al cerebro salir de la red conceptual, es aquel que de alguna manera lo desconcierta. La filosofía puede hacerlo o el psicoanálisis, pero ¿cuánta gente puede acceder a ellos? Todos los demás nos encontramos en el arte, en la posibilidad de mirarnos en un espejo deformante. Tenemos la posibilidad de mirarnos en lo que algunos llaman inteligencia narrativa: el relato que de alguna manera habla de nosotros. El arte es una función vital, es parte del organismo que le permite al cerebro y al pensamiento, mirarse fuera de sí. El arte cambia la realidad en la proporción en la que algunos granos de arena enriquecen al desierto. Cuando uno acepta, en todo caso,

la porción minimalista que le corresponde en este cambio, simplemente se acepta como una célula más. Lo que hacemos los artistas es ser una célula de un tejido, lo que ejerce el poder es el tejido, nosotros simplemente nos aceptamos como parte de ese mecanismo.

-¿Qué tienen como propio docencia y teatro?

-Docencia y teatro tienen una energía en común. Ambos trabajan la energía del maestro y del artista, basada en un fenómeno curioso pero muy poderoso, que es la interlocución. En todo caso, el arte y la enseñanza, comparten esta energía misteriosa: algo se crea en la hipótesis de dos que conversan. Los dadaístas decían que la idea y la palabra se hacen en la boca. Entonces la docencia es algo que se hace en la boca frente a la presencia del otro, mientras que el arte es algo que se hace en la boca y en el cuerpo, en el lugar donde lo ejerce el artista, frente a la presencia hipotética del otro, que después será receptor. En esto comparten algo en común. Lo

que uno entiende, es que la función docente que puede ejercer el teatro nunca es porque ilustra algo, sino, porque lo pone en vida, lo constituye como algo vivo frente a los ojos del espectador.

-¿Y cuál es tu experiencia en la docencia?

-Soy docente hace 25 años, tengo mis propios talleres y he creado una carrera de dramaturgia, la cual dirijo. Creo que transformé la docencia y la expresión artística en lo mismo y encontré cuál era la sinapsis. Nunca sé muy bien cuándo estoy dando clases, o estoy creando una ficción, o si cuando creo una ficción estoy dando clases. Es como trabajar con dos plastilinas: las mezclas y tienen el mismo color, pero después, se vuelven marmoladas y se transforman en un tercer color. Docencia y actividad artística son un color diferente.

-Sos una referencia en el teatro, y para un pibe joven podría ser seductor el “querer parecerse a”. ¿Cómo hacés para detectar esto?

-Estoy convencido que la función del maestro está siempre en relación a la necesidad del alumno. Cuando hay condiciones muy escasas, la función del maestro es moldear, es decir, cargar ese molde. Pero en otros casos, hay quien viene con el molde más cargado y lo que se trata es de desmoldarlo sin que se rompa. Hay que aceptar también una tercera posibilidad, y es que alguien no pueda ser ni moldeado ni desmoldeado. En ese caso, no hay identificación posible. Hay prueba y error. Lo que el maestro hace siempre es aceptar la posibilidad de formar, de dar, de entregar su conocimiento. Y para esto se obliga a algo imprescindible, y es que para dar, primero hay que cargar. Si el maestro cree que aquello que ha cargado originalmente alcanza, entra en una zona patética: empieza a repetir de manera mecánica ciertas formas, procedimientos o conocimientos, y cree que con eso, está produciendo algo. El maestro tiene que estar continuamente formándose, leyendo y produciendo en el campo que se desempeña.

-¿Qué querés significar cuando decís que la arquitectura del teatro argentino es una bastardía?

-El teatro es un fenómeno que tiene más de dos mil años, pero que en nuestro país, siendo optimista, tiene unos ciento cincuenta, por lo que somos bien llegados. Y lo hicimos bajo un concepto algo patético que es el de copia: hubo comunidades españolas e italianas que trajeron ►►



su teatro. Venían a América Latina e intentaban replicar un sistema teatral antiquísimo, que de alguna manera se correspondía con su cultura y tradición. Tal es así, que durante mucho tiempo, tuvimos teatros y salas a la italiana hechas de acuerdo a una tradición absolutamente importada. ¿Qué sucedió? El teatro era solamente una copia para el hijo de europeo que lo veía resignadamente y decía: “No es Sarah Bernhardt, pero bueno, como tampoco tengo guita para ir a verla a Europa, veo esto que es una especie de versión humilde de lo que debería ser el teatro”. Esto sucedió hasta que el teatro argentino empezó a hacer algo diferente, propio, nacido del circo criollo. Empezó a aparecer el teatro gauchesco, ciertas zonas del sainete muy personales de la personalidad teatral argentina, nació el grotesco criollo. Esto, de alguna manera, dio como resultado el teatro que tenemos hoy: una serie de procedimientos bastardos y de mezclas que le dan una personalidad estética, poética y una singularidad propia. Hay un teatro argentino justamente porque se modificó en función de nuestra propia cultura.

-Y para completar ese camino, te faltaba la dirección teatral...

-Fui durante treinta años un autor de escritorio, alguien que escribe una obra, un texto, y luego entra en un plan siempre dificultoso de relaciones públicas merced a las cuales consigue que algún director la monte. Tuve la suerte de que algunos directores se interesaran por mis materiales. Pero luego descubrí que había algunas cosas que quedaban afuera, por ejemplo, la alegría de estar cerca del escenario. Comencé a sentir la angustia de comprender que me había acercado al teatro por todo lo vital que encon-

traba en él y que justamente, estaba entrando en un rol tan solitario como el de cualquier narrador. Por otro lado, empecé a sentir que parte de mi poética debía resignarla en cada obra, en la medida en que instalaba un interlocutor imaginario siempre, que era el de director. Y un día me di cuenta que la única manera de que no se deforme mi escritura era intentar no seducir a nadie. Ya no me imagino escribiendo si no voy a dirigir. Implica disfrutar de esa completitud creativa que te da generar un texto, trabajarlo en los ensayos, estrenarlo, y en mi caso, hacer una posproducción. Yo sigo mucho las obras, hasta que no siento la excitación de crear una nueva, me quedo pegado, sigo el crecimiento del hijo.

-¿Cómo es el proceso de creación y de escritura, el de corrección sobre un texto, y luego, el de corrección sobre la puesta en escena con el cuerpo?

-Trabajo siempre desde una imagen generadora y armo esquemas muy básicos. Creo que la pro-

pia obra es esquematizadora, así que trabajo en una zona de riesgo ya que muchas de las cosas que empiezo no las termino porque no les encuentro una buena estructura, es decir, pierdo pasión por ellas. De algunas termino un primer borrador, y eso, es un hijo nacido. Sobre eso hago muchas versiones, a veces veinte o treinta. Borges decía que publicaba para sacarse de encima la compulsión de corregir. Yo estreno para hacer lo mismo. Luego viene el otro proceso: empezar a trabajar con los actores, privilegiando el encuentro, el contacto. En los ensayos empiezo a descubrir el viejo misterio del teatro, y es que el cuerpo del actor tiene una elocuencia que muchas veces reemplaza con creces a cualquiera de los textos que has escrito. Ahí comienzo a dejar cosas en el cuerpo, que antes estaban en la palabra. Otras veces aparecen en la puesta elementos que tienen tanto peso, tanta fuerza, que se vuelven un objeto imprescindible de ser nombrado. Entonces, el texto toma elementos de la puesta y los desarrolla.

-¿Cuáles son tus referencias?, ¿tiene tu obra interés en el teatro de la crueldad?

-De todos los creadores teatrales, cada uno de nosotros saca algo. Probablemente Artaud es el referente teatral del que menos he extraído, siempre me ha interesado más su condición iconoclasta, su actividad cotidiana de patear el nido que su capacidad para ordenarlo. Mi teatro se ha enriquecido mucho de algunas vertientes literarias como Chejov, Tadeusz Kantor -más referido a las artes plásticas-, Bertolt Brecht y algo de (Eugenio) Barba. Los creadores que tienen la generosidad de escribir sobre sus propios procesos son oasis, y uno vive en un desierto en el cual, solamente, puede tomar la lluvia de uno mismo. ■



La educación como una forma de conversación que pone en discusión la cuestión del poder en el lenguaje y el saber transformado en conocimiento actualizado. Estas narrativas incómodas abren la pregunta en la actualidad por la otredad y por el escape a cualquier proceso de normalización.

LA FORMACIÓN FRENTE A LA ACELERACIÓN DEL TIEMPO

Las razones de este desapego son tan variadas que el intento por desentrañar sus causas puede ser una tarea ciclópea, y aún así inmensamente virtuoso para poder comprender un estado actual reñido mucho más con la hiper-productividad, el hartazgo intelectual, el apego a la novedad, al saber tecnológico, y la tiranía de las lógicas evaluativas, que transformaron en un no muy extenso lapso del tiempo una institución destinada en apariencia a sostener el legado histórico del conocimiento y la cultura y transformarlo, inventivamente, en otra cosa (otro mundo, otra vida, otro saber), en una estructura de impiadosa adecuación al provecho y el utilitarismo del mercado actual del conocimiento y del trabajo.

La tiranía del método, el lenguaje academicista, la razón evaluativa, la dependencia a la financiación según ranking creados *ad hoc*, la sumisión de los más jóvenes a prácticas arteras de publicación, las clasificaciones de investigadores e investigaciones, de revistas, editoriales, el curioso y solitario género literario de las tesis, etcétera, configuran un panorama oscuro y espeso que nos retrotrae a aquel conglomerado de cuestiones lanzado por Derrida hace ya algunos años: “¿Y quién somos en la Universidad donde aparentemente estamos? ¿Qué representamos? ¿A quién representamos? ¿Somos responsables? ¿De qué delante de quién? Si existe una responsabilidad universitaria, ella comienza por lo menos en el instante en que se impone la necesidad de escuchar estas cuestiones, de asumirlas y de responderlas” (Derrida, 1999).

Sin embargo, hay algo previo: ¿es que acaso hubo una anterioridad universitaria satisfecha de sí misma, de la cual hoy debemos prestar

homenaje o pleitesía? ¿Existió de verdad una Universidad centrada en la experiencia y la riqueza de sus lenguajes y saberes? ¿Fue quizá la Academia de Platón el punto de partida del ejercicio del pensar, pero también de la idea del eterno aprendiz y del sedentarismo? ¿O es que siempre la Universidad y sus antecesoras han sido escenarios de inconformidad consigo mismas, quizá de ciega filiación con el mundo coyuntural y de sorda separación respecto de las vidas singulares?

El planteo inicial puede esbozarse del siguiente modo: si educar consiste en contribuir a que los más jóvenes aprendan a vivir y habiten el mundo para hacer algo distinto de lo que han hecho sus antecesores, una de las causas que nos impulsan a criticar y repensar la Universidad estriba justamente en la separación abismal entre la vida y el mundo o, dicho de otro modo, en que hoy se abona como natural la preparación para el mundo y no para la vida, entendiendo además que “mundo” significa “mundo del trabajo”. Así lo expresa Bárcena: *Pero lo que las reformas educativas de la universidad están poniendo en evidencia es otra cosa: que el interés por la educación (de los jóvenes) no es ahora enseñar cómo es el mundo y que se encaminen hacia él -para que allí encuentren el modo de elaborar su propio arte de vivir-, sino que salgan a una diminuta parte del mundo que es el mercado (como si mercado y mundo coincidiesen), que se encaminen, bien pertrechados de competencias, a la fábrica o al puesto de trabajo, aunque no sepan nada del mundo. Que se ganen la vida, que aprendan a mantenerla, en vez de aprender a vivirla* (Bárcena, 2014).

Algunas de estas cuestiones estarán presentes de modo indirecto en este texto, pero su propósito es más bien el de concentrarse en dos ejes imbricados que merodean una respuesta *responsable* a la pregunta por la Universidad: 1) la infección del poder del lenguaje, y 2) el saber transformado en conocimiento *actualizado*.

EL LENGUAJE INFECTADO DE PODER

Se percibe en las instituciones universitarias la falta de una lengua común, de una lengua para la conversación: *Una lengua sin sujeto sólo puede ser la lengua de unos sujetos sin lengua. Por eso tengo la sensación de que esa lengua no tiene nada que ver con nadie, no sólo contigo o conmigo sino con nadie, que es una lengua que nadie habla y que nadie escucha, una lengua sin nadie dentro. Por eso no puede ser nuestra, no sólo porque no puede ser ni la tuya ni la mía, sino también, y sobre todo, porque no puede estar entre tú y yo, porque no puede estar entre nosotros* (Larrosa, 2007).

El párrafo anterior expresa una aseveración de tono fuerte, casi desesperado: la de una lengua sin sujeto, la de una lengua desposeída, la de una lengua sin habitantes, la de una lengua sin nadie dentro. Y no sería ocioso que nos preguntáramos acerca de la lengua que suponemos habita en el interior de la educación: ¿cuál es esa lengua? ¿Cómo fue construida? ¿Se trata de una lengua que nos es propia? ¿De una lengua que es la lengua del otro? ¿Una lengua específica de la educación, que sólo hablamos en las instituciones, en tanto codificación y sistematización de una disciplina y un saber formal y racional?

En el libro *Defensa de la escuela. Una cuestión pública* (2014), Masschelein y Simons realizan un alegato a favor de las instituciones públicas de enseñanza, subrayan el hecho el rechazo a una jerga legalista y afirman que: “(...) *No asumimos la voz de abogados especializados sino más bien la de hablantes que se sienten concernidos por el asunto sobre el que argumentan públicamente*” (Masschelein & Simons, 2014).

Los autores se proponen hablar de la educación utilizando un lenguaje habitual, y lo expresan en estos términos: que responda a aquello que concierne a las personas a quienes ese asunto les importa realmente, y que no es necesario utilizar la lengua jurídica.

Es a partir de esta reflexión que podemos pensar en la necesidad de tomar algunas decisiones con respecto al lenguaje: quizás desde el punto de vista educativo valdría la pena detenerse a pensar en una primera

cuestión que podríamos plantear del siguiente modo: *¿En qué lenguaje hablar, conversar, de lo educativo?*

Vivimos una época que claramente transforma todo en mercancía, y es difícil sustraer las palabras educativas de esa lógica imperante. Pero: ¿cuál sería el lenguaje de la educación, si es que lo hay, si hay un lenguaje propio de lo educativo y si es posible hablarlo; “propio” no como universal sino como lo común; una lengua propia con la cual sentarnos y hablar, o en realidad se trataría de una lengua traducida, prestada, donada, mezclada, híbrida, travestida, o como se prefiera llamarla?

El mayor de los abandonos del lenguaje reside en la pena por advertir la filiación del lenguaje con el poder, o mejor dicho con los poderosos, es decir, con los altaneros, los soberbios, los mentirosos, los crueles, los publicistas, los politiqueros, los virulentos, el secuestro de las palabras más vitales de la lengua como si se tratara de propiedad privada para un provecho personal y consumista; en fin, cuando el lenguaje se pone del lado de aquellos que han hecho de este mundo un mundo insoportable, irrespirable, tanto ellos como sus palabras.

Esta es la enfermedad del lenguaje o su inhabitabilidad, o para decirlo más claro, su podredumbre, un lenguaje infectado, pestilente, corrompido, que no podemos pensar ni sentir como nuestro, porque ha sido arrasado, allanado, alisado, mutilado, deshumanizado, porque ha sido convertido en un lenguaje de los deslenguados, en un lenguaje de nadie, sin nadie y para nadie.

EL SABER DESPROVISTO DE SABOR

¿Es la Universidad, acaso, un sitio donde pensar o donde saber; un lugar para pensar el pensamiento o bien para disolverlo; se trata del pensamiento, del saber y/o de los lenguajes que representan y presentan ese pensamiento y ese saber?

Hay un saber generalmente muy valorado en los medios académicos, que es el resultado de un lenguaje en extremo especializado. Ese saber insiste, básicamente, en saberse experimental, universal, objetivo e, inclusive, a salvo de toda duda, de toda perplejidad. Su procedimiento, más allá de las sofisticaciones peculiares, consiste en hundir sus raíces en el concepto -en cualquier concepto-, en hincar sus fauces sobre un tema -cualquier tema-, en producir una escritura que anuncie y enuncie su descubrimiento -cualquier descubrimiento- y en sentirse muy capaz de abordar lo inabordable, muy capaz de revelar el misterio -cualquier misterio-.

Se trata, en síntesis, de un saber que no se relaciona con la existencia de los demás, sino apenas con su presencia fantasmagórica o, en términos más corrientes, su duplicación hasta el infinito. Su método es el de la separación, la distancia seca, el etiquetamiento. Su origen es la exterioridad aunque no renuncia al ensimismamiento. Su destino es un nuevo refugio para la soledad de quien conoce. Sin embargo, su prestigio está fuera de duda, al menos en los contextos donde sabe y puede propagarse.

Dos objeciones a ese saber: por un lado, se trata de un saber que sabe *fuera del mundo*, es decir, que necesita *salirse* del tiempo y del espacio donde las cosas *son, están, existen, pasan*, para afirmarlas o negarlas en un tiempo y un espacio que aparenta y/o representa ser lo que es; por otro lado, es un saber que sabe por una decisión de la

moral y no por un lenguaje de la experiencia. Es un saber que requiere, imperiosamente, de un dispositivo racional para darse a saber, para darse a conocer, para darse a hacer. Y ese dispositivo racional, en apariencia derivado de la observación, la distancia y el lenguaje especializado, renace en las nuevas generaciones como un discurso apriorístico y tautológico con su propia historia, es decir, como un discurso que debe emerger *antes* de estar en el mundo que describe, *antes* inclusive de que las cosas ocurran, un saber sin sabor: “*Lo que se da a aprender, en la modernidad, es un saber atrapado con autoridad y transmitido con neutralidad, un saber por el que el aprendiz transita ordenadamente sin ser atravesado por la aguda flecha de la palabra del libro que se lee, es un saber que ya no sabe, porque a nada sabe en realidad. Un saber sin sabor*” (Lévinas, 1995: 19).

Habría, por cierto, otro tipo de saber que puede plantear una oposición crucial entre lenguajes de la ciencia y lenguajes de la experiencia, en tanto pone en el centro de la mirada no ya lo otro desconocido, no ya lo otro inexplorado, no ya lo otro por descubrir sino, justamente, su propia mirada. Se trataría, claro está, de un saber incómodo, inestable, fragmentario, contingente, provisorio pues tiene que ver, ante todo, con un cierto no-saber inicial, una cierta condición de perplejidad, una cierta ignorancia que no es, desde ya, nihilista, ni cobarde, ni ingenua, ni escéptica. Un saber cuya distancia está marcada no por la menor o mayor objetividad del ojo que intenta ver, sino por la existencia misma de aquello que es mirado; un saber que, siempre, se inicia en el otro, en la otra *cosa*.

Habrá que decir, aún, que el saber al que aquí se hace referencia no tiene demasiado buena prensa en la mayoría de los ambientes académicos. No sólo porque elude la objetividad clásica, no sólo porque pone bajo sospecha esa mitificación secular de la normalidad, sino sobre todo porque utiliza los lenguajes de la experiencia, es decir, narrativas que nos involucran en primera persona, narrativas que ubican el cuerpo en el centro del conocimiento porque es el cuerpo el que lo produce y lo padece; narrativas que, al fin y al cabo, no pueden sino estar regidas por las únicas reglas a las que vale la pena someterse: las reglas de la vivencia y la convivencia.

CONCLUSIONES

Desde hace tiempo sostengo que la educación es una forma de conversación del todo particular, más allá de cualquier otra interpretación conceptual o disciplinar. Pero no cualquier conversación: se trata de una conversación a propósito de qué hacer con el mundo, con éste mundo, no apenas con el de aquí y ahora, el que está a nuestra frente, el de cada uno, la pequeña porción de mundo que nos toca vivir y pensar, sino del mundo contemporáneo, de ese mundo que se hace presente –provieniendo desde cualquier punto y dimensión del tiempo– y nos desgarra, nos preocupa y ocupa, nos conmueve, nos desconcierta.

La educación es una filiación con el tiempo del mundo, sí, y se expresa y afecta en cuerpos diferentes, voces diferentes, modos de pensar, percibir y hablar diferentes. ¿Puede haber educación sin una conversación de esa naturaleza? ¿Qué quedaría o que queda de lo educativo, si conversáramos solo sobre lo nuevo, o solo sobre el futuro pre-construido, o únicamente sobre nosotros mismos, de un modo mezquino y con nuestras poquísimas palabras? ¿Y qué sería del mundo si lo relatásemos exclusivamente con un lenguaje infectado de poder?

Por eso el lenguaje del educar es narrativo, o debería serlo. Porque conversa sobre la relación intensa y extrema entre el mundo –como travesía hacia la exterioridad– y la propia vida, haciéndola múltiple, intentando que no permanezcamos solo entre unos pocos, hablando siempre de lo mismo, repitiendo y repartiendo desigualdades, anunciando emancipación pero provocando más y más humillaciones.

En el educar hay algo de contrariedad, de no aceptar sin más ese supuesto orden habitual e, inclusive, de oponerse al *orden natural de las cosas*. En un mundo gobernado por el exceso de racionalidad jurídica, la búsqueda del conocimiento lucrativo y el progreso como novedad tecnológica, la peor injusticia que hoy la Universidad nos presenta es la de pensar que nada puede hacerse para impedir que las vidas continúen acotadas, desprovistas de experiencia, sujetas únicamente al conocimiento lucrativo, arrojando alumnos al mundo del trabajo pero no al mundo de las vidas, insistiendo nosotros mismos en sentirnos satisfechos de nosotros mismos, escribiendo solamente para pares e ignorando que, quizá, no haya nadie del otro lado. ■

*Es Doctor en Fonología, con Especialidad en Problemas de la Comunicación Humana con estudios de Pos-doctorado en Educación por la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil y por la Universidad de Barcelona, España. Es investigador del CONICET, FLACSO y del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Es también autor de varios libros de pedagogía, literatura y filosofía, entre ellos “Lo dicho, lo escrito, lo ignorado” (Tercer premio nacional de Ensayo, Secretaría de Cultura de Nación, 2013).

REFERENCIAS

- Bárcena, Fernando (2014). *¿Una puerta cerrada? Sobre la educación y la corrupción pedagógica de la juventud. Revista Brasileira de Educación*, vol. 19, núm. 57
- Derrida, Jacques (1999). *O olho da Universidade*. Sao Paulo: Editora Estaçao Liberdade.
- Larrosa, Jorge (2007). Una lengua para la conversación, en Jorge Larrosa & Carlos Skliar, *Entre pedagogía y literatura*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Lévinas, Emmanuel (1995). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Masschelein, Jan & Simons, Marteen. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires: Miño & Dávila.





LA POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA: UNA CAMPAÑA DEL DESIERTO INTEGRAL

Por Pablo Imen* | Fotos: Tadeo Bourbon, Veinticuatro/Tres y Andrés Álvarez

El Gobierno Nacional desplegó políticas de inspiración neoliberal, conservadora y neocolonial. Los retrocesos en materia de derechos y garantías ciudadanas se visibilizan en el campo de la educación pública, donde se reabren intensos debates acerca de que se entienda por una buena educación.

El Presidente Mauricio Macri lleva casi un año y medio de mandato, tras acceder a la Gobernación con una serie de promesas que fueron formuladas en términos abstractos, y no pocas veces enunciando formulaciones contradictorias. En su discurso de asunción se comprometió a tres objetivos fundamentales: lograr la pobreza cero, terminar con la grieta entre los argentinos, combatir el narcotráfico. En su campaña había juramentado sostener lo que se había hecho bien y aseguró que ningún derecho sería conculcado. En el debate final con Daniel Scioli, previo a la contienda electoral, negó que devaluaría, que practicaría tarifazos y que promovería despidos masivos. También aseguró que la inflación era un tema fácil de resolver, y que con el nuevo gobierno de Cambiemos retornaría la confianza de los inversores asegurando un crecimiento sostenido del país. Todo esto está registrado en documentos audiovisuales, de manera que un repaso por sus políticas es un rotundo desmentido a toda promesa de campaña que fuese en un sentido democratizador, igualador, participativo.

Es importante señalar este hecho incontestable porque en la retórica macrista la “evaluación” constituye un elemento sustantivo de la política pública. Por ejemplo, si alguien promete pobreza cero e incrementa en un año y poco más el número de pobres en un millón y medio; o si se promete una inflación que en 2016 sería del 20 al 25% culminando con más del 41%; si se aseguró que se iba a proteger el empleo y hubo una masiva política de expulsión de trabajadores del Estado con la compañía oportunista del sector privado lucrativo, podemos decir que el gobierno está reprobado en materia de promesas preelectorales.

Esta brecha entre el decir y el hacer es un elemento constitutivo de la política pública macrista, y la educativa no es una excepción.

“El Consejo Federal de Educación, reunido en Purmamarca, afirma la unánime voluntad de construir sobre lo construido a lo largo de estos años, en pos de concretar los desafíos pendientes”. Tal fue el inicio de una declaración del ámbito que reúne a las carteras educativas nacionales y provinciales, emitida el 12 de febrero de 2016. En otras palabras, se estaba reconociendo que durante los gobiernos previos (2003-2015) hubo políticas valiosas que debían ser preservadas y que, por tanto, serían retomadas y desplegadas por el nuevo gobierno.

Los hechos que desmintieron estas promesas de continuidad llegaron pronto: se procedió a la desvinculación de centenares de personas afectadas a los equipos centrales del Ministerio de Educación de Conectar Igualdad, de los programas de Memoria, la Coordinación de Publicaciones, los programas de Educación Sexual Integral, Educación y Prevención de Adicciones, Comunidad y Convivencia Escolar, el Plan de Lectura, etc. Sin embargo, a diferencia de otros procesos, no se cerraron nominalmente esas dependencias sino que conservaron la denominación aunque fueron virtualmente vaciadas.

Ese primer año hubo negociaciones paritarias pero la reconfiguración de la cartera educativa se tradujo en consecuencias muy concretas: el desmonte de los equipos nacionales dejó a manos de las provincias, de hecho, la continuidad de los programas. Esta “descentralización de facto” se fortaleció con reducciones de partidas a las provincias y con ►►



la introducción de Organizaciones No Gubernamentales en algunos programas educativos, o la promesa de su incorporación a futuro.

Este proceso de destrucción de lo existente fue justificado sucesivamente por el actual ministro, Esteban Bullrich, en diversas intervenciones públicas. En septiembre de 2016 eligió un lugar paradigmático (Choele y Choele, uno de los lugares donde impactó el genocidio originario del Estado Nacional), para avisar a las y los desprevenidos: “Hace muy poquito cumplimos 200 años de nuestra independencia y planteábamos con el presidente que no puede haber independencia sin educación, y tratando de pensar en el futuro, esta es la nueva campaña del Desierto, pero no con la espada sino con la educación”. Un mes más tarde completó una panorámica de su visión del siglo XIX y la construcción del Estado Nacional: “No tenemos que dorminos en la leyenda del sistema educativo argentino, hay que cambiarlo, no sirve más...está diseñado para hacer chorizos, una máquina de hacer chorizos, todos iguales. ¿Por qué? Porque así se diseñó el sistema educativo, se diseñó para hacer empleados en empresas que tenían que repetir una tarea todo el día, que usaban el músculo, no el cerebro. Y nunca lo cambiamos”.

La combinación de ambas declaraciones —aquella que exalta a su modo la autodenominada “Campaña del Desierto” y la segunda, que lapida la educación pública sarmientina— resulta la expresión sincera de un proyecto inconfesable: la reconfiguración del sistema educativo en línea con los requerimientos de la acumulación de capital. Con esta tercera declaración —esta vez en la 22° Conferencia de la Unión Industrial Argentina— cerramos un rompecabezas inviable: “Queremos que la educación argentina sea una de las mejores del mundo. Si tenemos la mejor educación tendremos las mejores empresas del mundo. Para eso debemos preparar recursos humanos de excelencia. Debemos recorrer juntos el camino. Estoy agradecido de estar parado acá. Me paro ante ustedes como gerente de recursos humanos, no como ministro de Educación”.

El cierre del ejercicio 2016 terminó con otra mala noticia para la educación pública, pues el presupuesto educativo tuvo un nivel de sub eje-

cución de más del 10% del total, es decir, unos doce mil millones de pesos. Es importante tener en cuenta que el presupuesto 2015-2016 preveía una inflación menor al 25% y que las políticas económicas dispararon el índice por encima del 40%. Tal hecho se expresó en que con el dinero del presupuesto aprobado podían comprarse menos cosas que antes, pero además una parte importante del mismo no fue ejecutada.

Mientras tanto, en diciembre de 2016 se anunciaron nuevos y masivos despidos en el Ministerio de Educación que generaron acciones de protesta, y el verano de 2017 se recalentó por la decisión del ministro de no implementar las negociaciones paritarias nacionales. Uno de los argumentos para incumplir un mandato que estaba en la Ley de Financiamiento Educativo y en la Ley de Educación Nacional, sostenía que en la paritaria anterior se estableció que el incremento salarial iba a ser al menos un 20% por encima del salario mínimo. Y, por otra parte, Bullrich afirmaba que el ministerio nacional carecía de escuelas a cargo y que las provincias eran las responsables del financiamiento educativo. Ambos argumentos son cuestionables. El salario mínimo corría riesgos de minimizarse dada la explícita definición oficial de que el salario es un costo que obstaculiza la inversión privada. En tal sentido, los techos que intentaron ponerse en todas las negociaciones salariales desconocían las pérdidas de las y los trabajadores respecto de las negociaciones de 2015 (en que la inflación fue el doble de la calculada) y había una notable resistencia gubernamental a convalidar aumentos por encima del 18% para el 2017.

Desde mayo de este año se prevé que la inflación estaría rondando el 30% y no está dicha la última palabra. Es decir, puede ser mayor. Un caso paradigmático ha sido la negociación salarial bancaria, que llegó a casi un 25% y el gobierno atacó frontalmente este acuerdo alcanzado entre las cámaras empresariales y los sindicatos bancarios. Cuando el Ejecutivo nacional se negó a homologar los acuerdos, el Poder Judicial le exigió que lo respete. La respuesta fue pedir el juicio político de los jueces que fallaron a favor de los trabajadores. No es ésta una mera anécdota sino una clave de la política económica y social que ha profundizado la brecha de la desigualdad en la Argentina y multiplicado la pobreza y la indigencia.



El año y medio de la gestión de Cambiemos fue pródigo en transformaciones sustantivas en la orientación de las políticas públicas así como en la (re)configuración de la red institucional del Estado. Pero no se trató, como pudiera imaginarse, de una política de reducción del Estado. Una columna del periodista Mariano Obarrio del diario *La Nación* —bastión oficialista— se titula “Según un relevamiento, desde que asumió Macri aumentó un 25% la estructura del Estado”. Es decir, que no se trataba de una reducción de las plantillas sino de un recambio de personal —afín al nuevo gobierno— mientras se desarticulaban dependencias sensibles a políticas de justicia social o al esclarecimiento de lo ocurrido en la última dictadura militar, por ejemplo. Lejos del sacrosanto principio de achicamiento del Estado, aquí la política de Mauricio Macri adquirió un carácter que, en una lectura benévola, supuso la ampliación de la red del Estado. Tal ampliación se hace más difícil de explicar dado el sostenido desmantelamiento de los programas sociales de toda índole, lo que generó pérdidas de derechos para personas de casi toda edad y condición, especialmente aquellas y aquellos en condiciones más vulnerables.

VOLVAMOS A EDUCACIÓN EN CLAVE NEOCOLONIAL

El escenario va mutando de manera gradual pero sostenida, aunque no sin resistencias de crecientes sectores de la sociedad. En el mes de abril el Poder Ejecutivo presentó un proyecto de ley bajo el título Plan Maestro, cuyos anexos justifican los lineamientos y objetivos que se propone la política educativa. Es preciso advertir que en sus fundamentos se define a la educación como “derecho humano” lo cual marca una novedad de época. Es que un proyecto neoliberal, neoconservador y neoliberal utilice aquellos términos de significación profundamente democrática y libertaria para cubrir un sentido antagónico a la propuesta en curso.

Subejecución presupuestaria, desmantelamiento de equipos centrales, descentralización de programas y financiamiento, introducción del mercado en el sistema educativo, fomento de un sentido tecnocrático, meritocrático y funcional a la acumulación capitalista, avances de una

lógica de “calidad educativa” fundada en una pedagogía de resultados, descalificación de la escuela pública y cuestionamiento a los maestros como colectivo reacio a cambios presentados como impostergables. Toda esta batería constituye hasta aquí la artillería de demolición de lo existente.

La respuesta de los colectivos organizados —comenzando por los sindicatos docentes— no se hizo esperar. Se registraron marchas multitudinarias, se puso en funcionamiento una Escuela Itinerante cuyo inicio se vio ensombrecido por una represión injustificable frente al Congreso nacional, se multiplican las acciones de protesta en las provincias sin otra respuesta, por parte del gobierno, que la indiferencia, la amenaza o la sanción. En estos conflictos la provincia de Buenos Aires se destacó por las incalificables iniciativas de la Gobernadora María Eugenia Vidal: frente a los paros, descontó el día y prometió un estímulo para quienes no se sumaran a la medida de fuerza. Por su parte, el Poder Judicial intimó al gobierno a suspender el incentivo antihuelga y a devolver el descuento realizado por atentar contra el derecho constitucional a la protesta. Sin embargo los trabajadores no lograron aún que la Gobernadora obedeciera el mandato de la Justicia.

El escenario es sumamente complejo pues los ensayos de devastación del sistema educativo han dañado parte de las construcciones elaboradas en estos años, pero no han tenido éxito en transformaciones sustantivas del sistema educativo ni han mellado en la subjetividad de buena parte del colectivo docente que continúa las luchas por los más diversos medios.

Es que, como ha probado la historia y la vida, toda política educativa que se pretenda cambios sin los docentes, y aún contra los docentes, está condenada a un rotundo fracaso. Esta vez no será la excepción. ■

*Docente e investigador de la UBA, director de Idelcoop y Secretario de Formación e Investigaciones del CCC Floreal Gorini.

LA EXTENSIÓN Y EL DESAFÍO DE LA UNIVERSIDAD POPULAR

Por Humberto Tommasino*
Fotos: SubCoop y Colectivo Manifiesto

La coyuntura política latinoamericana le exige más que nunca a la universidad pública profundizar la inclusión social. La curricularización de la extensión surge como una de las estrategias de articulación con diversos actores sociales, valorizando el territorio y reconfigurando el sentido de lo popular.



La idea de curricularización de la extensión no es nueva, sino que forma parte de los últimos veinte años en las trayectorias de nuestras universidades, especialmente en la experiencia argentina y uruguaya. Se trata de dejar de concebir a la extensión como una actividad, una función sustantiva basada solo en proyectos que sean voluntarios y que pase a ser una actividad curricular que esté ubicada en los tiempos formales de los docentes y de los estudiantes.

Hay dos formas de curricularizar la extensión. Una es darle créditos a una serie de actividades que los estudiantes hacen, que sería una especie de curricularización mediante la *creditización*. En ese sentido, la hemos alineado a las prácticas socioeducativas donde hay un espacio, que inclusive puede ser obligatorio en la carrera, al cual se le da crédito y eso curriculariza la extensión, en el marco de un lugar determinado de la carrera. La otra ver-

tiente que se implementó en la Universidad de la República (UDELAR), en Uruguay, así como en otras universidades de Argentina, es que las distintas disciplinas de la carrera, inclusive desde primer año, incluyan la extensión en su forma de trabajo, tanto docente como estudiantil. Esto determina que la curricularización no transcurra en un solo lugar sino que aparezca durante toda la formación de los estudiantes desde las distintas disciplinas.

En síntesis, esto ha empezado a tomar fuerza en los últimos diez años y opera en dos modalidades: una es darle créditos a actividades que antes no lo eran y de alguna forma curricularizar mediante la *creditización*, y la otra, es incorporar la extensión en las prácticas curriculares de la disciplinas, incorporadas como una dedicación formal en la práctica del docente y de los estudiantes.

Esto ha crecido en los últimos tiempos, muy notoriamente en el caso de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Un grupo importante de docentes de universidades argentinas y uruguayas hemos visitado varias universidades a través de la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU) y sobre todo hemos participado de los últimos encuentros. Voy a especificar tres modalidades: por un lado están los Congresos Nacionales, en los cuales hemos participado con experiencias de Argentina, Paraguay, Uruguay y Centroamérica; por otro, los encuentros de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) en una línea de trabajo muy importante y por último, pero no menor, los Congresos latinoamericanos que se realizan cada dos años. El último se celebró en 2015, en Cuba, mientras que próximamente se hará en Managua, Nicaragua.

La línea de trabajo en común que tienen todos consiste en revisar cuál es el nivel de notorie-



dad que han adquirido los avances en materia de extensión universitaria. Si bien entendemos que son altos, ya que podemos observarlo en estas recorridas que hacemos por América Latina, especialmente en Argentina hay una serie importante de universidades nacionales que realizaron convocatorias a proyectos de curricularización, planteándola como una exigencia a los equipos docentes. Notoriamente UNER avanzó muchísimo en los últimos seis años con una serie de proyectos. A esta oleada, se sumaron otras universidades como por ejemplo UNR, UNL, UNLP, UNCuyo, MDP, y en las costas rioplatenses, también está la experiencia de la UDELAR.

En este sentido, la influencia que recibieron estas universidades desde la Reforma Universitaria, que nació al calor de las expresiones estudiantiles y políticas en Córdoba, tiene mucha relevancia para América Latina. Así lo atestigua lo que será la participación de universidades nacionales argentinas en el próximo Congreso de Managua. Podemos decir entonces, que es un evento que comienza a hacerse continental, latinoamericano.

RE-PENSAR EL MODELO UNIVERSITARIO

Reflexionar sobre la extensión vinculada a lo cultural, a las prácticas de los docentes y de los estudiantes, implica re-pensar el modelo universitario. De alguna manera lo cuestiona, lo interpela, lo coloca de frente a realidades personales que no necesariamente las universidades siempre tienen, porque en cambio, lo hacían desde una perspectiva más académica. No es sencillo pensar en este avance de manera rápida porque lo que estamos señalando es que hay un modo de interpelación agudo a la universidad.

Estamos frente a una coyuntura que es la de las privatizaciones, de la mercantilización de la enseñanza universitaria, terciaria y superior, de una afectación fuerte a la universidad pública en los últimos tiempos. Más allá de que asistimos en los últimos años a un proceso expansivo de la universidad pública de la mano de gobiernos progresistas; lo cierto es que actualmente estamos ante una fase de reflujo en donde se alían dos cuestiones muy importantes a considerar: la mercantilización de la educación en todo el mundo, y en América Latina en particular; y el retroceso de los gobiernos progresistas en la región tras el avance de los procesos neoliberales.

Lo que estamos señalando es que los avances neoliberales a nivel global, implican una privatización de las instancias públicas. Estamos frente a una etapa para pensarla con mucho cuidado y compromiso por parte de la universidad pública, ya que la dinámica social cambiante impide prever con certeza el futuro. En este sentido, podemos observar lo que sucede en la actualidad en Brasil como algo muy definitorio para el escenario continental: el llamado a elecciones directas puede significar el retorno de un gobierno que reconfigure el panorama latinoamericano. Lo mismo sucede respecto de Venezuela, sus definiciones en términos políticos, consisten en una fase muy importante para América Latina. Esto nos indica que las instancias y coyunturas nacionales de nuestro continente definen el escenario internacional. Tal es así que los contextos con avances populares están en peligro, además de que no se construyen fácilmente.

En este sentido, pensar a la universidad en su coyuntura es no sólo de relevancia para nuestra tarea, sino de urgencia para nuestros pueblos. Las instancias latinoamericanas como las

de Managua, nos exigen reflexionar en torno de detectar cuáles son los avances que nos permitan ir en la dirección de una universidad vinculada a las construcciones populares de América Latina, integrando a la población mayoritaria de nuestro continente, junto a las organizaciones y los movimientos sociales. Consisten en oportunidades para pensar y re-proyectar un trabajo conjunto hacia una universidad que debiera ser mucho más popular, de lo que actualmente es. Incluso a pesar de los esfuerzos enriquecedores de las trayectorias universitarias de Argentina y Uruguay en términos de cogobierno, autonomía, gratuidad y libre acceso, entre otras. Nos referimos a que aún tenemos pendiente darle un sentido popular, que a pesar del legado de la Reforma, hay que profundizar.

Finalmente, la mejor herencia reside en que la formación de los estudiantes sea cada vez más crítica, y no en cambio, que se construya meramente desde la formación técnica, que en muchos casos, es lo que hacemos. Basta con observar una panorámica de la universidad latinoamericana para afirmar que la formación es básicamente técnica, escasamente interdisciplinaria, apenas crítica, insuficientemente global, y en general, no está vinculada al compromiso universitario, sino fundamentalmente, a unas destrezas formativas técnicas, inclusive en las áreas sociales. El mejor sentido que podemos asignarle a la Reforma, es reconfigurar la universidad hacia una perspectiva popular. ■

*Es Doctor en Medicina y Tecnología Veterinaria de la Universidad de la República (UDELAR), de Montevideo, Uruguay. Pro Rector de Extensión Universitaria de UDELAR. Presidente de la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria, 2007-2009. Es uno de los principales referentes en Latinoamérica en materia de vinculación y extensión.

UNIVERSIDAD Y NUEVOS ESCENARIOS

Por Gabriela Bergomás* | Ilustración: Diego Abu Arab | Foto: SubCoop

La complejidad de los escenarios actuales, atravesados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desafía a la educación superior, tanto en el marco de la sociedad del conocimiento, como en las nuevas formas de relacionarnos.

DABUARAB
2017

Nuestra relación con el conocimiento ha cambiado, nos movemos en escenarios complejos donde se identifican otras formas de construcción, circulación y validación del mismo. La presencia de las TIC nos posicionan, no ya como pasivos receptores, sino como activos protagonistas, construyendo nuestra propia identidad digital en las redes, que potencia la comunicación, el intercambio, la mezcla y remixado de toda la información.

Esta denominada *Sociedad del Conocimiento* proporciona el marco para repensar la educación superior, que sigue fuertemente impregnada del discurso tradicional, centrado en los roles del docente y el alumno que se relacionan con el conocimiento, de manera vertical y jerárquica.

Los cambios son tan vertiginosos que a su vez hay que trabajar en profundidad con el sistema en pleno movimiento, con los educadores que son quienes cotidianamente tienen que estar al frente de alumnos que nacieron en un ambiente signado por la presencia de las tecnologías, que traen saberes y competencias fuertemente atravesadas por éstas y que tienen otras prácticas para comunicarse, relacionarse y acceder a la información.

"...Necesitamos un sentido ampliado de lo que la alfabetización significa. Uno que involucre la capacidad de pensar, leer, aprender y comunicarse alrededor de un campo de medios cada vez más extendido, un sentido que incluya la habilidad de trabajar con simulaciones y visualizaciones, de mezclar y volver a circular el contenido mediático en sentidos significativos, para participar en las grandes redes y producir conocimiento, en un modelo colaborativo" (Jenkins, H. 2011)

¿Cómo pensar que ya no somos los únicos referentes del conocimiento sino los orientadores, los curadores? Consideramos fundamental resignificar nuestras prácticas, refundar la relación pedagógica, correremos de la visión sobre la inclusión de tecnologías como meras herramientas y verlas, en cambio, desde la relación entre educación y tecnologías. Esta propuesta de gestión de política de innovación pedagógica, exige un diálogo entre lo histórico y lo actual.

SOBRE LAS NUEVAS FORMAS DE VINCULARNOS CON EL CONOCIMIENTO

El espacio más resistente es el del aula, que nos desafía a través de las mediaciones alte-

rando las coordenadas espacio-temporales. Creatividad, flexibilidad, integración de tareas, pensar, producir y construir con otros, asumir el conocimiento como construcción colectiva, son propuestas muy poco frecuentes en el ámbito académico.

Los modelos de Educación Superior sufren hoy un desfase entre las habilidades enseñadas y las requeridas en el mundo profesional, no están preparando a los futuros egresados para los desafíos del contexto.

Como Universidad, es momento de repensar la relación, innovar y dejar permear estas nuevas formas de vincularnos con el conocimiento.

La Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), con su dispersión geográfica y su rol estratégico en el marco de la Región Centro y el Mercosur, está siendo interpelada a brindar respuestas a la gran cantidad de ciudadanos que demandan



acceder a la educación superior. La UNER está discutiendo en forma participativa estos temas, con la posibilidad de generar políticas institucionales que proyecten a la Universidad en el territorio, tiendan a la innovación, generen expansión de la matrícula e incidan en indicadores fundamentales para la universidad pública. Gracias a los antecedentes del recorrido en educación a distancia, desde la década del 90, la UNER busca alternativas de educación mediada y de formación bimodal; y en referencia a la gestión, se han institucionalizado áreas que proyectan la inclusión de tecnologías en propuestas académicas flexibles e innovadoras.

Necesitamos reflexionar sobre las condiciones institucionales para innovar con tecnologías digitales en vistas a objetivos político-académicos que propendan a la defensa de la educación universitaria pública, con modalidades más flexibles, y que brinden más oportunidades de acceso a la educación. ■

*Gabriela Amalia Bergomás es Magister en Educación y Prof. en Ciencias de la Educación. Decana de la FCEDU-UNER. Titular de la cátedra: Taller de diseño y producción de materiales educativos en comunicación y educación.



LA CALIDAD EDUCATIVA, ESA POLISÉMICA PALABRA

Por Julieta Clara Gómez y Mariano Damián Negro* | Ilustración: Alejandra Andreone
Fotos: Colectivo Manifiesto y SubCoop

Es necesario revisar los mecanismos de evaluación de la calidad educativa vigentes, tanto en el nivel primario, secundario y superior, para proporcionar algunos elementos que contribuyan a pensar estrategias de mejora de los procedimientos utilizados.

Todos los años circulan en diarios y portales de noticias los resultados de evaluaciones educativas que muestran la situación argentina en los diferentes niveles del sistema. Durante semanas escuchamos hablar a periodistas y políticos sobre el tema, sin decir con claridad, qué aspectos miden estas evaluaciones, de qué manera se construyen ni cómo ayudan a mejorar la educación.

LA CALIDAD Y LA REFORMA NEOLIBERAL

Durante las décadas del 80 y 90, en el marco de las reformas neoliberales que propiciaban

los organismos internacionales y que se hicieron carne en varios de los países de la región, se abrieron discusiones en el mundo educativo en torno a cómo mejorar la calidad. En Argentina se generó una *reforma* específica que consistió en la modificación de leyes nacionales, la creación de organismos de evaluación y acreditación y la realización de operativos de evaluación nacionales e internacionales.

En lo que refiere al nivel primario y secundario, en 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación, se suscribió a la participación de las pruebas PISA, y se pusieron en marcha los Operativos Nacionales de Evaluación (ONEs). En lo

que corresponde al nivel superior, en 1995 se sancionó la Ley de Educación Superior (LES), se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y comenzaron los procesos de evaluación institucional y de acreditación de carreras de grado y posgrado.

En ese entonces se produjo una asociación particular entre la noción de calidad y la de evaluación que fundamentó el despliegue de una serie de mecanismos que continúan vigentes. Durante aquellos años, la idea de calidad educativa que sustentó la *Reforma*, giraba en torno a los conceptos de eficiencia y eficacia del rendimiento escolar. Esta perspectiva, análoga a la



de los sistemas de control y medición de calidad del ámbito productivo, se fundamentó en la necesidad de mejorar la eficiencia de las organizaciones desde un punto de vista económico.

Si bien durante el proceso de *reforma* y en los años posteriores a la oleada neoliberal, se hicieron fuertes críticas y replanteos a la noción de calidad implícita y a sus mecanismos de evaluación, —principalmente a partir de las declaraciones de UNESCO y UNASUR, donde se incorporan las nociones de inclusión, equidad y pertinencia asociadas a la idea de calidad en educación—, esto no se ha traducido en grandes modificaciones. En lo que respecta a la legislación, por ejemplo, en 2006 se sancionó una nueva ley de educación para los niveles inicial, primario y secundario, pero no trajo aparejada modificaciones sustantivas en materia de evaluación. En el nivel superior ni siquiera se modificó la legislación vigente desde los '90, sus organismos ni sus modelos de evaluación.

LAS PRUEBAS EN LA ESCUELA

El programa PISA, que forma parte del Proyecto de Indicadores Educativos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se propone estimar el nivel formativo de los escolares de quince años que están por finalizar la educación obligatoria, independientemente del curso o tipo de escuela en que estuvieran matriculados, y si están o no escolarizados a tiempo completo o parcial. El PISA no pretende evaluar los conocimientos establecidos en los programas de enseñanza, sino que aspira a evaluar “competencias” consideradas básicas y necesarias para la vida, las que se entienden como una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes en áreas consideradas fundamentales, como son

la Lectura, las Matemáticas y las Ciencias. Esta evaluación se enmarca dentro del discurso que entiende a la calidad educativa desde la perspectiva neoliberal, y que promueve la centralidad de la educación como factor clave para incrementar la productividad, la competitividad internacional y garantizar la integración de los individuos al mercado de trabajo. Por tal motivo sus pruebas suponen tareas o problemas que buscan activar las habilidades de los estudiantes; es decir, su “saber hacer” en diferentes contextos.

A través de programas como PISA, la OCDE pretende influir en la arena educativa y contribuir en los procesos de estandarización de las políticas educativas a escala mundial. No obstante, lejos de mostrar información sobre la calidad de nuestro sistema educativo, las pruebas PISA responden a interrogantes ajenos y lejanos. De sus datos no deberían desprenderse recetas a seguir, ni medidas a implementar, dado que no puede conocerse una realidad compleja a través de métodos simples y no es posible tener un conocimiento riguroso a través de un solo tipo de métodos. En todo caso, programas como PISA tienen el mérito de ofrecer abultadas bases de datos para analizar.

Por otra parte, el Ministerio de Educación de la Nación, conjuntamente con las autoridades educativas provinciales, realiza desde 1993 los Operativos Nacionales de Evaluación (ONEs). Las veinticuatro jurisdicciones educativas del país participan, tanto en las instancias de formulación de los criterios de evaluación, como en las que hacen a la aplicación de las pruebas. Cada operativo consiste en la aplicación de una prueba a alumnos de primaria y secundaria, que permite obtener resultados sobre los desempeños estudiantiles, así como,



de los factores que inciden en ellos, tanto los escolares como los extraescolares.

Estos operativos se realizaron en forma anual y consecutiva hasta el año 2000 bajo un enfoque normativo de la evaluación y un enfoque instrumental de la calidad. En estas pruebas no importaba tanto qué es lo que un alumno sabía, sino comparativamente, si sabía más o menos que sus pares. Fue a partir de 2003 que se decidió realizar el operativo cada dos años, y en 2005, se decidió desarrollar un cambio de enfoque que consistió en privilegiar la comparación del desempeño de un individuo con una definición precisa de lo que se espera que conozca y sea capaz de hacer en un determinado dominio. Ya en 2013 aparecieron preguntas respecto del contexto social de las familias de los alumnos, en el marco de una mirada crítica sobre esta evaluación y sus supuestos.

Si bien los ONE's pueden proveer información estadística y bases de datos para el análisis del rendimiento escolar a lo largo del tiempo, sería un reduccionismo entender los resultados de estas evaluaciones como un espejo de la calidad educativa del sistema, si no se consideran, por ejemplo las particularidades y diferencias regionales. En 2016, con la asunción del nuevo gobierno, el ONE se convirtió en el Operativo APRENDER, que mantiene características similares de evaluación.

EVALUAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

A diferencia de las evaluaciones estandarizadas que se implementaron en la escuela primaria y media, la LES plantea que todas las instituciones universitarias tienen que asegurar instancias de autoevaluación institucional, ►►



las cuales se completan con evaluaciones externas realizadas por la CONEAU, a través de un Comité de Pares Evaluadores cada seis años. A su vez, establece que las carreras de grado cuyo ejercicio profesional comprometan el bien público, tienen que ser acreditadas por dicho organismo, en función de los estándares que defina el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades (CU); y que todas las carreras de posgrado deben ser acreditadas, a fin de obtener el reconocimiento oficial de sus títulos.

En este sentido, se observan algunas diferencias respecto al encuadre anterior. Por un lado, en lo que respecta a la evaluación institucional, se prevén instancias de participación y de elaboración documental por parte de la institución evaluada y de sus integrantes; a la vez que la evaluación externa es realizada por personas del propio sistema universitario y no por tecnócratas. Por el otro, en lo que refiere a la acreditación de las carreras de grado mencionadas, los estándares son elaborados por integrantes del sistema a través del CU.

La calidad educativa está asociada al mejoramiento institucional y la evaluación surge primero de una autoevaluación, que debe ser participativa, sistemática y permanente, respetuosa del proyecto institucional y que tiene que ser útil para la propia universidad. Además, la autoevaluación debe concluir con la identificación de debilidades y fortalezas institucionales y un plan de mejora.

En un sentido similar, durante los procesos de acreditación de carreras, aunque sí hay estándares definidos, la acreditación consiste primero en una autoevaluación de las fortalezas y debilidades específicas de la propuesta for-

mativa que se complementa con una evaluación externa, realizada por pares evaluadores que forman parte del sistema universitario. Si los déficits los identifica la universidad, es ella misma la que define su plan de mejora; si los identifica el comité de pares evaluadores, estos déficits se traducen en recomendaciones. La periodicidad de las acreditaciones asegura el seguimiento de las resoluciones.

EL FINAL ES DONDE PARTÍ

Existe una relación, implícita o explícita, entre calidad y evaluación. Si la calidad educativa es análoga a la calidad de un producto, usamos las categorías de eficiencia y eficacia y medimos resultados. Ubicados en este lugar, los problemas de la práctica educativa se reducen a cuestiones de orden técnico. La comprobación de los logros se realiza a través de pruebas estandarizadas y objetivas.

Si por el contrario, entendemos la calidad desde un enfoque ético, la preocupación se centrará en el valor de los procesos. Este segundo enfoque, considera que calidad no es un criterio técnico, sino un valor, y que está constituida por la coherencia entre los fines educativos y las realizaciones y acciones de los sujetos. De esta manera, la calidad deja de ser un problema exclusivo de los expertos y de la administración y se convierte en una responsabilidad pública y social.

En esta línea, creemos que un sistema de evaluación debiera intentar definir de manera consensuada con el conjunto de los actores que integran la comunidad educativa qué evaluar, para qué y cómo. Si estas decisiones se toman a espaldas de docentes, alumnos y directores probablemente los datos recogidos puedan

transformarse en insumos para la toma de decisiones a nivel estatal pero difícilmente puedan traducirse en acciones concretas que mejoren la calidad. ■

*Julieta Clara Gómez es Licenciada y Profesora en Sociología (UBA), y Especialista en Gestión y Evaluación de Instituciones Educativas (UNTREF). Actualmente trabaja en el Instituto Universitario CEMIC. Mariano Damián Negro es Licenciado y Profesor en Sociología (UBA) y se desempeña en la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Entre Ríos.



ENTREVISTA A BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS DE LA UNIVERSIDAD A LA PLURIVERSIDAD: REFLEXIONES SOBRE EL PRESENTE Y EL FUTURO DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Por Manuela Guilherme y Gunther Dietz* | Traducido por Daniel De Michele** | Fotos: SubCoop y Área SEUYC

Desafíos y perspectivas de la educación superior en América Latina y el mundo. Cuál será el papel de las epistemologías del sur.

-Europa ha producido durante los últimos siglos un modelo de universidad moderna que exportó no solamente a sus colonias. En la actualidad, las instituciones de educación superior están siendo presionadas por dos fuerzas contrarias. Con sus propias palabras, pueden describirse como: el “conocimiento universitario” que es la base de un modelo hegemónico universalizador que en nuestra opinión, también trae el modelo tradicional de la universidad moderna europea y el “conocimiento pluriversitario” que promueve los saberes ecológicos, plurales y contra-hegemónicos.

Nos gustaría plantear las siguientes preguntas: las tendencias transformadoras que se identifican en el seno de la universidad del siglo XXI, apuntan a un panorama muy diverso y también contradictorio.

¿Cómo ve y/o prevé, la coexistencia, por un lado, del impulso a la internacionalización y a la transnacionalización de los sistemas de educación superior y por el otro lado, el impulso —hasta cierto punto opuesto— para interculturalizar, regionalizar y localizar una

universidad lingüística y culturalmente relevante?

-Las dos tendencias coexisten pero no con igual intensidad. La tendencia hacia la transnacionalización es con mucho, el factor dominante. Es promovido por las fuerzas que apuestan a convertir la educación universitaria en un servicio altamente rentable para la inversión de capital. En la mayoría de los países, aparece la subfinanciación de las universidades públicas y las necesidades evidentes de mano de obra calificada para el capitalismo global. Esta es una de las dimensiones de lo que llamamos la neoliberalización de la universidad. Las otras dimensiones son las clasificaciones globales de las universidades (rankings), la emergencia de las universidades globales, la concesión de licencias (franchising) de cursos y grados, la normalización (streamlining) de la docencia e investigación, a partir de indicadores cuantitativos y la gestión de universidades como cualquier otro negocio.

La segunda tendencia comenzó como un movimiento reformista ofensivo impulsado por dos tipos de transformaciones. Por un lado,

los grupos sociales que luchaban por el reconocimiento de la diferencia cultural, histórica, sexual, regional y etno-racial. El modelo universitario masculino, colonialista, monocultural y eurocéntrico (que presidió la creación de las universidades a partir del siglo XIX) generó culturas institucionales e inercias que bloquearon activamente ese modelo. Sin embargo, a través del activismo político y educativo de estos grupos, gradualmente se ha aceptado y considerado legítima una mayor diversidad, que ha sido tildada de pluralismo interno de la ciencia, permitiendo que nuevos programas de investigación se volvieran cada vez más creíbles. Por otro lado, los movimientos sociales y grupos de ciudadanos exigieron que el conocimiento científico se involucrara más directamente en la solución de problemas que afectaban a sus vidas. Las universidades habían promovido una arrogante cultura de distancia y de indiferencia en relación a los problemas concretos de la ciudadanía. El activismo de los ciudadanos, en articulación con científicos comprometidos, avanzó en la búsqueda de relevancia y responsabilidad social en la agenda política universitaria. Es así como ►►



surge la otra dimensión de pluralismo interno de la ciencia. En ambos casos, el conocimiento científico inició un contacto más cercano con otros saberes y a veces reconoció su validez, una validez “local”, siempre confinada a los límites de una experiencia social, donde se habían generado esos modos de conocimiento no académico. Creo que esta segunda tendencia ha perdido energía en las últimas dos décadas y se encuentra ahora a la defensiva. La crisis financiera se invoca en todo el mundo con el fin de destruir la diversidad y la diferencia; la relevancia es transvestida en una palabra de orden, que legitima la subfinanciación de las ciencias básicas, sociales y humanas y para desviar fondos para áreas de interés para la acumulación capitalista —ciencia aplicada al desarrollo de productos— que se ha convertido en la nueva prioridad y que ha modificado irreconociblemente a las universidades.

Si el valor del conocimiento sigue transformándose en valor de mercado, al ritmo actual, sospecho que, en algunas décadas, la universidad como nosotros la conocemos será cosa del pasado. Tenemos que prepararnos para la refundación de la universidad.

-Debido a la menor intervención estatal, a nivel nacional, en la dirección y la financiación de las universidades y de los programas de investigación en todo el mundo, la educación superior está cada vez más a merced de la globalización hegemónica y del capitalismo neoliberal. ¿Hasta qué punto considera que los programas de extensión universitaria y comunitarios pueden revertir esta tendencia, en el sentido de una producción de conocimiento más democrática en el propio terreno, y que

deben ser adoptados por las universidades públicas tradicionales, sus centros de investigación, por Europa y otros?

-Los programas de extensión universitaria y comunitaria que menciona, forman parte del movimiento de resistencia que he mencionado antes. Con mucho coraje, algunas universidades continúan promocionándolos y hasta expandiéndolos. Más que nunca, éste es un movimiento contra-hegemónico y ciertamente, debería ser seguido por cada vez más universidades. Pero, como dije, el ambiente institucional y financiero de las universidades, viene conspirando para sofocar estos programas.

-En Epistemologías del Sur, Boaventura afirma que un sentimiento de agotamiento asombra a la tradición crítica occidental eurocéntrica, que fue el pilar principal en la fundación de las humanidades en las universidades clásicas en todo el mundo. ¿Qué impacto tiene este cuadro conceptual, basado en una “ecología de saberes” e incorporando la perspectiva del conocimiento generado por las epistemologías del sur, en el futuro papel de las Humanidades en la enseñanza superior?

-La propuesta de Epistemologías del Sur que he venido a defender, podría contribuir ante todo, a la refundación de la universidad. Estamos entrando en un período en que las formas de desigualdad y de discriminación social son moralmente repugnantes, se están convirtiendo en políticamente aceptables al tiempo que las fuerzas sociales y políticas que solían desafiar éste estado de cosas en nombre de alternativas sociales y políticas, están perdiendo energía y a la defensiva en todas partes. En

general, las ideologías modernas de disidencia política han sido cooptadas por el neoliberalismo. Hay resistencia, pero ocurre, cada vez más, fuera de las instituciones y en las movilizaciones políticas, a las que estábamos acostumbrados anteriormente los partidos políticos y los movimientos sociales. La política dominante ejecutada en articulación entre el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, ha venido a asumir una dimensión epistemológica, en la medida en que se ha propuesto eliminar cualquier alternativa y desacreditar cualquier conocimiento alternativo (incluyendo el conocimiento científico alternativo) que fundamente estas alternativas políticas. La política dominante se vuelve epistemológica cuando logra ser creíble al reclamar como único conocimiento válido aquel que ratifica. En este Geist¹ epocal, parece que la salida de este punto muerto se apoya en la emergencia de una nueva epistemología que sea explícitamente política. Esto significa que la reconstrucción o reinención de una política confrontacional, exige una transformación epistemológica. Como suelo decir, no necesitamos alternativas: necesitamos un pensamiento alternativo de las alternativas. Las Epistemologías del Sur, al privilegiar conocimientos (sean científicos o artesanales / prácticos / populares / empíricos) que surgen de las luchas contra la dominación, son parte de esa transformación epistemológica. Desde mi punto de vista, una nueva universidad polifónica (o mejor, una pluriversidad) pueda emerger mientras esta transformación se desarrolla. No hay certeza de que esto ocurra. Pero en el caso de ocurrir, me atrevo a pensar que las Epistemologías del Sur van a desempeñar un papel importante. Apenas puedo contribuir con una especie de conciencia anticipatoria, colocando el futuro ante nuestros ojos, como si estuviera aquí y ahora.■

*Revista Lusófona de Educação. Fragmento “Da universidade à pluriversidade: Reflexões sobre o presente e o futuro do ensino superior”. Entrevista a SANTOS, Boaventura de Sousa. En Revista Lusófona de Educação, V. 31, Núm. 31, Portugal, Febrero de 2016. Disponible en: <http://revistas.ulusofoa.pt/index.php/rleducacao/article/view/5388>

** Secretario de Extensión Universitaria y Cultura de la UNER. Versión completa en forma digital en www.riberas.uner.edu.ar

1- Geist: (alemán) que se puede traducir, según el contexto como mente, espíritu o fantasma.

LA REFORMA EN SU PRIMER CENTENARIO, RESIGNIFICANDO EL SENTIDO DE UNIVERSIDAD

Por Alejandro César Caudis* | Fotos: Tadeo Bourbon y Colectivo Manifiesto

El próximo año se conmemora el primer centenario de la Reforma Universitaria. Es preciso contextualizar aquéllos acontecimientos para pensar la Universidad hoy y la que vendrá.

El siglo XX se inicia con una serie de transformaciones que conmoverían para siempre al mundo y, en la Argentina, son momentos en que se viven las primeras protestas sociales, la primera elección presidencial con voto universal y secreto y el ascenso al poder de la clase media, entre muchas otras transformaciones.

Es en esa coyuntura que, a fines de 1917, en la Universidad Nacional de Córdoba —la primera de nuestro país— las autoridades deciden modificar el régimen de asistencia a clase y cierran el internado del Hospital de Clínicas. Ese hecho puntual dio lugar a que los estudiantes se movilaran y crearan un “Comité pro Reforma” que, en marzo de

1918, terminaría declarando la “huelga general estudiantil”. Ante este hecho el Consejo Superior de la universidad cordobesa adopta decisiones drásticas llegando, incluso, a clausurarla.

El 15 de junio de 1918 debía llevarse a cabo la Asamblea Universitaria para designar nuevo Rector pero ese acto se vio interrumpido por los estudiantes quienes desalojan a los asambleístas y proclaman: “La Asamblea de todos los estudiantes de la Universidad de Córdoba decreta la huelga general”.

La Reforma Universitaria viene así a cuestionar al sistema universitario al que denuncia como

conservador ya que no sólo algunos —los más privilegiados— eran los únicos en condiciones de acceder a los estudios superiores sino que, además, los profesores se conducían como si fuesen una ‘casta’ que reproducía un tipo de enseñanza con planes de estudios considerados obsoletos.

A pocos días de esos hechos, se publica el Manifiesto Liminar que se titula “La Juventud Universitaria de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica” que inicia con un provocativo llamamiento: “Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que en pleno siglo XX nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que ►►





tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan”.

Ese movimiento constituyó una gran oleada con amplias repercusiones, tanto en el campo socio-político como en el pedagógico, a la vez que su influencia se extendió no sólo a nuestro país sino que se desperdigó también en el extranjero.

Desde entonces, la Universidad va a adquirir ciertas notas que la identifican incluso hasta nuestros días, tales como asistencia y docencia libre, periodicidad de cátedra, cogobierno,

integración con la sociedad, gratuidad, no limitación al ingreso, agremiación estudiantil y, por supuesto, autonomía universitaria.

A propósito, es de destacar que la Constitución Nacional vigente, haciéndose eco de aquellas resonancias, va a consagrar en su artículo 75 inciso 19 que deben garantizarse los principios de gratuidad y equidad de la educación superior y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales.

Como puede advertirse, aquellos postulados continúan vigentes a pesar del tiempo transcurrido, no sólo por haber sido así declarado en términos jurídicos sino que, más aún, esas

proclamas perviven en las prácticas cotidianas que sustentan el quehacer universitario. La participación estudiantil en los órganos de gobierno, el régimen concursal como baluarte del ingreso a la docencia, la gratuidad de los estudios, el ingreso irrestricto, la docencia, investigación y extensión como fines principales de las instituciones universitarias son, entre muchas otras, consecuencias directas de la Reforma.

Ahora bien, los sentidos dados a cada uno de estos y otros frutos de la Reforma no son sedimentos cristalizados sino, por el contrario, son territorios en constante disputa donde surgen tensiones que llevan, en cada acto, a resignificarlos.

Existen cuestiones acuciantes en la actualidad de la universidad argentina. Temas tales como calidad de la enseñanza, régimen de acreditación de saberes mediante mecanismos homogéneos, las constantes diatribas presupuestarias, algunos mecanismos de internacionalización, la forma en que se establecen las prioridades de la educación superior y, fundamentalmente, los mecanismos de generación del derecho universitario —incluyendo en esto el reconocimiento explícito de la autonomía y autarquía de las universidades—, son sólo algunos de los aspectos donde los debates actuales remiten a las proclamas reformistas.

El desafío, entonces, es todo nuestro. Pero no sólo de aquéllos que tuvimos y tenemos la oportunidad de estudiar, graduarnos y/o trabajar en la universidad sino de la sociedad en su conjunto porque si hay un gesto que es preciso rescatar de aquéllos acontecimientos históricos es la fuerte e inescindible vinculación establecida entre universidad y sociedad que no deja de interpelarnos aun hoy.

Y es en el cruce de esos ámbitos donde los sentidos disputados se vuelven relevantes y adquieren significación para el presente y para el por-venir. Porque la Reforma Universitaria no es un mero hecho histórico sino, por el contrario, una configuración que, permanentemente, debe ser re-creada. ■

*Abogado. Especialista en Derecho Administrativo y en Docencia Universitaria. Doctor en Educación. Docente de la Universidad Nacional de Entre Ríos.



GALERÍA DE ILUSTRACIONES ►►



En diciembre de 2016, el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Argentina publica en el Boletín Oficial el desmantelamiento del Programa de Formación Permanente PNFP “Nuestra Escuela” con el argumento de un “cambio en el régimen académico”. Esto se tradujo en la suspensión de cursos de formación docente, en el despido de cientos de tutores responsables de esos cursos presenciales y virtuales, además de un ajuste masivo en los puestos de trabajo de diversas dependencias del Ministerio. En defensa de la educación pública y como una causa del feminismo, la campaña de Carnes Tolendas #Autoras-

ContraElAjusteEnEducación reunió en “Viñetas Urgentes” ilustraciones de artistas nacionales con las consignas #NuestraEscuelaEnLucha; #NoHayEducaciónSexualSinFormaciónDocente; #LaEducaciónSexualEsUnaConquistaFeminista

CARNES TOLENDAS, POLÍTICA SEXUAL EN VIÑETAS
Somos creadoras de historietas explorando en la producción de nuevas imágenes sobre cuerpos, sexos y deseos.

► GALERÍA DE ILUSTRACIONES



Universidad Nacional
de Entre Ríos

Sistema Integrados de Radios: www.radios.uner.edu.ar

UNER Noticias: www.noticias.uner.edu.ar

Suplemento Cultural: www.suplemento.uner.edu.ar

Revista Riberas: www.riberas.uner.edu.ar

Editorial Eduner: www.eduner.uner.edu.ar



La calidad educativa, esa polisémica palabra | Salir para volver a entrar
Después de todo, ¿qué es la inclusión? | Entrevista a Mauricio Kartun
La experiencia universitaria. Memorias, geografías y nuevos desafíos
Educación, tiempo y lenguaje | ESI: una ley imprescindible y en resistencia
Entrevista Boaventura de Sousa Santos

