

## **CONFERENCIA ADRIANA PUIGGRÓS – 10 de mayo de 2007**

La Directora General de Cultura y Educación, Adriana Puiggrós, disertó sobre la "La educación en América Latina en la Universidad Pedagógica. Historia y Prospectiva" ante Inspectores Jefes Regionales. La conferencia, que se desarrolló en el Salón Albergucci el 10 de mayo de 2007, está en el marco de la Especialización "Política y conducción educativa", que se inició el año pasado.

Pensé mucho en sobre qué correspondía reflexionar en esta primera conferencia de apertura del módulo. Pensé en cómo vincular los temas ejes a la teoría pedagógica. Mientras preparaba esta charla sentí, al mismo tiempo, que es imposible separar esta conferencia del marco de la Ley de Educación Provincial en la que la comunidad educativa está trabajando para presentarla, no más allá de mediados de año, en la Legislatura Bonaerense. Llegué a la conclusión, digámoslo así, de que me resulta imposible salirme de la ley, porque no sólo seguimos recibiendo más devoluciones de la consulta realizada el año pasado para la consulta de la Ley Nacional, sino, además, porque estamos recibiendo y analizando el material de consulta que llega desde los distritos para la elaboración de nuestra ley provincial. También estamos llevando a cabo reuniones, como lo hicimos en la consulta 2006, con diversos sectores, como ser organizaciones sociales, gremios, universidades, legisladores y distintos credos, entre otros. Observamos que entre el material que nos llega de los distritos y las consultas realizadas, si bien hay cuestiones repetitivas de lo planteado para la elaboración de la Ley Nacional, ya hay diversos temas más concretos, más puntuales sobre las características, particularidades y necesidades concretas de la provincia de Buenos Aires. Por estas razones y porque no puedo apartarme en este momento de lo que debe ser la Ley Provincial de Educación que la comunidad de Buenos Aires espera, pensé en que lo mejor es abordar con ustedes el tema acerca de cuál es la teoría pedagógica que está detrás de la Ley. El 23 de mayo vamos a enviar el proyecto de Ley al territorio de la provincia con el fin de que todos puedan leerlo, analizarlo y sugerir las modificaciones que se consideren. La idea es que el proyecto, que tiene una larga introducción -fundamentación que escribí-, sea sometido a debate. Asumo lo que les parezca bien o lo que les parezca mal y estoy dispuesta a discutirlo para llegar a la mayor cantidad de consensos posibles sobre los grandes temas. Como saben, la fundamentación pretende ser, de algún modo, una exposición de principios. Esta fundamentación es más que importante porque, como ejemplo, es la que luego el legislador -que tiene la responsabilidad de aprobar la ley, o que tiene que resolver algo respecto a una ley-, tomará o se referirá para resolver. Por eso sería bueno que cuando les llegue la ley, la lean y nos hagan llegar sus sugerencias y observaciones. Les decía, al principio de esta charla, que pensaba en cómo abordar esta conferencia y llegué a la conclusión de que no podemos deslindar el tema de la Ley. Pensé en que esta es una oportunidad para contarles cómo se construye y qué es lo que está en juego a futuro con esta Ley. Como lo hicimos durante la consulta 2006 para la Ley Nacional de Educación, esta ley provincial también está siendo construida de manera muy colectiva. Por esta razón somos muy cuidadosos cuando volcamos las correcciones que nos hacen llegar, porque una coma, un punto, una palabra que se agrega, le da un tono, un significado distinto. Una palabra incide

sobre ese discurso, está actuando fuertemente en una construcción discursiva, que produce un acto político. Hay ejemplos de esto. La palabra democracia a secas es una cosa, pero depende de con qué otra palabra articule y en qué contexto discursivo se incluya, para que produzca efectos discursivos que son efectos políticos. Otro ejemplo puede ser el de la palabra inclusión que cambia de acuerdo al contexto y en la que se puede proyectar diferentes contenidos. Esta palabra está repetidamente puesta a lo largo de toda la ley. Otro tema es el de la estrategia. Si bien en la ley no corresponde hacer un desarrollo de estrategias, tampoco va a ser una ley reglamentarista y, aunque lo fuera, tampoco corresponde hacer un desarrollo de estrategias. Sí lo que debe organizarse es una concepción por la cual la inclusión no sea una categoría abstracta, sino que tenga articulaciones, existan lazos por los cuales luego se puedan desarrollar programas específicos, estrategias de inclusión específicas. Es importante el fondo conceptual con el cual trabajamos y que entiendo es un fondo conceptual compartido que tiene como antecedente las opiniones recogidas en la Consulta 2004 y en la consulta para la Ley Nacional. Este fondo conceptual es, entre otros, el discurso de los docentes de la provincia de Buenos Aires. Este fondo conceptual puede identificar el discurso de los docentes bonaerenses. Decir que la educación inicial debe ser obligatoria desde los cuatro años o desde los tres como está apareciendo ahora, es una posición importante. Decir que el Estado se debe hacer cargo de la educación de los niños desde los tres años y que la familia tiene la obligación de mandarlos a una institución educativa, es una posición fuerte, hace 20 años esto hubiera sido insostenible, y algunos sectores sociales no están de acuerdo con esa posición. Decir que el Estado no es simplemente el garante, sino el principal responsable de impartir educación y sostener el sistema de educación pública, que es la posición amplísimamente compartida por los docentes de la provincia de Buenos Aires, es un elemento fundante de un discurso político pedagógico que tiene mucho sustento, y estos son, decididamente, elementos de un discurso que es no sólo distinto, sino antagónico al discurso de los años 90, entonces ahí hay una primera distinción que quiero hacer. A partir del Consenso de Washington en los 90, el discurso hegemónico pedagógico tomaba algunos elementos del liberalismo, del liberalismo pedagógico. Este discurso pedagógico articulaba elementos del liberalismo pedagógico con posiciones políticas que, básicamente, eran de libre empresa. Combinaba elementos del liberalismo pedagógico con libre empresismo económico. Si bien esta combinación no se daba en toda América Latina, en general sí. En particular en Argentina esta política contó con el apoyo de oligárquicos que después se transformaron en socios de las grandes trasnacionales, se trasnacionalizaron. Es decir, los sectores de mayor poder económico, político y social del país, fueron históricamente libreempresistas e históricamente estuvieron en contra de la existencia de un Estado fuerte, en contra de la existencia, por supuesto, del Estado de bienestar y de la existencia de un Estado responsable, respecto a prestar servicios públicos. Intentaron siempre reducir el espacio de lo público y no sólo de lo estatal. Hacer la distinción entre lo público y lo estatal es muy importante. La distinción que para los sectores que no estaban, o no han estado nunca, interesados en el desarrollo propio del país, donde su interés fundamental fue utilizar al Estado en función de lo privado. Para esos sectores la idea fundamental fue siempre, mucho antes del neoliberalismo, la de servirse del

Estado para fines privados, particulares, para la acumulación de su propio capital. Es contrario a pensar en un Estado que sirva a la sociedad. Contrario a pensar en un Estado que trabaje en beneficio de la sociedad. Al mismo tiempo la distinción entre Estado y gobierno fue muy estrecha para estos sectores, porque si siempre pensaron en un Estado mínimo esto implica, también, un gobierno mínimo, reducido. En términos gramscianos sería un Estado reducido estrictamente al gobierno, no un Estado complejo, un Estado con instituciones y con organismos con distintas formas de organización, con vinculaciones diversas con la sociedad, sino ese Estado de alguna manera es gendarme. Su máxima expresión han sido las dictaduras militares, pero también existieron en los períodos de civilidad, de constitucionalidad. Fue pensado como el Estado que no cobra impuestos, pero del que sí se consigan prebendas. Hoy estamos recuperando el concepto de Estado responsable y serio tan vapuleado en otros tiempos; y para que el Estado sea serio hay que respetar reglas, normas en general, sobre todo aquellas que tienen que ver con la transparencia en el uso de los recursos. Vale la aclaración porque todavía hay sectores que creen en que todo sigue igual, que nada ha cambiado, que son las mismas metodologías de los 90 las que atraviesan la administración, por poner un ejemplo, provincial. Pero para tomarlo sólo como ejemplo y no desviarme del tema, ahí hay una concepción de un Estado que está al servicio de intereses particulares, de un gobierno que está al servicio de intereses particulares, que no está al servicio de lo público y que no forma parte de un Estado. Esa concepción, es una concepción muy arraigada en los sectores dominantes de la Argentina y fue con la cual se combinó el neoliberalismo. O sea, los principios del neoliberalismo, se combinan con intereses antes existentes en la Argentina, con lo cual, la idea de reducir al Estado, es una idea que prende, que prende en muchos sectores, y la idea de reducir el sistema educativo es una idea importante, es una idea de desestructurar al sistema educativo.

## **EL NEOLIBERALISMO Y SU INFLUENCIA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LOS ÚLTIMOS 10 AÑOS**

La idea del neoliberalismo ha sido tan profunda que si se revisa las resoluciones internas que abarcan desde fines de los 90, del 98 más o menos, hasta la resolución de las POF (Planta Orgánica Funcional), que eran discutidas desde la conducción y por quienes conforman el sistema educativo, es decir de arriba abajo, puede observarse que hay una tendencia oscilante entre municipalizar la educación, municipalizar el sistema o centralizarlo, o construir un sistema que a la vez al mismo tiempo tenga conducción. Pero hay una tendencia oscilante, hay una duda, para decir de alguna manera, una duda en esa Unidad de Gestión Distrital. En algún momento se introduce a un delegado municipal, después se saca al delegado municipal, se ven movimientos de ese tipo y hay ahí una duda en la construcción discursiva. El período que arranca en el año 99 y el actual lo podemos definir como un período de transición en el cual probablemente todo el sistema dudó sobre cuál debía ser la construcción discursiva. Al respecto hay diversas ideas, concepciones. Algunos pocos remanentes todavía consideran que hay que defender la idea de un sistema más bien reducido. Un sistema en donde haya poca conducción por parte del gobierno y un sistema que sea más bien reducido a organismos, a una serie de

organismos en una jerarquía dependiente del gobierno, en donde entendamos por educación, estrictamente lo escolarizado, donde la responsabilidad del Estado se dirija exclusivamente a la educación escolar, al sistema escolar clásico. Considero que remanentes de esta idea. Una idea que en el siglo XXI es absolutamente coherente con las categorías básicas del sistema pedagógico liberal, la teoría político-educativa neoliberal. El neoliberalismo construyó una teoría político-educativa y también una teoría pedagógica, que significa un empobrecimiento del viejo funcionalismo, es decir que Emile Durkheim realmente lloraría si leyera la producción del neoliberalismo. Con seguridad Durkheim diría ¡Qué pobreza la de esta gente, la del Consenso de Washington! En el año 2006 recibimos la visita en la Dirección General de Cultura y Educación de una delegación del Banco Mundial (BM). Como ahora el BM tiene dinero sobrante, y mucho, la ofrecen para hacer diversos programas. A este ofrecimiento el gobierno de la Provincia dijo no, porque si bien el banco Mundial tiene fondos para colocar en los países en vías de desarrollo o en aquellos que recientemente han salido de la crisis, hay cosas que cambiaron de lugar. El representante del BM a cargo del área de educación para Latinoamérica me dijo abiertamente, en la primera reunión que mantuvimos, "Leí algunas cosas que usted ha hecho. Sabemos qué es lo que piensa, y sabemos que el Banco Mundial en algo se equivocó, entonces queremos hablar para ver en qué nos equivocamos". ¿Cuál fue el mensaje que traía el representante? "Nos equivocamos por no escuchar y ahora lo que debemos hacer es escuchar". ¿Cuál es el riesgo ahora? Ahora dicen que se equivocaron porque no escucharon, que ahora lo que tienen que hacer es escuchar, lo cual es altamente peligroso porque ahora quieren escuchar para ver cómo se hace, escuchemos, tengamos una interlocución para ver cómo hacemos para imponer mejor lo que queremos imponer. Lo que confirmó con claridad la entrevista que mantuvimos, la conversación, es que el Banco Mundial creyó realmente que ese modelo político-educativo que armaron en los 90 -que era un modelo contable en realidad-, que impusieron, lograría que las instituciones educativas fueran mucho más eficaces, que la inversión en educación iba a ser una inversión que iba a reeditar más, y que iban a aliviar a los Estados de esa carga que significaba la educación del conjunto. Se escondía la verdadera intencionalidad: el proceso de privatización. Ese proceso en la Argentina de los 90 se observa cuando comienza la descentralización con la ley de transferencia. La primera etapa fue el paso de las escuelas de la Nación a las provincias. El segundo paso de transferencia sería el traspaso de las escuelas provinciales a los municipios. El tercer paso la charterización, la transferencia de los municipios a las comunidades, con lo cual hubiera pasado lo que pasó en Colombia, que prácticamente no existe educación media pública, o el modelo chileno que hoy se está reviendo. La presidenta Bachelet organizó una comisión para revisar qué hacer con el tema educativo. En esta comisión encabezada por uno de los educadores más importantes de los años 70, Juan García Huidobro, el gobierno está viendo cómo reconstruir el sistema educativo. Hay, dentro de esta comisión, un grupo que escribió un documento que se llama Bases de la Educación Chilena. Es un documento importante desde el punto de vista de la teoría político-educativa, de la teoría pedagógica en donde lo que están diciendo es "acá hay que reconstruir el sistema educativo de la educación pública en Chile porque se ha desechado el sistema de educación pública en Chile". Si bien no es necesario, porque se ha

hablado mucho sobre el tema, ahondar en lo que significó y significa aún con sus resultados las políticas de los 90, sí quiero decir que no fue simplemente una Ley de Transferencia y una Ley Federal de Educación, frente a las cuales estuvo todo el país en desacuerdo, eso sería de un análisis muy simple. Ni fueron sólo dos leyes, ni estuvo todo el país en desacuerdo. Tengo la idea, y la pongo a consideración en esta conferencia, que en realidad hubo consenso y apoyo desde sectores docentes importantes, y que probablemente gran parte de ese apoyo tuvo que ver con el hecho de que se termina de comprender cuál es la concepción de una política educativa, o de una concepción pedagógica, cuando es actor de su implementación mucho tiempo después. Recién después, en la distancia y con la madurez de las ideas que sólo da el tiempo, muchas personas y sectores, terminaron de darse cuenta. Después en el año 95, aproximadamente, empezó a verse una conciencia acerca de los efectos, de las consecuencias de las políticas neoliberales. Se comenzó a observar que se estaba deshaciendo el sistema de educación pública, que íbamos por ese camino. Se empezó a visualizar la dirección que tomaban las cosas. A partir del año 2000 en adelante, surgieron diversas reflexiones y discusiones parciales. Por un lado criticando aquella concepción y por otro, de manera muy inicial, se empezaron a experimentar soluciones. Por esta razón es que hay diversas experiencias, proyectos, soluciones, que se ponen en práctica en un lugar y en otro distrito se lleva a cabo otra cosa. Por las características de la provincia de Buenos Aires, con todas sus diversidades, cuando se la recorre podemos encontrar experiencias interesantes todo el tiempo. Muchas experiencias que se llevan a la práctica en los distritos se sustentan en la vocación social. Son experiencias en donde uno encuentra que un docente, un inspector, un grupo de gente, un consejo escolar, o una cooperadora tienen vocación social, desde la vocación social asumen el rol que el Estado había abandonado y que eran de su responsabilidad y lo hacen con un esfuerzo enorme. Ya en la Ronda de consulta 2004, pero claramente en la de 2006, hay otra idea instalada, una idea que coloca a la gran mayoría de la comunidad educativa -para llamarla de alguna manera-, de la provincia de Buenos Aires, en una tradición pedagógica argentina y no en otra que busca lo que se conoce como la democracia pedagógica.

## **SOBRE LA LEY DE EDUCACIÓN PROVINCIAL**

En la fundamentación, en lo que al principio comenté es la introducción, nos animamos a empezar marcando que esta Ley se instala en el escenario de las políticas públicas. Decimos que la ley se instala en el escenario de las políticas públicas y con voz propia, Argentina y Latinoamericana y que convoca en su trabajo al conjunto de sus docentes, alumnos, intelectuales, familias, académicos, funcionarios, dirigentes políticos y sociales, con el objeto de construir una política educativa signada por la democracia pedagógica de un Estado constitucional. La idea de la democracia pedagógica tiene que ver, justamente, no con la idea de construir una isla, no con la de hacer un recorte del sistema educativo, o un recorte del pedazo del sistema educativo que está de acuerdo con nosotros, sino con la idea de aportar desde el sistema educativo a un Estado más democrático, y al mismo tiempo entender que el sistema educativo es una parte fundamental del Estado. Lo podemos ver en términos muy concretos. El lunes 7 de mayo el diario La Nación publicó una nota titulada

“Desequilibrios económicos y decisiones políticas que impactan en las aulas. Fuertes desigualdades en la inversión educativa que hacen las provincias”. El artículo hace referencia a que la desigualdad entre las provincias, además de darse en los sueldos docentes, se verifica con singular fuerza en la inversión que hace cada jurisdicción por alumno. Mientras hay provincias que invierten de su presupuesto total el 22,4 % en educación otras, como la provincia de Buenos Aires, invierte el 34,6 %. Al respecto cabe hacer una aclaración, no es este el porcentaje, es más, es el 37% del total de presupuesto, lo que equivale para este 2007 más de 10 mil millones de pesos. Mientras tanto en otras provincias invierten 10 puntos menos, 15 puntos menos. La diferencia es abismal. Entonces esta es una provincia, no un gobierno, sino una provincia, que está construyendo un Estado dentro del cual la educación y su sistema tiene una importancia enorme. La Ley implica pensar en la complejidad del sistema educativo bonaerense, no sólo por su magnitud en cantidad de alumnos, docentes y trabajadores en general, sino, además, por la diversidad de instituciones que lo componen y que están insertas en distintas regiones con sus características particulares. Trabajar en la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, a partir de 2002, me permitió comprender más aún esta complejidad del sistema. Todos los días nos iban informando sobre la existencia de otras experiencias, de otras modalidades, modalidades en sentido de otras formas de organización escolar. Esto da la pauta de un gran desorden del sistema, un sistema que a su vez tenía su sistema de comunicación también desarticulado. ¿Qué hacer con el desorden? Frente a ese gran desorden uno podría tomar la actitud de ordenarlo todo, eliminando experiencias diversas. Pero consideramos que esas experiencias diversas hay que tomarlas como una riqueza, y buscar a través de la ley una forma de ordenamiento, entendiendo que esas experiencias o formas de organización diversas, están diciéndonos algo, hay que tomarlas como elementos discursivos. Se puede tomar a los Centros de Investigación Educativa (CIE) como ejemplo, ¿qué hacemos con los CIE?, ¿los dejamos o los sacamos? Esa es una forma de escuchar, la otra es escuchar qué están atendiendo, qué elementos discursivos están introduciendo, cómo están actuando los CIE en el marco de este discurso político educativo y qué elemento pedagógico están introduciendo. Es necesario, entonces, por un lado reflexionar y debatir en conjunto sobre este tema de la democracia pedagógica. La otra cuestión es introducir el tema del significante vacío. Cuando en teoría pedagógica se hace referencia al tema del significante vacío, y ahí estamos tomando una tradición filosófica que es la de Jacques DERRIDA, Ernesto LACLAU y Chantal MOUFFE, toda una línea de teoría política, FOUCAULT, pero cuando estamos usándola en teorías pedagógicas nos estamos refiriendo a un espacio que en realidad no está vacío, porque hay siempre una historia detrás, en realidad es un significante que tiene una historia, pero que se abre a la posibilidad de que proyectemos, determinados significados pero con ciertos límites. Un significante vacío tiene ciertos límites, si hablo de democracia tiene ciertos límites, entonces si hablamos de democracia pedagógica, quizás, lo que estamos haciendo es armando un campo, desde un punto de vista teórico, desde otro punto de vista un campo programático y un campo de la práctica educativa, es decir que tiene ciertos límites pero nos permite la creatividad, y nos permite formas distintas de conceptualización y de organización de esa creatividad. Esto se vincula con otra cuestión más. En el siglo XXI y en esta etapa de

desarrollo de Argentina, más allá de las diversas interpretaciones que podemos tener sobre las circunstancias políticas, político-partidarias y gubernamentales, tenemos que pensar en un Estado complejo, no podemos pensar en un Estado reducido, un Estado gendarme, en un Estado que es sólo administrador de los bienes de unos cuantos, sino que hay que pensar en un Estado complejo. Hay muchos antecedentes en la historia de la educación argentina y de propuesta de un Estado complejo. El ejemplo más fuerte es la Reforma Universitaria de 1918. La idea de autonomía universitaria del movimiento reformista es una idea muy avanzada de un Estado complejo, planteada en el manifiesto preliminar. El manifiesto reformista de 1918 está enmarcado en la idea de un Estado constituido por diversos tipos de instituciones y por instituciones que tienen diversos tipos de vínculos entre sí y que, por decirlo de alguna manera, tienen mayor o menor densidad, tienen vínculos más o menos densos con el poder central. En la actualidad en la Provincia, vale como ejemplo, sería la autonomía de la Universidad Pedagógica. La idea de autonomía y autarquía que está en la Constitución Nacional para las universidades, de ninguna manera significa extraterritorialidad de las universidades. En el caso de la Universidad Pedagógica no está suelta está en la ley. Es decir, la Universidad Pedagógica está en el preproyecto que estamos haciendo, está dentro del capítulo Educación Superior, o sea, pertenece al sistema educativo de la provincia de Buenos Aires y es parte de un sistema que se define, en primer lugar, por ser un espacio público, y en ese espacio público hay mucho para discutir sobre las diversas vinculaciones a través de subsidios, convenios, y diversos tipos de vinculaciones que se han ido estructurando en el tiempo y que han hecho muy complejo ese espacio de lo público. Sobre todo en aquello referido a qué es lo público estatal, qué es lo público-privado, qué es lo privado-privado (que no tiene subsidio), que no tiene vinculación económica, pero eso privado-privado también pertenece a la vida social. Hay toda una discusión al respecto de esto, no es una cuestión fácil de resolver.

## **EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA PROVINCIA**

El principio que quiero dejar en claro en esta jornada de trabajo, en este seminario, es el del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires pensado desde un Estado complejo, moderno, avanzado, un Estado que debe estar basado en el consenso y también debe ejercer su responsabilidad de gobernar. Entonces esa vinculación entre coerción y consenso, como se refleja a nivel institucional, como se inscribe en el discurso político educativo y en el discurso pedagógico, esa vinculación entre educación y consenso que nos pueda ir abriendo un camino hacia lo que llamamos una democracia pedagógica, es una primera cuestión para debatir y analizar. La otra cuestión a abordar es la definición, o redefinición sobre ¿qué es la educación?, ¿qué entendemos por educación? Desde una concepción estrecha, desde aquello a lo cual hubiera querido llegar el neoliberalismo en los 90, entenderíamos que el Estado es sólo responsable del sistema escolar. Llevado a un extremo les decía, tenemos en América Latina el ejemplo de Colombia y el de Chile. Nosotros, sin embargo, estamos poniendo esta definición en la fundamentación, "Este proyecto de ley contempla que la educación abarca el conjunto de procesos formativos que se desarrolla en todos los ámbitos sociales de la provincia de Buenos

Aires, en las instituciones de enseñanza y aprendizaje, en los movimientos de instituciones de la sociedad civil, en el trabajo, en las actividades productivas y culturales, en los medios de comunicación y en el conjunto de actividades desde las cuales se transmite, intercambia y adquiere cultura". Es decir que el proyecto de ley está diciendo: "esta no es una ley del sistema escolar. Esta es una Ley de la Educación de la Provincia de Buenos Aires". Y se está diciendo que "no es sólo una ley del gobierno, ni tampoco sólo del Estado, es una ley del conjunto de los procesos educativos de la provincia de Buenos Aires" y esta definición es una definición que se pone en contradicción con lo siguiente. La primera cuestión es que se pone en contradicción con la idea de que los procesos educativos formales y sistemáticos son sólo los que transcurren en las instituciones educativas, y el trasfondo de esto es que en realidad es muy difícil encontrar procesos educativos que no sean sistemáticos. Es decir, el lugar, el espacio social de mayor sistematicidad es aquel donde está la ley fundamental y ese espacio es la familia. Es insostenible, al menos desde mi punto de vista, que la educación familiar sea una educación asistemática, en todo caso, cuando encontramos épocas de caos, épocas anárquicas, épocas donde los adultos no se hacen responsables, épocas donde no hay reglas en una familia, estamos muchas veces participando de procesos muy complicados en donde, no sé que palabra usar, pero de alguna manera hay procesos de disolución, no puedo decir de lo social, pero si de cierta forma de organización de lo social, a lo mejor para transitar a otras, uno no sabe, pero sí son procesos de disolución en ciertas formas de organización social, a lo mejor es para pasar de un tipo de sistematicidad a otra. Pero lo que no se puede sostener por un lado, es que hay una educación formal y sistemática, que es la de la escuela y luego todo lo demás es informal, asistemático, etc., o sea que estamos discutiendo a la vieja sociología de la educación, estamos discutiendo a toda la línea funcionalista. La otra cuestión que estamos discutiendo es el tema de los conocimientos y formación que debe brindar el sistema educativo. Están quienes defienden la idea de que el sistema escolar tiene que transmitir los conocimientos básicos y el sector empresarial, la empresa en concreto, es quien tiene que transmitir los saberes del trabajo convirtiendo a la escuela en una transmisora de conocimiento algo bastante limitada. Está la idea de que la educación técnica, la educación aerotécnica, la formación profesional, etc., debe pasar a los grandes grupos empresariales. Hay en la Argentina uno o dos grandes grupos empresariales, que han desarrollado verdaderos sistemas educativos, que sostienen: "Ustedes traten de que la gente termine la escuela secundaria con los conocimientos básicos y no les importa que título tengan, acá vamos a darle la educación para el trabajo". Y esta definición discute eso, discute así desde el punto de vista de la necesidad de la convicción, de que un proceso educativo es un proceso largo, formativo, debe ser un proceso formativo, debe ser un proceso de asentamiento de saberes que se van articulando, que debe ser un proceso en el cual los saberes específicos son saberes que se articulan con saberes más fundamentales y que el viejo Rousseau fue uno de los primeros que se problematizó en la diferencia entre instrucción, educación, lo que hoy llamamos capacitación, entre otras cuestiones. Al menos mi convicción es que la educación es una sola, y que no debe diferenciarse, no hay que diferenciar entre sectores que reciben instrucción y sectores que reciben educación, sectores que reciben una formación y sectores que reciben



instrucción, que en todo caso lo que hay que garantizar, y acá está el otro principio que quiero dejar planteado, es la educación común. Hay que garantizar la educación común para todos los argentinos, en nuestro caso para todos los bonaerenses educación. A esta educación común, en todo caso, habrá que agregarle especificidades, particularidades, orientaciones, otros saberes. Pero de ninguna manera dividir a la educación, dividir las estrategias educativas, dividir al sistema de manera tal que prefiguremos circuitos distintos de escolarización que nos lleven directo no sólo al campo de distinciones, que plantea Pierre Bourdieu en el libro *La distinción*, por ejemplo, o decididamente a un campo como el que plantea Pierre Bourdieu en su primer libro, famoso libro "*La Reproducción*", en donde claramente él ve en la sociedad francesa circuitos diferentes de escolarización muy vinculados a los diferentes sectores sociales. A mí siempre me pareció un poco mecánico, es un atrevimiento casi decir esto de alguien tan importante como Bourdieu, siempre en las primeras veces que leí "*La Reproducción*", que no se puede leer en realidad porque es un libro tan terriblemente denso y aburrido, que es muy difícil transitarlo, pero bueno yo pensaba esto es muy mecánico, pero a lo largo de los años, llegué a la conclusión de que si hay un país para el cual las ideas de Bourdieu son adecuadas es la Argentina, es decir que la sociedad Argentina es una sociedad en la cual realmente la teoría de Bourdieu, sirve para comprender los mecanismos de producción de distinciones sociales. Y que vale la pena estudiarlo para poder comprender procesos en los cuales uno no se da cuenta y a veces está metido. Por ejemplo, en el Consejo General tuvimos que analizar un expediente por un hecho que había ocurrido en un Instituto de Educación Superior en donde se le negaba a una alumna ciega la posibilidad de recibir su título de docente. Se le decía que sólo podía enseñar Braille, y bueno, imagínense la resolución del Consejo General como fue, por supuesto que fue negativa y muy bien fundamentada respecto a ese pedido junto con la resolución o la carta que había enviado al Consejo General la directora del nivel. Pero lo interesante del asunto fue que pudimos examinar cómo se van produciendo las pequeñas distinciones en la vida cotidiana del sistema educativo. Si esto se proyecta al final de todo llega a ese sistema educativo meritocrático es decir, que es el que se proyectaba en los 90 y no estoy hablando específicamente de la Provincia de Buenos Aires, estoy hablando en términos generales, porque si hablara del territorio bonaerense debería hacer algunas especificaciones y aclaraciones, entonces digo lo que en términos generales se proyectaba en los 90 que era un sistema meritocrático, en todo caso en la provincia de Buenos Aires tuvo además una característica particular que era clientelístico, era un sistema que se asentó como un sistema clientelístico. Volviendo a esta definición de educación hay otra cuestión más porque es una definición de educación que antagoniza con la idea de que existe una educación formal y una educación no formal. La educación formal es la de la escuela, la idea de una sociología de la educación de base funcionalista. Segundo la idea del sistema escolar que debe dar conocimientos generales y no debe preparar ni educar para el trabajo, en todo caso el trabajo y capacitación, articulan discursivamente trabajo y capacitación, no trabajo y educación, y en todo caso el trabajo es una categoría pedagógica muy importante, constructora de la teoría que creemos que debería estar detrás de esta ley. También estamos diciendo en tercer lugar que este proyecto de ley contempla la educación en los medios de comunicación, y en el conjunto de actividades desde las cuales se

transmite, intercambia y adquiere cultura. Esto no quiere decir que es una ley de medios de comunicación, sin embargo creemos que no podemos diferenciar entre procesos educativos y procesos de comunicación, son distintos, pero no podemos diferenciar en una Ley de educación entre procesos educativos y procesos comunicacionales de manera tal de que el Estado desde la educación no se haga responsable del elemento pedagógico que está presente en todos los procesos comunicacionales. Y esto me permite plantear que estamos entendiendo a la educación como un hilo que teje, que participa del tejido de todos los procesos sociales, que participa del tejido de la trama de todos los procesos sociales, que hay momentos en los cuales los procesos sociales determinan la situación educativa y se institucionaliza, o sea se crea, aparece una institución educativa, el discurso se instituye como educativo y hay momentos en los cuales la educación está presente como un elemento que tiene una u otra determinación, posibilidades de determinación, en el marco de una multiplicidad de otros elementos que constituyen la trama de lo social. La presencia de lo educativo en los procesos comunicacionales es una presencia que debe tomársela en cuenta, desde el sistema educativo y si bien, insisto, esta no puede ser una ley de comunicación o no una ley de los medios de comunicación, es una ley que no se puede desresponsabilizar de aquello que le toca, en ese plano, lo cual a lo mejor puede llegar a ser una frase, puede llegar a ser el lugar en donde hablamos de la conectiva. Por cierto tenemos 800 escuelas conectadas desde ayer, pero no nos podemos desresponsabilizar de los procesos de comunicación en donde la educación juega un papel importante. A diferencia de la Ley Federal de Educación que era una ley a la que podían adherir las provincias la Ley Nacional de Educación 26.206/06 es de aplicación obligatoria. Pero, si bien la Ley Nacional de Educación es una ley de aplicación obligatoria, por lo tanto no se pueden alterar los principios fundamentales de la Ley, de ninguna manera implica que no se puedan hacer transformaciones, o adecuaciones, de acuerdo a las características y necesidades regionales de cada jurisdicción. Se pueden hacer agregados donde la ley nacional permite excepcionalidad se puede utilizar esa excepcionalidad para enriquecer la ley propia. Finalmente quiero plantear otro principio, estoy planteando sólo los principios que tienen un borde político educativo, y un borde pedagógico, que me parece que tienen mucho contenido teórico. Planteo sólo esto porque, con seguridad, surgirán en el marco del seminario. En este marco quiero plantear la cuestión de la educación común como categoría. Todos sabemos que es una categoría que viene del pensamiento pedagógico liberal, liberal democrático. Una categoría amasada simbólicamente por Sarmiento, es una categoría amasada por las generaciones post constitucionalista y con la influencia de la experiencia norteamericana, del reformismo norteamericano, de HORACE MANN, inspirado también por la experiencia prusiana, por toda la discusión de la segunda mitad del siglo XIX en realidad y que la Generación del 80 -este es un punto de vista muy particular-, va a encasillar un poco, va a delimitar un poco. Surge de todas maneras la pregunta sobre ¿cuál es el contenido, el significado de educación común? Si uno lee la categoría de educación común desde un liberalismo radicalizado como es el de RUSSEAU, aunque éste no usara la categoría de educación común, desde ese lugar podría decirse que educación común quiere decir que todos nacemos iguales y que la vida, las circunstancias, las posibilidades de acceder a algo nos va cambiando. Si uno examina la

categoría educación común desde otras vertientes, va tomando otras características y va reduciéndose. La mayor reducción es, fíjense en el salto histórico que voy a dar, de RUSSEAU a la década de los 90, es cuando se reduce la educación común a la educación básica, la reducción que hace la teoría pedagógica neoliberal. Fuimos de RUSSEAU a "Gran hermano". ¿Por qué? La educación básica que va a diez años de obligatoriedad convirtiendo el resto no en educación común. La educación secundaria deja de ser educación común y además de eso, la búsqueda que hay en los 90 de estrategias educativas que permitan una organización meritocrática de los sistemas educativos, la focalización, es decir los programas focalizados, de alguna manera allá en el fondo la idea de ORWEL o si ustedes quieren la de "Gran Hermano", que sería como la última reducción de la categoría educación común. O sea que de RUSSEAU a "Gran Hermano" lo que vemos es un tremendo retroceso de la democracia pedagógica. Como todos los que estamos acá lo que queremos es un mundo antagónico con el de "Gran hermano", no queremos el mundo donde vayamos sacando a los alumnos que no aprenden y mandándolos a educación especial o llamando a las direcciones específicas para que los vayan rescatando, sino que queremos todo lo contrario. Lo que todos queremos es golpear las puertas para que se abra otra sección y para que podamos incluir a otro chico y que ese chico que viene a nuestra aula, aunque tenga dificultades tenga la atención especializada que necesita. La categoría educación común es muy importante. Cuando se elaboraba el año pasado la Ley Nacional de Educación, la propuesta que hicimos, y peleamos como provincia de Buenos Aires, fue que el concepto de educación es común y que las modalidades lo que hacen es agregar, no quitan, no discriminan ni restan, porque lo que hacen es enriquecer al sujeto, están pensadas para enriquecerlo no para focalizar. Y este principio de educación común tiene luego muchas derivaciones posibles porque podemos ir pensando de acuerdo a ese principio en un sistema educativo muy amplio y muy inclusivo o en un sistema educativo en donde diseñemos permanentemente los caminos de la inclusión. La inclusión no es una categoría, no es una esencia, no es una categoría ahistórica, es una categoría histórica que se sitúa en concreto en el medio social y que tiene que ser moralizada a través de estrategias que tienen que ir cambiando. Los que están acá, son los que tienen mayores responsabilidades en esta Provincia, en muchas cuestiones, entre ellas, la construcción de esas estrategias de inclusión. Por otra parte debemos seguir pensando en los tránsitos educativos. Pensar en aquellos que han cursado dos años, por ejemplo, del nivel superior y que por cuestiones de la vida, circunstancias determinadas, tuvieron que hacer un paréntesis, como comúnmente se dice 'abandonar', puedan continuar con su formación. Porque de hecho con seguridad algo capitalizaron, algo más saben, esos dos años tienen que ser reconocidos como saber. Esta es una cosa muy complicada de llevar adelante que implica reconocer la temática del reconocimiento de saberes, la de las más avanzadas formas de diseño curricular y también de la evaluación, que es una temática que no voy a tocar ahora pero que tiene mucho que ver todo esto. Sí lo que voy a decir sobre la evaluación es que en una concepción democrática tiene que ser un instrumento de las estrategias pedagógicas. La evaluación no puede ser un fin y no puede ser un instrumento de la política educativa, tiene que estar inscripta dentro de las estrategias pedagógicas. Esto es para pensarlo mucho. Por ahora, dejo acá porque podríamos seguir y seguir reflexionando

sobre muchos temas, pero con seguridad seguirán ustedes avanzando en este seminario con respecto a estos temas y a otros que irán surgiendo. Si quieren pasamos a las preguntas.

**Pregunta:** Es cierto que uno de los ejes centrales, entre otros, es la idea de la educación común. ¿Cómo se define lo común?, ¿es lo que está en todo?, ¿cómo se marcan los límites de lo común?

**Adriana Puiggrós:** Creo que vale la pena discutirlo, yo lo planteé bien en el sentido russeauiano. Es decir, todos tenemos las mismas capacidades y si se demuestra lo contrario, en casos específicos, en todo caso todos somos sujetos de los mismos derechos. Este es sólo una parte, hay muchas más aristas de la respuesta, muchas más respuestas, mucho más para reconstruir en el término de la educación. Hay que verlo desde el punto de vista histórico, de las diversas concepciones que están jugando en la actualidad, etc. Pero pensémoslo en primer lugar por el lado de que todos somos sujetos de derecho y en segundo lugar, de que las diferencias implican más y no menos derechos. Implican que se tienen más necesidades u otras que se agregan, por lo tanto derechos a otras demandas. Y hay que dar respuestas que no sean discriminatorias porque si lo son entonces no va a haber educación común. Una discusión que tuvimos en el Consejo Federal fue respecto a las modalidades, porque ustedes habrán visto que en la Ley de Educación Nacional están los cuatro niveles y hay ocho modalidades. Las modalidades son especial, rural, artística, entre otras, y nuestra discusión en primer lugar fue por qué ocho. Nosotros tenemos educación en islas, queremos educación ambiental, etc., entonces por qué ocho. Finalmente a último momento logramos la frase de la excepcionalidad, de que las distintas jurisdicciones pueden con carácter excepcional agregar y/o diferenciar, nuevas modalidades. Esta excepción no es sólo para agregar modalidades, sino para redefinirlas, por ejemplo intercultural bilingüe como quedó en la Ley Nacional. Vinculado a esto, una discusión fuerte que tuvimos fue esta: si se hace una lista de modalidades, en las que se incluyen los ámbitos en los cuales se desarrolla la educación y se toma como modalidad la educación rural o la educación en contextos de encierro, o bien se incluye también la educación urbana o bien se está diciendo: hay una educación normal, hay una población a la cual le damos la educación común que es la urbana y toda esta lista es la de los que son distintos, entonces la leemos de una manera brutal y surge la pregunta ¿quiénes son distintos? ¿los que viven en el campo?, ¿los que tienen alguna diferencia orgánica, psicológica? Para decirlo brutalmente, ¿son diferentes los indígenas?, ¿son todos diferentes? Entonces ya la modalidad conduce a la focalización. En cambio si uno dice: 'la educación es común para todos y se imparte en diferentes ámbitos' es otra cosa. Voy a dar un ejemplo. En mayo la escuela "Albert Thomas de La Plata" abrió en la Cárcel de Olmos una extensión educativa. En la visita que realicé tuve la oportunidad de visitar el centro universitario y la escuela primara. Estuve conversando con un interno que hizo la escuela primaria y la secundaria y ahora está por recibirse de abogado y de sociólogo. Imagínense los años que hace que está en ese ámbito. Entonces, ¿por qué debería tener una educación distinta?, todo lo contrario. Por esta, y otras razones, el término de educación común es muy importante y que los ámbitos donde se desarrolla la educación común no sean modalidades sino que esos ámbitos sean el contexto

urbano, el rural, el domiciliario, el contexto de quienes están privados de la libertad, los que viven en islas... Y después entonces, las modalidades, agregan, digamos para trabajarla porque esto ha sido trabajo de todo el sistema respecto a cómo esto se traduce en aspectos más específicos.

**Pregunta:** En línea a lo que estamos hablando sobre la educación común, hay algo que me preocupa y me parece que tendríamos que poner en discusión entre los docentes y los directivos y que es redefinir el proyecto educativo institucional. La impronta neoliberal que subyace en los docentes sobre que el proyecto educativo educacional es el instrumento que define la autonomía institucional. ¿Por qué digo esto? Vengo de escuchar pruebas de selección para directivos y está muy fuerte esto de selección de contenidos en función de contexto. Es decir cuando hablamos de educación común, redefinir sobre qué estamos hablando cuando se dice 'proyecto educativo institucional' y hasta dónde cada institución puede seleccionar contenidos y en todo caso con qué criterios. Me parece que esta impronta es muy fuerte y hace perder el sentido de 'educación común'. ¿Hasta dónde cada institución puede tener tal autonomía? Es un concepto muy neoliberal o si se quiere tecnocrático. Me parece que sobre este tema hay que trabajar.

**Adriana Puiggrós:** Sí, es así y es un buen ejemplo. No se está en contra del proyecto institucional. Es muy interesante e importante que una institución tenga un proyecto, pero si ese proyecto es desgajado del conjunto no tenemos sistema y qué hizo el neoliberalismo, rompió sistemas. No lo dije antes porque lo dije otras veces y no quería repetirlo, pero es así. La sensación que se ha tenido en el 2002 fue que observamos al sistema educativo después de una inundación. En los 90 subieron las aguas, taparon la ciudad educativa y luego cuando bajaron esas aguas quedó lo que se observa una vez que se retiran estas aguas. Quedó un sistema roto, en el cual hay que hacer reparaciones y construir nuevos espacios. En la provincia de Buenos Aires uno de los ejemplos es que se rompió la comunicación del sistema educativo. Ustedes son testigos de lo que nos cuesta comunicarnos dentro del sistema. ¿Cuántas veces pasa que un distrito se queda sin la información sobre alguna cuestión porque no funciona como debe el sistema comunicacional? Pasa que muchas veces creemos que una información llega y en la práctica no es así. Otro ejemplo es el tema de infraestructura escolar. ¿Qué pasa con el tema de infraestructura? Volvemos a lo mismo, bajaron las aguas y se observa cómo se rompió el sistema. No había sistema. Ahora empieza a haberlo porque al menos tenemos el censo que se hizo en el 2006. Sabemos, entre otras cuestiones, cuántas escuelas hay y dónde están. También sabemos con alguna aproximación certera qué problemas tiene cada una. Avanzamos con el tema de gas y calefacción y las exigencias de seguridad que establece el ENARGAS. Entonces, volviendo al tema de los proyectos institucionales, sin duda el proyecto institucional es importante en la medida en que no se desgaje del sistema. Si vamos al tema de los contenidos, en los 90 ¿se dictaron los contenidos básicos comunes? ¿se aplicaron?, no. Entonces ¿había que aplicarlos verticalmente?, no. O sea si hay algo que debe ser construido con consenso sin duda son los contenidos, porque se trata de trabajar la cultura, de introducir un cambio cultural, de meterse profundamente en cuestiones que hacen a la cultura, a rituales. Me parece que ese es un ejemplo excelente.

Desde ya muchas gracias y los dejo para continuar con los otros expositores.