

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO



Serie Políticas educativas y científicas

SENTIDOS DE LO COMÚN EN LA DISCUSIÓN TEÓRICA Y EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN CINCO PAÍSES LATINOAMERICANOS

Rosa Nidia Buenfil Burgos
[Coord.]

**SENTIDOS DE LO COMÚN
EN LA DISCUSIÓN TEÓRICA
Y EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS
EN CINCO PAÍSES LATINOAMERICANOS**

Sentidos de lo común en la discusión teórica y en las políticas educativas en cinco países latinoamericanos / Sebastián Barros ... [et al.] ; coordinación general de Rosa Nidia Buenfil Burgos ; prólogo de Inés Dussel. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-722-811-3

1. Política Educacional. 2. Universidades. I. Barros, Sebastián. II. Buenfil Burgos, Rosa Nidia, coord. III. Dussel, Inés, prolog.
CDD 378.0098

Otros descriptores asignados por CLACSO:

Políticas Educativas / Estado / Políticas Públicas / Planificación /
Universidad / Inclusión / Democracia / Pobreza / Desarrollo / América
Latina

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO

**SENTIDOS DE LO COMÚN
EN LA DISCUSIÓN TEÓRICA
Y EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS
EN CINCO PAÍSES LATINOAMERICANOS**

Rosa Nidia Buenfil Burgos
(Coord.)

Grupo de Trabajo Educación y vida en común





CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Grupos de Trabajo

Pablo Vommaro - Director de la colección

CLACSO - Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

Equipo

Rodolfo Gómez, Giovanni Daza, Teresa Arteaga, Cecilia Gofman, Natalia Gianatelli y Tomás Bontempo



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

Sentidos de lo común en la discusión teórica y en las políticas educativas en cinco países latinoamericanos (Buenos Aires: CLACSO, abril de 2021). ISBN 978-987-722-811-3

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación por académicos reconocidos, de acuerdo con las normas establecidas por el Consejo Editorial de CLACSO, el cual dictaminó que el libro reúne las condiciones de calidad, rigurosidad, pertinencia, actualidad y originalidad para ser publicado por CLACSO.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

Los trabajos que integran este libro fueron sometidos a un proceso de evaluación por pares.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>



Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

ÍNDICE

Reconocimientos		9
Inés Dussel Prólogo. Algunas notas sobre la memoria y la historia de la revuelta estudiantil, 1918-1968-2018		11
Rosa Nidia Buenfil Burgos Sentidos de lo común en la discusión teórica y en las políticas públicas en cinco países latinoamericanos		17
Ernesto Treviño Ronzón Capítulo 1. Hacer común el desacuerdo. Reformas y protestas como superficies para explorar el rol de la insatisfacción en la configuración ontológica de la educación		29
Alejandro Pimienta Betancur Capítulo 2. La radicalidad del diálogo de saberes: lo común y lo político		47
Rosa Nidia Buenfil Burgos Capítulo 3. Lo público, lo privado y la multitud: en busca de lo común. Leyes universitarias en contexto: educación pública, autonomía y democratización		53
Daniel Saur Capítulo 4. "Ir a nuestras universidades a vivir". Reflexiones sobre la condición de universitario		79
Sebastián Barros Capítulo 5. Sobre lo común y la universidad. El discurso ético del Plan Taquini		93
Myriam Southwell Capítulo 6. Ellos/nosotros: tensiones en torno a lo común en la expansión de escolaridad secundaria argentina		107

Olaya Ondina Dotel Caraballo

Capítulo 7. Vida en Común y Límites de las Políticas Educativas | 125

Pablo Toro Blanco

Capítulo 8. Notas para una mirada histórica a la disputa de racionalidades en las reformas educativas. El caso de Chile, c.1945-c.1965 | 141

Corolario. Sobre los diversos sentidos de lo común | 151

Sobre las autoras y los autores | 159

RECONOCIMIENTOS

Este libro es uno de los resultados de un esfuerzo colectivo iniciado en 2016 cuando el Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales (CLACSO), aprobó las orientaciones, actividades y compromisos académicos propuestos por el Grupo de Trabajo “Presencia de lo educativo para una vida en común” (nombre que con el tiempo se fue simplificando y abreviando hasta llegar a conocerse como “Educación y vida en común”).

A lo largo de tres años este GT realizó diversas actividades académicas y de vinculación social, encuentros, publicaciones y actividades formativas. La coordinación general del GT estuvo a cargo de tres colegas: por Argentina, Daniel Guillermo Saur, Centro de Investigaciones de la Universidad Nacional de Córdoba, y por México, Ernesto Treviño Ronzón, del Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales en la Universidad Veracruzana y Rosa Nidia Buenfil Burgos, del Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav del IPN.

Aunque inicialmente el GT incorporó 12 integrantes de seis países que realizaron diversas actividades y publicaciones, en este libro solamente participan ocho coautores de cinco países cuyas instituciones son contexto de los planteamientos y análisis que se ofrecen en los capítulos y sin cuya participación habría sido difícil su concreción.

Por lo anterior, conviene en este punto hacer público nuestro agradecimiento a colegas e instituciones cuyo auspicio permitió y propició

diversas modalidades de intercambio que promovieron nuestro trabajo colectivo. Son innumerables los esfuerzos pequeños y grandes que se conjuntan en la realización de este libro (organizaciones civiles, sindicales, académicas, gubernamentales de los distintos países e instituciones incluidas en nuestro GT y sería injusto con algunos pretender ser exhaustivos en este tema, así que a continuación se mencionan los apoyos cruciales para nuestro trabajo. Eloísa Bordoli y Antonio Romano fueron anfitriones del Primer Encuentro del GT, en junio de 2017, en la Universidad de la República (UDELAR), en Montevideo, Uruguay. Sebastián Barros, director de la revista *Identidades* auspiciada por el Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Patagonia, gestionó académicamente las primeras publicaciones de nuestro GT en Octubre de 2018. Ese mismo año se celebró en México “1918-1968-2018: Memoria y política en la revuelta universitaria a lo largo del siglo”, actividad especial de homenaje a los 100 años de la Reforma en Argentina y 50 años del 68 mexicano en el DIE del Cinvestav, coordinado por Buenfil y Dussel. También hacemos un reconocimiento al apoyo de Pablo Vommaro en la Conferencia organizada por CLACSO en Buenos Aires, entre el 19 y el 23 de noviembre 2018. Finalmente, en junio 2019, se llevó a cabo otro encuentro de nuestro GT en la Universidad Veracruzana y fue auspiciado por el Instituto de Investigaciones Sociales e Históricas y Ernesto Treviño Ronzón fue el coordinador de dicho evento.

Además de las instituciones y colegas mencionados, también en el transcurso de estos tres años tuvieron lugar encuentros en la Universidad Nacional de Córdoba con ADIUC, CODICEN-ANEP y el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar), el Sistema de Información y Gestión del Conocimiento de la Participación Ciudadana y el Índice de Participación Ciudadana (Medellín), numerosas tesis: Subjetividades, políticas públicas y combate a la pobreza de la transición de siglos XX-XXI en Xalapa, Veracruz, por mencionar algunas.

Agradecemos especialmente a Daniel Saur y Ernesto Treviño del GT por las gestiones para el dictamen doble ciego, y, por supuesto, a nuestro árbitro por la calidad profesional y el dictamen detallado y sugerente. A Adriana Robles del Cinvestav quien colaboró con las revisiones de estilo en las referencias y a CLACSO, que le debemos la publicación del segundo libro, con un reconocimiento especial al director de Formación y Producción Editorial, Nicolás Arata.

PRÓLOGO

ALGUNAS NOTAS SOBRE LA MEMORIA Y LA HISTORIA DE LA REVUELTA ESTUDIANTIL, 1918-1968-2018

Inés Dussel

Los aniversarios son fechas caprichosas. ¿Quién dijo que 50 o 100 años son más importantes que 47, 101, 118? Sin embargo, el capricho tiene alguna razón de ser, porque permite señalar marcas o hitos sociales que organizan las memorias, ciertos hilos que se tienden o se tejen hacia el pasado de las sociedades. Son puntos que nuclean políticas de la memoria para un colectivo.

Tenemos en este 2018 un centenario y un cincuenta aniversario muy significativo en la historia del movimiento estudiantil, de la revuelta universitaria, como elegimos llamarla, una revuelta que empezó con gestos (tomar la universidad, levantar los puños) y siguió con la palabra y con la organización. Dice Didi-Huberman (2017) en su texto sobre las sublevaciones que a la imposición de la quietud hay que oponerle el movimiento, los deseos, la imaginación. El primer gesto de la sublevación es rechazar este estado de cosas por “injusto, intolerable”, un rechazar que no solamente es “dejar de hacer”, acantonarse en el camino de la negación, sino que pasa por “decidir existir y hacer otra cosa”, hacer algo en el espacio público que cree otra cosa (p. 139). Después del puño, después del grito, hay que saber trabajar esos gestos, darles forma, “aunque sea largamente y con paciencia. [L]os gritos pueden adoptar mil formas posibles. [...] Cuando el grito está trabajado, el acto de rehusar consiste en *hacer brotar* nuevas imágenes, nuevos pensamientos, nuevas posibilidades de acción en la

conciencia pública que lo recibe bajo esta forma. Rehusar únicamente tiene sentido si es para inventar nuevas formas de vivir y de actuar” (p. 140). Didi-Huberman propone buscar una lírica, una nueva poética, en el momento frágil de afirmarse como otra cosa.

Las revueltas estudiantiles buscaron poéticas nuevas, palabras nuevas para hablar de la educación y de la universidad. Probablemente una de las frases más conocidas del *Manifiesto Liminar* redactado en 1918 en la Universidad de Córdoba, Argentina, explicita: “los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan”. La universidad adolecía de autoritarismo, de conservadurismo, de adocenamiento. La revuelta estudiantil de hace un siglo inauguró una época de protagonismo de las nuevas generaciones en la educación superior, peleando por la participación en el gobierno universitario, por su inclusión en el currículum y por la renovación de las pedagogías. Los ecos de ese movimiento se hicieron sentir en otros países latinoamericanos y muchos de sus líderes, como Víctor Haya de la Torre en Perú y Julio Antonio Mella en Cuba, engrosarían las huestes de los partidos políticos democráticos y de izquierda que llevarían adelante profundas transformaciones en sus sociedades.

1968 constituye otro año emblemático de la revuelta estudiantil, no solamente por el Mayo Francés y Tlatelolco, sino por sus grandes repercusiones en todo el mundo. Cuenta Michel Foucault que vivir el 68 en Túnez le otorgó una perspectiva para, en el marco de la geopolítica del saber, entender los cruces entre los reclamos antiautoritarios y el colonialismo y desconfiar de la visión idílica sobre nuevos movimientos. Pero más allá de esa distancia de varios intelectuales, el 68 representó una culminación de un movimiento de transformación de la cultura y de la autoridad que tendría muchos efectos en las décadas que siguieron. Pueden nombrarse algunos nombres que juntan trazos distintos pero confluyentes: el rock, Vietnam, la minifalda, la pastilla anticonceptiva. Política, antiimperialismo, sexo, géneros, arte serán elementos que empezarán a definir más claramente formas de intervención en la sociedad, críticas igualmente devastadoras a las de la explotación, que pidieron otros márgenes de libertad y de experiencia como bases de otro tipo de interacción humana, menos opresivo, más experimental y tentativo.

En México, este movimiento tiene inflexiones propias de la historia nacional. Después de varias décadas de “revolución institucionalizada”, de reclamos sin escuchar, proscripciones y represiones, la centralidad de la revuelta estudiantil pasó por ocupar las calles. Quizás fueron esos gestos, tanto o más que las palabras, los que definieron la pelea de los cuerpos jóvenes por el espacio público, los que signaron el impulso democratizador que buscaba abrir un ciclo distinto en la

política y la cultura mexicanas. Si la represión del 2 de octubre en Tlatelolco marcó el aplastamiento de esos sueños, a partir de ahí se erigió como conciencia moral, como dolor que unifica y que señala las deudas pendientes. *2 de octubre, no se olvida*: esta es otra poética, especie de contraseña, clave de paso entre generaciones.

Escribió Jaime Sabines (Tlatelolco 68):

Tlatelolco será mencionado en los años que vienen
como hoy hablamos de Río Blanco y Cananea,
pero esto fue peor,
aquí han matado al pueblo:
no eran obreros parapetados en la huelga,
eran mujeres y niños, estudiantes,
jovencitos de quince años,
una muchacha que iba al cine,
una criatura en el vientre de su madre,
todos barridos, certeramente acribillados
por la metralla del Orden y la Justicia Social.

Sabines decía que el enemigo confiaba en que triunfaría la desmemoria, la falsa magnanimidad del régimen, la acción de secretarios de Estado capaces de “transformar la mierda en esencias aromáticas”. Sigue el poema de Sabines:

Habría que lavar no solo el piso: la memoria.
Habría que quitarles los ojos a los que vimos,
asesinar también a los deudos,
que nadie llore, que no haya más testigos.
Pero la sangre echa raíces
y crece como un árbol en el tiempo.
La sangre en el cemento, en las paredes,
en una enredadera: nos salpica,
nos moja de vergüenza, de vergüenza, de vergüenza.

¿Y el 2018? Muchos coinciden en que el momento actual de México es el cierre de ese largo ciclo que empezó con la represión del 2 de octubre de 1968. Sin duda hay muchas otras dinámicas presentes en este movimiento que prometen una cuarta transformación, pero también es cierto que la sangre echó raíces y que la vergüenza, aunque reprimida y acallada pero también azuzada por Ayotzinapa y tantos otros episodios trágicos de estos últimos años que reavivaron las viejas heridas, fue un catalizador de mucha rabia, indignación, hastío. La memoria del 68 sigue teniendo eco en las nuevas generaciones de estudiantes,

como pudo verse estos últimos días en las movilizaciones de la UNAM y de otras instituciones de educación superior; aunque los motivos de las luchas tengan otras consignas que las de décadas atrás. Los jóvenes hoy piden poder estudiar en paz, poder ir y volver de la universidad a su casa con vida –sobre todo las mujeres–, abrirse paso en un contexto de impunidad, fragmentación social, falta de horizontes y de esperanzas por un futuro mejor. Para estas nuevas generaciones, la entrada en la acción pública pasa menos por la política vinculada a los marcos de acción legales y estatales que por reivindicaciones específicas vinculadas a caminos individuales de inserción y estabilidad sociales. Estudiar y vivir en paz. Vivir. Parece poco, pero es mucho cuando sobrevivir es una lucha cotidiana.

¿Cómo recuperar, en este contexto, estos hilos largos de la historia? ¿Cómo tramar mejor las memorias de las viejas y las nuevas revueltas, y hacerle lugar a la cita de la nueva generación con el pasado, que es distinta a la de otras que la precedieron? ¿Qué podemos hacer desde las universidades y los centros de investigación? La revuelta, en nuestro caso, pasa por los gestos, las palabras, los libros, no importa si en papel o en pantalla. Hay un texto muy lúcido de Paul Ricoeur, escrito en 1955, sobre la universidad, que se llama “La palabra es mi reino”. Dice Ricoeur (1955: 192): “¿Qué hago cuando enseño? Hablo. No tengo otro modo de ganarme el pan y no tengo otra dignidad; no tengo otra manera de transformar el mundo y no poseo otra influencia sobre los hombres. La palabra es mi trabajo; la palabra es mi reino”.

“La palabra es mi reino”: los profesores somos dadores de la palabra si es que logramos instalarnos en la gratuidad de los intercambios que no buscan la reciprocidad ni la recompensa. Es cierto que esa gratuidad resulta cada vez más difícil en un ámbito donde nuestras acciones tienden a cuantificarse y mercantilizarse, pero la universidad debería ser un espacio donde se defiende el valor de la palabra y del encuentro de cada nueva generación con la cultura en libertad, en democracia, con apertura a nuevas formas poéticas y científicas, con la posibilidad de cuestionar y transformar las herencias recibidas. Ricoeur (1955: 192) decía:

hay una sola cosa que una Reforma de la Enseñanza no puede procurar alcanzar: ¡el final del reino de la palabra en la enseñanza! Toda reforma es reforma al interior del lenguaje que una generación habla a la otra para transmitirle los frutos y el movimiento de su cultura.

En la universidad hay una conversación entre generaciones y entre quienes están involucrados en las prácticas académicas que debería seguir viva, cualquiera sean los formatos, los lenguajes y los artefactos

que seamos capaces de crear o movilizar. Parte del futuro de la *res publica* académica se juega en los modos que encontremos de revitalizarla, de sacarla de la “evaluatitis” en la que muchas veces nos sumergen, y también se juega en la potencia de las nuevas revueltas estudiantiles para sumarse a esta conversación y animarse a replantear los términos y alcances en que se da. A ellos habría que darles la palabra.

BIBLIOGRAFÍA:

- Didi-Huberman, Georges (2017). “Por los deseos (fragmentos sobre lo que nos subleva)”. En Didi-Huberman, Georges (curador). *Sublevaciones*. Buenos Aires: Untref Jeu de Paume, pp. 83-179.
- Ricœur, Paul (1955). “La parole est mon royaume”, *Esprit*, 223, février, pp. 192-200.
- Sabines, Jaime (1972). “Tlatelolco, 68”. En *Multiempo*. México DF: Joaquín Mortiz Editores.

SENTIDOS DE LO COMÚN EN LA DISCUSIÓN TEÓRICA Y EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN CINCO PAÍSES LATINOAMERICANOS

Rosa Nidia Buenfil Burgos

INTRODUCCIÓN GENERAL

El libro se orienta a escudriñar cómo operan las lógicas, sentidos y fuerzas de lo común tanto en los intercambios de orden académico como en la vida social en general. Se trata de un trabajo que resulta de las actividades desarrolladas durante los tres primeros años del Grupo de Trabajo de CLACSO (2016-2019) “Educación para una vida en común”.¹

En 2016 el Grupo de Trabajo se organizó a partir de intereses de investigación articulados en las siguientes líneas:

1) Reformas educativas en América Latina, que focaliza el análisis en la emergencia y diseminación de procesos de reformas educativas, sus matrices políticas y culturales, la forma en que incluyen y excluyen actores sociales mientras se implementan produciendo efectos de politización y despolitización. En casi todos los capítulos de este libro

1 La nominación de nuestro GT podría inducir a la confusión sobre una intención normativa por el adverbio “para” y es conveniente despejar esa duda cuanto antes. Es un acuerdo tácito entre los integrantes que no pretendemos sugerir alguna forma correcta de pensar lo común sino al contrario, indagar y reflexionar los sentidos políticos, culturales, que pueden observarse tanto en planteamientos académicos como en los de las experiencias de organizaciones gremiales o comunitarias con las que hemos tenido contacto más o menos sistemático.

se encuentra este tema en el centro o en los márgenes, como objeto de análisis o como caracterización de las condiciones en las que se produce, teorizado o activado como categoría interpretativa.

2) Políticas, participación y acción colectiva, que se concentra en los procesos de articulación e incidencia pública sobre lo educativo, de actores sociales organizados o no, a partir de procesos políticos institucionalizados o no. Este tema se aborda en los capítulos de Buenfil, Saur, Toro y en el prólogo de Inés Dussel, aunque abordados en forma diferente.

3) Presencia de lo educativo en el discurso mediático que, reconociendo la importancia que tienen las teletecnologías en la construcción de lo social, tanto a nivel simbólico como imaginario, analiza (en producción) la forma en que los medios masivos construyen las temáticas educativas en el espacio público, a partir de su agenda de temas, coberturas, selección de fuentes, línea editorial, etc. Esto es analizado especialmente en el capítulo de Saur.

4) Lo público, lo común y la educación popular; enfoca las formas en que se construyen los debates en torno a los proyectos de educación popular y su articulación con las políticas públicas a la partir de la irrupción de los gobiernos progresistas. Se pretende reconstruir los debates sobre la educación popular fundacional que se produjeron y los desplazamientos de sentido de los términos de lo público, lo común y lo popular en la actualidad. Lo anterior es trabajado en los capítulos de Treviño, Pimienta, Buenfil, Saur y Toro, con la salvedad de que no se trató de la irrupción de gobiernos progresistas sino de posiciones de agentes progresistas.

5) Influencia de las élites tradicionales en las políticas educativas, en la cual se analiza cómo impacta la fuerza de algunas élites tradicionales en el diseño de las políticas educativas, con posibles consecuencias en la ampliación o disminución de ciertas asimetrías que marcan las relaciones de poder en términos étnicos y de género, temática abordada parcialmente en el capítulo de Dotel.

El contexto de discusión en el cual se inscribe este libro alude a dos ámbitos generales: el de las formas de concebir lo común y la exploración de procesos en los que lo común se expresa en relaciones educativas específicas en la región latinoamericana. Ambos involucran una complejidad propia.

Muchas actividades académicas, y en especial las de investigación, desarrollo, innovación, e incluso las administrativas, comienzan por la falta de conocimiento sobre alguno de los temas, la detección de algún problema, por preguntas auténticas (Heidegger 1926) y las nuestras involucran entre otras ¿Cómo se define el bien común? ¿Es la suma de nuestros ideales de plenitud? ¿Existe o puede elaborarse

una conceptualización que abarque estas necesidades y aspiraciones? ¿Puede este bien común derivarse de la razón (pura, práctica o comunicativa, pública), de la naturaleza humana, de lo supremo sagrado, del derecho? ¿Es lo común algo inmanente a las relaciones sociales? ¿Está el bien común “condenado” a fracasar para poder seguir siendo una aspiración? ¿Está el bien común “destinado” a ser un objeto de lucha más, entre los muchos existentes y por ser confeccionados?

En el caso de lo teórico, la historia del interés por los sentidos de lo común y por la comunidad data de hace mucho tiempo: desde los griegos y romanos, hasta los pensadores de la modernidad entre los cuales se debaten varias dimensiones. Una de ellas discute si lo común puede subsumirse a la distinción entre lo público y lo privado y, si se critica tal distinción, debe reemplazarse por otras figuras de intelección o recuperarse incorporando los efectos de su crítica (Buenfil). Otra dimensión se refiere a si el sentido de lo común (en singular) deriva de la razón, de la virtud, si es inmanente a las relaciones sociales o si es construido en las relaciones políticas. Una dimensión más involucra profundizar en los registros ontológicos y políticos (Treviño) cuando se plantea la producción de los sentidos de lo común (en plural). En todo caso, cómo se usa en los lenguajes y saberes académicos (Pimienta).

En el caso del segundo ámbito, relativo a cómo se construyen los sentidos de lo común en relaciones educativas específicas en la región latinoamericana, el contexto de participación de este libro se ubica en las investigaciones sobre políticas educativas, programas, tanto de la escolaridad básica (Treviño, Southwell, Dotel, Toro) como de la universitaria (Barros, Buenfil, Dussel, Saur) explorando en ellas diversas relaciones: desigualdad, legislación, autonomía, movimientos universitarios.

Como veremos las reflexiones teóricas en torno a los sentidos de lo común desde un punto de vista de la teoría política y social se orientan en torno básicamente a tres corrientes: la de Rancière, la de Laclau y Mouffe y la de Hardt y Negri, teniendo como contexto los debates de la distinción entre lo público y lo privado en las diversas tendencias al interior del liberalismo, el marxismo y el postmarxismo, fundamentalmente. En estilos e intensidades diferentes en cada capítulo, desde estas teorías se recuperan recursos de intelección para analizar, comprender e interpretar las experiencias en políticas educativas, políticas sociales y la propia construcción de saberes en los que se apoya la vida en común.

Conversaciones teóricas internas del grupo, realizadas en varios encuentros de intercambio, en redes y grupos académicos con intereses afines, actividades docentes y experiencias de vinculación con

organismos y organizaciones civiles, se agrupan, organizan y se brindan en este libro con la finalidad de aportar al campo algunas reflexiones sobre estas experiencias y discusiones.

Cabe señalar que a pesar de la tentación comparativa derivada de los diferentes ámbitos aludidos (planteamientos teóricos y formas en que estos se materializan en políticas educativas) y contextos nacionales de los países en los que tienen lugar estas enunciaciones, no es objetivo de este libro producir comparaciones por diferentes razones. De acuerdo con los estudios comparados (Schriewer, 2002)² se requieren ciertos criterios epistemológicos que permitan realizar una analogía seria y efectiva desde el inicio mismo del trabajo y en su publicación, lo cual no es el caso aquí: Primero, porque este libro no se deriva de una investigación sino de varias independientes que desde ópticas distintas abordan el asunto de lo común. Segundo, porque debido a lo anterior, no fue posible, por ejemplo, enfocar con claridad los criterios comparables de los casos, establecer criterios de recolección de información y categorías analíticas o hermenéuticas para los diferentes procesos estudiados, y otros criterios de esta índole. Los capítulos en los que se elaboran planteamientos y nociones sobre lo común en el terreno de la discusión teórica no comparten contextos académicos ni comunidades epistémicas, los capítulos en los que los sentidos de lo común se “extraen” de las políticas educativas situadas en tiempo y espacio, al no haber sido elaborados con base en criterios comparativos, tampoco destacan los rasgos comparables en ese sentido. El proyecto generado en el Grupo de Trabajo de CLACSO, en el que nos encontramos adscritos los coautores, no tuvo tal aspiración desde el inicio, tampoco surgió durante el trayecto de reuniones, encuentros y demás, por lo cual no emerge en este libro tampoco. Por lo anterior, lo comparativo en esta obra carece de los criterios para ser rigurosa y

2 Es importante aclarar de una vez que los trabajos del GT Presencia de la educación para una vida en común, auspiciados por CLACSO 2016-2019, no se plantearon una meta comparativa. Por ello, las investigaciones teóricas, los cursos, los encuentros y conversaciones no estuvieron agrupadas con un ánimo comparativo metodológicamente hablando. Si bien predominan los trabajos cualitativos, no hubo consigna de que así fuera, tampoco se buscó que todos los participantes compartieran interrogantes, instrumentos de recolección de información, temática de las políticas públicas, temporalidades comparables ni otros criterios requeridos para la mayor parte de los estudios comparados. Schriewer compila diversas posturas al respecto que fueron publicadas en castellano en 2002, con el título *Formación del discurso en la educación comparada*, y fue editada en Barcelona por la casa Pomares. Los estudios comparados son una valiosa fuente para el conocimiento de la internacionalización de tendencias y las concepciones que subyacen a la formulación de “recomendaciones” para la región. Pero no fue por ahí el trabajo de nuestro GT, que más bien consistió en exploraciones sobre la disseminación de los sentidos de lo común.

sería en el mejor de los casos, un ejercicio bastante general, algo forzado y pobremente sustentado teórica y documentalmente. Por ejemplo, las conclusiones sobre las diferencias entre las apropiaciones de lo común en las discusiones teóricas, o sobre las diferencias en los sentidos de lo común en las políticas educativas y las construcciones y movilizaciones estudiantiles, se encuentran en cada uno de los capítulos sustentadas por informaciones y argumentos de sus autores. Por todo lo anterior, el propósito de este libro es menos ambicioso, más realista y acorde con supuestos epistemológicos y ontológicos sobre los sentidos de lo común que logramos compartir durante los años de trabajo conjunto.

Así, el prólogo de este libro está escrito por una participante del GT y ofrece un sustancioso y lúcido comentario conmemorativo de las gestas universitarias del siglo XX en 1919 y 1968. Este breve y pulido texto es, además, una especie de fragancia cuya presencia se percibe en los diferentes intereses desplegados en los capítulos que componen este libro.

La estructura capitular de esta obra involucró un ejercicio tendiente a detener temporalmente el incesante flujo de nociones, lógicas, posicionamientos y percepciones de las diversas experiencias mencionadas, en un ordenamiento que hiciera más accesible las posibilidades de su lectura. En este sentido, sabemos que la estructura es temporal y traiciona el movimiento, y el movimiento permanente dificulta la lectura, pero son compromisos asumidos en la edición de este libro, sabiendo que quienes lo lean harán con el texto aquello que convenga a sus preguntas, sus intereses y sus preferencias teóricas y temáticas, (en cierto sentido y guardando las debidas diferencias, un poco a la manera de la *Rayuela* de Cortázar).

Una línea que atraviesa diferentes capítulos concierne a las temáticas en las cuales se explora el tema de lo común, las políticas educativas, la educación escolar básica, la superior, sus reformas, las leyes, etc., enfocando diversos aspectos de ellas (desigualdad, arraigo, movimientos sociales). Otra línea que atraviesa el libro concierne a la discusión teórica y los diferentes usos que se hace de la teoría en cada capítulo. Se ha estructurado la obra en ocho capítulos: en los tres primeros se abordan estas discusiones transversales en torno a cuestiones teóricas y su inscripción en políticas educativas. Gradualmente se va desvaneciendo fuerza de la discusión teórica y se va incrementando el trabajo con casos concentrados en los sentidos de lo común en el plano de políticas educativas y movimientos sociales, tal como se observa en los dos últimos capítulos.

Mediante el corolario se busca recuperar la unidad de la obra a partir de las diferentes formas de hacer visibles los múltiples sentidos

de lo común tanto en las discusiones teóricas (ontológicas y epistemológicas) como en el análisis de instancias específicas en las que estos diferentes sentidos de lo común aparecen orientando políticas y programas educativos (reformas, programas, legislaciones, entre otras superficies de análisis) de niveles escolares variados y en cinco países.

El primer capítulo, de Ernesto Treviño, abona en la exploración de lo común destacando la función del conflicto en la construcción de la vida colectiva pues, a pesar del reconocimiento sobre los diferentes ángulos de la dimensión productiva del conflicto y los desacuerdos como parte de la vida social, falta todavía mucho que explicar sobre sus implicaciones particulares en algunos dominios, como es el caso de las políticas, las reformas y, en general, la construcción y conducción cotidiana de lo educativo. Avanza en la función de la insatisfacción y de las relaciones contenciosas en la construcción de la educación como proyecto colectivo marcado por la articulación y el antagonismo. Enfatiza en la función motora que tiene la inconformidad y el cuestionamiento como detonadores de representaciones y cambios y en la necesidad de cuestionar permanentemente los proyectos que, buscando mejorar la educación, pretende crear narrativas conciliadoras basadas en hegemonías locales o globales. Expone su argumento en dos partes: mostrando algunos casos en que el desacuerdo es evidente; y reflexionando analíticamente a partir de estos casos. El telón de fondo de la discusión teórica sobre el desacuerdo recurre a Jacques Rancière en conversación con la construcción de lo común en la perspectiva de Laclau y Mouffe, como una articulación precaria entre lo particular y lo universal que subvierte parcialmente las diferencias políticas e identitarias. Se derivan otras discusiones del estudio de las políticas educativas y, aunque el caso que este autor analiza tiene lugar en México, se despliegan argumentaciones teóricas más amplias que no solamente conciernen al caso mexicano.

El segundo capítulo, de Alejandro Pimienta, se concentra en los procesos comunitarios y de educación popular de América Latina, enfocando el diálogo de saberes como una estrategia educativa de producción de lo político y lo común. Lo común se perfila como la construcción de un posicionamiento ético político de demarcación que pertenece al grupo, a los comunes, y no a los otros, y que ha servido como un campo de articulación contrahegemónico.

No obstante, esa estrategia sobre la cual se ha constituido todo un discurso político ha ido ampliando su campo de referencia y, por tanto, su fijación o articulación con lo popular se ha ido diluyendo, y ya no está preponderantemente articulada con la construcción de lo común y *lo político*, ni con la constitución de sujetos políticos y, en la actualidad, esa noción tiene bastantes usos y aplicaciones en las

gramáticas de la institucionalidad de *la política*.³ Hoy el “diálogo de saberes”, al igual que otras nociones que en ciertos contextos sirvieron para entender las formas y modos de la hegemonía política y las respuestas de los sujetos, como educación popular, participación ciudadana, construcción de democracia, derecho a la educación, entre otros, encuentran un uso y un marco de interpretación político por parte de los actores y las políticas hegemónicas, que la entienden y le dan funcionalidad operativa y política para disminuir el conflicto en los procesos de integración, sirviendo así para el logro de los consensos necesarios de las políticas. Por extensión, lo común, como discurso político, ya no es asociado solamente a lo popular o a lo político contrahegemónico. Pimienta ofrece su argumentación en dos secciones: primero, recurriendo a la distinción de Mouffe sobre la política y lo político reflexiona sobre el diálogo de saberes; y segundo, sistematizando sus reflexiones en torno al trabajo con el Laboratorio de Territorio y Ciudadanía (2018), aunque concierne a Colombia, analiza vínculos entre lo político y lo educativo en una dimensión que va más allá de la referencia contextual de dicho país.

En diálogo también entre algunos sentidos de lo común en el marco de investigaciones educativas, Rosa Nidia Buenfil, en el tercer capítulo somete a discusión los posicionamientos ontológicos y políticos implícitos en tres versiones sobre lo común: la clásica que se inscribe en la distinción entre lo público y lo privado; la de Hardt y Negri [*Commonwealth* (2009) y *Assembly* (2017)]; y la democracia radical de Laclau y Mouffe en *Nuevas Reflexiones sobre las Revoluciones de Nuestro Tiempo* (Laclau, 1990) y *Debates y Combates* (2008); y de Mouffe, *Agonística* (2013) e *Izquierda. Por un populismo de izquierda* (2018). Lo que se busca es visibilizar los principios y nociones que articulan estos posicionamientos, ubicando sus diferencias y afinidades. Especial atención se dedica a la discrepancia, principalmente en torno a la idea de lo común, en cuatro autores: Negri y Hardt, frente a Laclau y Mouffe. Para los primeros, “la producción biopolítica crea las condiciones para una democracia de la multitud porque produce las formas económicas y políticas de subjetividad que constituyen una expresión de lo común [...] genera cooperación sin necesidad de intervención del capital”, señala Mouffe (2018: 77). Las concepciones de la distinción público/privado, pueblo, subjetivación y multitud, así como otras, entrarán en juego en estos planteamientos. Hay un interés por articular algunas consideraciones de orden teórico con el análisis de

3 Se recupera la distinción de *la política* y *lo político* en la línea desarrollada por Chantal Mouffe, la cual irá desarrollando a lo largo del texto.

dos sucesos históricos que marcan las historias de nuestras universidades: la Reforma del 18, impulsada por la Universidad de Córdoba en 1918 y el movimiento estudiantil de 1968 mexicano y la legislación sobre la autonomía. Lo público y lo común son con frecuencia sustentados en racionalidades de distintos órdenes: la Razón, el Derecho, la institucionalidad, entre otras. Se analiza el carácter político en la estabilización de los sentidos de lo común/público en el referente empírico seleccionado.

El capítulo cuatro sobre educación superior lo brinda Daniel Saur, quien aporta consideraciones sobre los sentidos de una de las frases más citadas de Deodoro Roca, líder intelectual reconocido de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918: “ir a nuestras universidades a vivir, y no a pasar por ellas”. Este enunciado breve y enigmático, señala Saur, abre un abanico de preguntas sobre sus sentidos posibles: ¿qué quiere decir “vivir” en la universidad, o “vivir” la universidad? Por contraparte, ¿qué significa “pasar” por ella, asumirla como un tránsito, un paso, un trámite? A partir de una prolongada huelga universitaria realizada en Argentina en 2018 como resistencia a las políticas del gobierno nacional encabezado por Mauricio Macri, y a cien años de aquella Reforma, una cadena de testimonios formulados espontáneamente en la red social Facebook en defensa de la Universidad Pública brinda algunas claves para acercar respuestas posibles a la polisémica frase de Deodoro Roca. En ese contrapunto, entre el enunciado de Deodoro Roca y los testimonios en defensa de la institución se pueden identificar diversas líneas sobre los sentidos de lo común que activa dicha formulación, “ir a la universidad a vivir”; sentidos de la universidad pública que anteceden y exceden lo habitualmente considerado como atributos institucionales, mostrando otras productividades que son mucho menos consideradas a la hora de sopesar las bondades institucionales.

Una aportación concerniente a las relaciones entre política pública y educación superior es la que ofrece Sebastián Barros en el capítulo cinco, trazando una serie de interrogantes sobre la estructuración de “lo común de la comunidad” y tomando como ejemplo el Plan Taquini propuesto en Argentina 1968. El autor se plantea el objetivo repasar el discurso del arraigo y sus efectos políticos, comparándolo con algunas precisiones respecto del discurso universitario del gobierno federal argentino iniciado en 2015. Para ello recurre a la historización y describe el Plan Taquini en términos rancièresianos, como una “comunidad ética” en contraposición a una “comunidad política”. Para finalizar ofrece nuevos interrogantes para una posible investigación sobre los “restos problemáticos” que invisibilizan las teorías consensualistas de la política, su *status* teórico, sus formas de sujeción-subjetivación y los

efectos que su emergencia provoca. Barros expone que el objetivo del Plan Taquini planteaba “iniciar una nueva política universitaria en la Argentina basada en la creación de nuevas universidades nacionales que apuntaran a la expansión de la población estudiantil universitaria y a la problemática cultural, científica y tecnológica de las distintas zonas del país”. Dicho plan suponía además un programa de adecuamiento de la enseñanza universitaria argentina a las necesidades del desarrollo. Uno de los puntos centrales de los argumentos presentados en dicho informe es el arraigo de la juventud al lugar de pertenencia. Es decir, se buscaba evitar que jóvenes emigrasen hacia los centros urbanos en los que había instituciones de educación superior.

En el sexto capítulo, Myriam Southwell explora sentidos de lo común en la experiencia de la escuela media argentina, desde el ángulo de la desigualdad y en el marco de innumerables debates en la región basados en diagnósticos que hacen referencia a la “pérdida” de funciones, lo cual la alejaría de sus mandatos fundacionales. En el contexto de investigaciones que constataron numerosas transformaciones en las formas de hacer de las escuelas, sus públicos, los sentidos atribuidos por docentes y alumnos al paso por ellas así como por las características que asume la experiencia escolar en el mundo contemporáneo, Southwell especifica su interés por interrogar las intersecciones de la desigualdad y el nivel medio de escolaridad. Parte del hecho de que las escuelas participan de procesos de reproducción de la desigualdad, pero mira con detalle cuáles son las prácticas de producción de la desigualdad propiamente educativas que se generan en las escuelas. Busca examinar distintos tipos de operaciones que se llevan a cabo en las escuelas y que configuran las percepciones, expectativas y recursos que los jóvenes construyen y/o adquieren en su escolarización secundaria. La “condición inferior” de quienes entraron a la escuela secundaria en la última década va de la mano con la construcción de una oposición marcada entre un “ellos” (los jóvenes, sus familias, los nuevos) y un “nosotros” (los adultos, los que estábamos aquí). “Ellos” tienen códigos diferentes, valores diferentes. “Nosotros” los recibimos, pero “ellos” fracasan: la dicotomía nosotros-ellos no propicia las mejores condiciones para pensar en la incidencia de lo que se hace cotidianamente en la escuela para que los estudiantes tengan mejores herramientas para atravesar un mundo complejo. Por otro lado, se enuncia un “nosotros” que supondría un conjunto de rasgos compartidos que no se explicita. Lo que llega a explicitarse atiende a cuestiones de comportamiento, de “códigos”, de aspectos culturales característicos de otro sector social.

También interesada en el tema de la desigualdad, Olaya Dotel en el capítulo 7, nos brinda un escrito que explora históricamente cómo

el sistema educativo formal y público ha constituido uno de los principales mecanismos de reproducción social, pero en sus políticas interviene un “exterior permanente” que es, por definición, un terreno tanto de construcción como de disputa. Así, los factores que afectan el desarrollo de las políticas traspasan las fronteras de los centros educativos y regresan a estos, con importantes retos que sobrepasan los recursos y decisiones del sistema educativo. Una de las preocupaciones, dentro del sistema educativo dominicano, se refiere a los niveles de violencia que se viven en las escuelas públicas, tanto en nivel primario como secundario. En ese sentido se han desarrollado una serie de programas que buscan incorporar, en el comportamiento cotidiano del estudiantado, nuevas formas de enfrentar los conflictos, haciendo de estos experiencias de aprendizaje y por tanto de crecimiento personal y colectivo. En la línea de lo anterior, Dotel recupera de Chantal Mouffe la noción del vínculo agonístico, esto es:

el establecimiento de relaciones de nosotros/ellos en las que las partes en conflicto, si bien admitiendo que no existe una solución racional a su conflicto, reconocen sin embargo la legitimidad de sus oponentes [...] Esto significa que, aunque en conflicto, se perciben a sí mismos como pertenecientes a la misma asociación política, compartiendo un espacio simbólico común dentro del cual tiene lugar el conflicto (Mouffe, 1999: 27).

Traduciendo el planteamiento de Mouffe a las relaciones de convivencia escolar, sería propiciar unas relaciones en las que estudiantado, además de reconocer el derecho de sus compañeros y compañeras a pensar diferente, desarrolle competencias que le permitan dirimir los conflictos de manera democrática, esto es, dialogando de manera argumentativa, en un marco de respeto mutuo, incluso cuando se entiende que se ponen en riesgo intereses personales. Ello requiere una serie de herramientas individuales como: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada; regulación de emociones y sentimientos, así como habilidades de afrontamiento. Esto último implica estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales (Bisquerra, 2002). Sin embargo, parte de los factores que afectan el comportamiento del estudiantado son el resultado de un contexto de desigualdad económica, social y cultural, cuya modificación requiere de la intervención de múltiples actores, sobre todo del ámbito estatal. Por tanto, a lo largo del trabajo, Dotel reflexiona sobre los posibles efectos de “las condiciones del exterior permanente” (Laclau, 1990: 26) sobre los esfuerzos que se desarrollan en el sistema educativo público, para construir formas de relacionamiento

democráticas entre los estudiantes, a partir de un estudio de caso. Dicho estudio presenta la experiencia de implementación del programa Cultura de Paz, desarrollado en el Distrito Educativo de Boca Chica, en el periodo escolar 2017-2018.

Un capítulo final se enfoca en el análisis de movimientos estudiantiles y nos lo ofrece Pablo Toro Blanco mediante un breve análisis de un par de ejemplos de conflicto en la discusión sobre políticas educativas, con el cual pretende ilustrar algunas tensiones presentes en la diseminación de reformas educativas en el caso chileno. La referencia a lo global-transnacional (y, por ende, a ciertas dimensiones del llamado isomorfismo educacional) como un criterio de validación emergente, es uno de los elementos que se considera en este análisis de los discursos contrapuestos respecto a la pertinencia de políticas con fuerte componente participativo o, en su contrario, plenas de fundamentación técnica y exentas de sentido deliberativo.

Se ofrece un corolario que recupera los diferentes sentidos que fue adquiriendo lo común en estas superficies de inscripción. En el corolario elaborado por quien coordina el libro, se ofrece un amarre adicional mediante el cual, sin pretensión comparativa, se entran los significados, argumentaciones e instancias ópticas de los sentidos de lo común en los dos ámbitos mencionados: los debates teóricos y las apropiaciones en políticas, programas y planes educativos en cinco países: tres capítulos sobre Argentina, dos sobre México, uno que se refiere a Colombia, uno sobre Chile y uno más concerniente a la República Dominicana.

CAPÍTULO 1

HACER COMÚN EL DESACUERDO

REFORMAS Y PROTESTAS COMO SUPERFICIES PARA EXPLORAR EL ROL DE LA INSATISFACCIÓN EN LA CONFIGURACIÓN ONTOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN

Ernesto Treviño Ronzón

*Para Lisseth Hernández Ramos y nuestras
cariñosas charlas sobre el conflicto y el acuerdo.*

PRESENTACIÓN

El propósito de este escrito es abordar analíticamente la función de la *insatisfacción* en la construcción de la educación como proyecto político y social para derivar de ahí algunas implicaciones que nos permitan dar cuenta de su constitución *ontológica*. La elección de estos conceptos no es casual, deriva de mis proyectos de investigación recientes sobre la forma en que el más reciente ciclo de reforma educativa en México y en otras partes de América Latina ha logrado movilizar y dividir el espectro político educativo, creando diferentes identificaciones colectivas dentro y fuera del ámbito educativo. En este intenso proceso de reforma y movilización se ha hecho visible, de muy diversas formas, algunas relativamente inéditas, el papel de la *negatividad* –en términos ontológicos– en la producción de lo educativo.

A lo largo del capítulo se pondrá énfasis en dos aspectos, primero, en la función motora que tiene la inconformidad que, al alimentar representaciones y significados controversiales sobre el pasado, el presente y el futuro de la educación, puede desencadenar innumerables críticas, protestas, resistencias o movilizaciones. Para elaborar mi discusión emplearé deliberadamente como equivalentes o intercambiables términos como descontento, insatisfacción, enojo, frustración o desacuerdo pero siempre en referencia a su función movilizadora dentro de la educación.

En segunda instancia, en el capítulo se pondrá énfasis en la necesidad de cuestionar permanentemente los proyectos de reforma y las políticas que, buscando mejorar la educación, pretenden crear narrativas conciliadoras basadas en principios hegemónicos locales o globales o, en su caso, introducir elementos descalificadores de las diferencias. A lo largo de esta discusión se harán referencias a cómo la permanente construcción de reformas y su aparejamiento con ciclos de protesta marcan el *ser* de la educación contemporánea.

El motivo para hacer de la insatisfacción el foco de esta exposición es elemental: a pesar de la valoración positiva que en diferentes partes del mundo y en la bibliografía académica hay sobre la dimensión productiva del conflicto y de los desacuerdos en la conformación de la vida social –al reconocerse, por ejemplo, el derecho a la diferencia o la importancia de la pluralidad democrática–, hay todavía mucho que explicar sobre sus implicaciones particulares en diversos ámbitos de la vida en común (sean estos culturales, identitarios, económicos), en contextos (sean estos nacionales, regionales, locales públicos o privados) y en momentos históricos particulares (democráticos, totalitaristas; en el presente, en el pasado lejano o reciente, o inclusive en el futuro, momento que se trata de diseñar desde el presente).

Entre los ámbitos, contextos y momentos que merecen un análisis en esta clave están las políticas y las reformas que durante los últimos años han hecho patente diferentes elementos críticos en la construcción y conducción cotidiana de lo educativo, en un momento histórico marcado por el ascenso y crítica del programa neoliberal que actualmente está en medio de intensos debates, no solo por sus consecuencias, sino también por la capacidad que ha tenido para “colonizar” diversos ámbitos de la vida social y subjetiva (Laval y Dardot, 2015).

Por supuesto, no se trata de afirmar que la insatisfacción, el conflicto o el desacuerdo son los principales o más importantes motores del cambio en la educación, sino, por el contrario, se trata de pensar qué lugar ocupan en el conjunto de prácticas sociales y políticas, particularmente en la educación.

En años recientes, en países como México, Chile, Argentina, Brasil, y en otras partes del mundo las movilizaciones en torno a la educación básica y superior por razones tan diversas como las oportunidades de acceso, el financiamiento, la desigualdad, la contratación del profesorado, los resultados del aprendizaje o el acoso, han tomado dimensiones interesantes, probablemente inéditas y eso implica volver a mirar, de una forma u otra, estos sutiles procesos alrededor

de los cuales se construyen identidades colectivas, relaciones de equivalencia, procesos antagónicos, proyectos compartidos y también adversariales.

Para desarrollar el argumento, el documento está dividido en tres partes principales y una breve sección de cierre. En la primera parte haré un breve recorrido sobre algunos casos en que la tensión entre satisfacción e insatisfacción es evidente en el campo educativo, al grado que puede detonar conflictos o movilizaciones políticas y sociales en diferentes escalas y contextos. En este punto el texto es bastante ecléctico en los ejemplos a desarrollar. En el segundo punto focalizaré en el último ciclo de reforma y resistencia en México, como ejemplo de *irrupción culmen* del desacuerdo. En la última sección y en el apartado de serie haré una reflexión más focalizada de orden conceptual y metodológico a partir de los casos expuestos para precisar algunas líneas de elaboración teórica: una nueva ontología de la educación a partir de la insatisfacción como motor de cambio.

Antes de iniciar es importante introducir tres acotaciones. La primera es que para este documento apoyé mis argumentos en un par de proyectos de investigación sobre políticas de reforma y protesta en México y sobre acción pública frente a la violencia que entre 2016 y 2018 proporcionaron una cantidad significativa de material empírico y documental sobre el contexto mexicano y latinoamericano.

Una segunda acotación es que para esta ponencia se toma como principal marco de referencia la discusión sobre la hegemonía, la agnóstica y la construcción de lo común en la perspectiva de autores como Laclau (2006), Mouffe (2011) y Nancy (2000 y 2006). Para la reflexión sobre la protesta y la movilización se retoman planteamientos de Tarrow (1998) y para el tratamiento del desacuerdo las nociones de Rancière (1996). Las referencias a las políticas educativas y los procesos de reforma serán retomadas a partir de mi propio trabajo basado en una perspectiva político-discursiva que hace énfasis en la distinción entre la política, las políticas y lo político y en la configuración de identidades precarias. Estos emplazamientos permitirán rastrear a nivel ontológico diferentes procesos de constitución de lo social y de lo educativo, asunto de principal interés en este escrito.

La tercera acotación se relaciona con el diálogo que he sostenido con el grupo de trabajo CLACSO “Educación y Vida en Común”. El capítulo es también el resultado de los diferentes intercambios desarrollado con los colegas latinoamericanos que integran el grupo y por tanto las reflexiones aquí planteadas responden también a esta dinámica de diálogo, debate y análisis colegiados de alcance internacional sobre los retos, las posibilidades y las imposibilidades de lo común en nuestras sociedades.

INSATISFACCIÓN Y DESACUERDO: ELEMENTOS PARA UNA ONTOLOGÍA NEGATIVA DE LA EDUCACIÓN

Uno de los grandes rasgos de los sistemas educativos y de las políticas y programas que los sostienen consiste en la generación de una serie de elementos que produzcan efectos de estructura, de unidad, de articulación o comunidad. En otros términos, se podría decir que crear una narrativa hegemónica, llena de promesas de mejora, de plenitud y hasta de salvación contra las amenazas y problemas (Popkewitz, 2007) es precisamente una de las metas asumidas desde que los sistemas educativos se “profesionalizaron”. Dicha meta se actualiza cada cierto tiempo, en diferentes iniciativas y por gobiernos locales o nacionales de diferente orientación a través de múltiples acciones que incluyen desde la creación de una historia de la educación y la sociedad, hasta la creación de escuelas, la selección de contenidos, la impresión de libros de texto o la formación de maestros capaces de construir un proyecto educativo de calidad “para todos”.

Por supuesto, una de las grandes tensiones internas de los proyectos educativos en toda su complejidad es que deben reconciliar paradojas como la de la libertad, pues su narrativa ha de ser común en algún grado, pero también deben permitir que las decisiones e intereses individuales, así como la libertad y la creatividad “quepan” dentro de ese proyecto más amplio.

Ahora bien, cuando se analizan las particularidades de los proyectos educativos nacionales o inclusive locales, desde un punto de vista histórico o desde un punto de vista contemporáneo, es relativamente fácil documentar cómo, a pesar de las pretensiones de estos proyectos, sea que se analice su configuración o su implementación, hay una constante “insatisfacción” con el estado que guarda la educación y esta se expresa tanto por individuos como por colectivos sociales o civiles, por comunidades, por gobiernos nacionales y, por supuesto, por decenas de organizaciones internacionales.

Con esto me refiero a que, salvo por aquellas propuestas que deliberadamente tratan de proponer una idea de la educación como un deber ser abstracto más allá de cualquier contexto o meta específica, gran parte de los proyectos educativos a lo largo y ancho del mundo deben, como punto de partida, construir un déficit, una falta que se expresa como críticas o demandas de diverso alcance que deben ser “corregidas”. En términos teóricos podemos decir entonces que actualmente al inicio de los proyectos político educativos hay un evidente componente de negatividad constitutiva (Marchart, 2009).

A partir de esta lógica una de las grandes operaciones y metas de casi cualquier proyecto político educativo es producir narrativas y propuestas que, mientras elaboran el origen y consecuencias de esos

problemas, presenten alternativas de solución, aunque sean hipotéticas. Se trata de soluciones político-discursivas que buscan parchar las “roturas” del orden simbólico educativo (pedagógico, didáctico, administrativo, curricular) para producir una suerte de solución en el registro imaginario (Treviño, 2015).

Este planteamiento con su grado de abstracción y generalidad tiene referentes concretos en sociedades como las latinoamericanas en las cuales la educación a muy pocas personas “deja contentas” o “plenamente satisfechas”. Desde los padres y madres de familia hasta los medios de comunicación, desde los legisladores hasta los directivos escolares, desde los académicos hasta las organizaciones civiles, en cada uno de estos actores sociales es posible identificar con muy diversos matices los desacuerdos con el Estado que guarda la educación. Bien por sus propósitos, bien por sus presupuestos, bien por las condiciones en que se ofrecen, bien por sus resultados.

El supuesto básico de este escrito es que, en buena medida, tal descontento está en la base de una gran cantidad de políticas y programas públicos, y marcadamente, de algunas acciones como las de reforma educativa. No se trata de afirmar que en el campo de la educación no hay asuntos con los que se esté de acuerdo, incluso se esté satisfecho. Por ejemplo, muchos padres de familia están satisfechos en algún grado con que sus hijos puedan ir a la escuela, también con la atención que reciben de parte de los docentes. También, millones de niños, jóvenes y adultos están satisfechos de poder ir a los centros educativos, de graduarse, de hacer amistades que posiblemente durarán toda su vida. Miles de personas experimentan con mayor o mejor agrado la posibilidad de tener las primeras o segundas generaciones de graduados de educación superior, aunque la movilidad social que viene con esto no sea la esperada.

Algunas autoridades están complacidas con la forma en que se han diseñado o implementado sus iniciativas y varios gobiernos en la escala local o federal se complacen de los presupuestos o del marco legislativo que han dado a la educación, bien para hacerla de calidad, bien para hacerla competitiva, bien para arrancarla de las manos del totalitarismo, del comunismo o inclusive, del neoliberalismo.¹ En

1 En México hemos tenido reformas socialistas en la década de 1930; luego reformas modernizadoras en los noventa; luego orientadas a la calidad al inicio del siglo XXI. De hecho, desde 1999 la educación en México, tanto en el ciclo básico como en el ciclo o nivel medio superior no ha dejado de tener algún tipo de reforma, sea en el orden curricular, legislativo o administrativo. Es el mismo caso para países como Argentina, Brasil o Chile, durante el último tercio del siglo XX y durante todo lo que va del XXI. Este ciclo parece acentuarse a partir del proceso de alternancia gubernamental.

otras palabras, hay muchas razones para que las personas se sientan felices o satisfechas con la educación.

Sin embargo, esa satisfacción no ocupa el campo completo de la producción de lo educativo pues puede estar aparejada o acompañada de críticas, de descontentos o frustraciones que condicionan la experiencia y las expectativas, o puede ser el resultado de crisis que dieron paso a cambios que ahora buscan “mejorar” la educación. Respecto a las primeras, es posible hacer un listado casi innumerable de asuntos educativos que causan insatisfacción y eventualmente derivan en conflicto o desacuerdo: las condiciones de los edificios escolares, el salario a los maestros (porque es mucho, poco, porque no llega), las condiciones de convivencia (la violencia o agresividad en las escuelas), la falta de educación sexual o los sesgos o excesos de la educación sexual (según desde donde se observe), la falta de educación ética y moral, los límites que cruzan las escuelas en temas de conducta que deberían ser enseñados por los tutores; la falta de involucramiento de los tutores en las actividades de los niños; los excesos de los tutores al pretender involucrarse en asuntos que no les competen; los aprendizajes endebles o poco relevantes; la dificultad que tienen los graduados de educación superior para encontrar trabajo; los malos resultados en las evaluaciones y comparaciones internacionales –como PISA o los innumerables *rankings* universitarios–, lo ineficiente de la administración pública en materia de educación, la falta de presupuesto, la falta de puestos o plazas docentes, la precaria formación y capacitación del profesorado.

También causa insatisfacción que con frecuencia no se respeten los derechos de estudiantes y docentes para participar en las decisiones de política nacional, local o inclusive en las decisiones cotidianas dentro de las instituciones. También habría enojo porque en otros casos el avance hacia el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho habría “bloqueado” las capacidades que los centros educativos y los docentes tendrían para corregir, conducir o sancionarlos; por la falta de seguridad en las escuelas o por el exceso de vigilancia hacia su población.

Este listado puede extenderse por páginas y seguramente no agotaría ni remotamente el conjunto de quejas, insatisfacciones, críticas, desavenencias con los centros escolares, con los procesos educativos, con las autoridades o con los docentes que miles de personas experimentan día con día. Después de revisar por algunos años políticas y reformas educativas y después de hacer trabajo de campo en espacios educativos, particularmente de nivel primaria, secundaria y universidad, todavía me parece muy difícil identificar un elemento que articule al conjunto de los actores en un tono crítico único, igual que es

difícil encontrar personas que se articulen en torno a un único elemento afirmativo o edificante y esto recuerda la riqueza y diversidad que se construye en torno a la educación y que la “atravesada” .

Miles de personas (políticos, intelectuales, académicos) pueden desplegar ideas y nociones recurrentes sobre lo importante que es tener educación para la democracia, para la ciudadanía, para la paz, para la libertad, para el bien común, para la competitividad. Se incluyen aquí a grandes referentes de la pedagogía como Dewey (1998) y Freire (2005), pero también a organismos internacionales (Delors, 1996; OCDE, 2012) o a los gobiernos de países como México (SEP, 2017).

Frente a esto, lo más interesante para mí es cómo esta aspiración más o menos precisa convive poderosamente con el déficit, con la insatisfacción, con la queja, con los pequeños o grandes enojos y frustraciones, con uno o miles de reclamos que realizar frente al estado de la educación. Me parece que este es uno de los elementos axiales en la educación contemporánea y que funciona como un motor de movilización y de litigio colectivo.

Afirmar esto nos deja solo a un paso de aceptar que la insatisfacción es, al mismo tiempo, un elemento constitutivo de la educación, o si se quiere, del ser de la educación. No se trata de afirmar por enésima ocasión que el *proyecto educativo* en tanto proyecto moderno o en tanto política específica sea algo inacabable en el sentido de que está siempre en construcción. Eso ya lo sabemos desde hace mucho. Mi propuesta es otra dada la evidencia: tratar el descontento, la insatisfacción, el enojo, la frustración, el desacuerdo, no como un asunto eventual o casuístico, o algo que habría de ser excluido por inadecuado, o resuelto por deficitario, sino como algo constitutivo, interior a toda idea de educación.

Para poder extraer las consecuencias de este planteamiento es necesario hacer referencia a algunos elementos de la vida educativa donde esto se puede hacer más o menos visible. En este caso, y como ya se anticipó, se trata de los ciclos de reforma educativa que en países como México ha experimentado entre 2013 y 2019: una de las principales superficies donde leer el desacuerdo como elemento constitutivo de la educación.

LAS POLÍTICAS, LAS REFORMAS Y EL DESACUERDO

Las políticas educativas y los ciclos de reformas educativas constituyen un crisol de oportunidades para el análisis porque en ellas se expresan de manera deliberada y con relativa nitidez los diagnósticos, los problemas, las propuestas y las promesas para la educación y sus actores.

No hay nada que a priori las haga particularmente problemáticas, pero como es posible notar recientemente en países como México, Chile, Argentina o Brasil, las reformas crean un contexto particularmente efervescente y contencioso, movilizan a diversos actores sociales y, en consecuencia, dejan ver con relativa precisión procesos de activismo, protestas y propuestas muy variadas. En los procesos de reforma, el horizonte político se parte, se divide en posiciones a veces binarias y a veces mucho más plurales.

Las reformas educativas tienen diferentes componentes y persiguen muy diversos fines. Pueden tener un alcance primeramente legislativo (cuando se busca modificar leyes, reglamentaciones, normas, preceptos), también pueden ser de orden curricular, pedagógico o didáctico haciendo énfasis en contenidos, planes de estudios, programas de materias, contenidos temáticos, roles docentes y personal de enseñanza; también pueden tener fines tecnológicos, económicos, laborales, administrativos, entre otros. Pueden intentar atender todos estos aspectos al mismo tiempo.

Por lo regular, las reformas están directamente relacionadas con dos elementos clave que quiero destacar: primero con las políticas educativas entendidas como decisiones y cursos de acción que se modifican junto con las metas, las decisiones, las proyecciones o los cambios que se expresan en las reformas. Segundo, están conectadas con la creación de fronteras políticas entre grupos o personas que se hacen patentes al calor de los procesos de cambio o inclusive se forman en el mismo proceso dando paso a la configuración de un campo de interacción rico y dinámico.

En cuanto a lo primero, las reformas pueden venir “antes”, después o paralelamente a las políticas en tanto se enmarcan en las posibilidades de acción de un gobierno. En todo caso, reformas y políticas son claros ejemplos de cómo el desacuerdo y el litigio funcionan en la base de gran parte de la vida educativa porque con frecuencia su emergencia está precedida por una ruptura impulsada por algo o alguien que señala o muestra que se debe cambiar para “mejorar”, “corregir” o “reorientar”. En México, durante las reformas del 2013 entre los elementos destacados estaba la llamada búsqueda de la calidad educativa (cinco años después, con la reforma del 2019 la calidad sería sustituida por el reconocimiento de los derechos de los docentes). En otros países, como Chile, asuntos como el acceso, el financiamiento y las cuotas son centrales de los debates públicos que impactan las políticas y las reformas, y no se han modificado radicalmente a lo largo del tiempo.

Casi toda reforma y sus políticas presuponen diversas reacciones y eventuales movilizaciones a favor o en contra de los preceptos

o intenciones desplegados por ellas. Interesantemente, lo que inicia como cuestionamientos y promesas rara vez se detiene ahí y más bien circula y tiene grandes posibilidades de expandirse haciendo de las reformas un permanente campo de batalla.

Por supuesto, esto no es “necesariamente” así de manera universal o *a priori*, pues no hay ninguna razón por la que una reforma o política de cambio tenga que necesariamente llevar a una resistencia pero, cuando menos en el caso mexicano, las reformas que desde el inicio de siglo finales del siglo XX e inicios del siglo XXI se han venido impulsando están marcadas por una gran crítica y hasta resistencia de sectores diversos. También, por supuesto, por sendas defensas de sus impulsores y si observamos con cierta atención en otros países de la región observaremos proceso parecidos.

Esto lo podemos leer en la prensa, lo podemos seguir en los medios de comunicación y por supuesto en el debate académico. En México, por ejemplo, el volumen de trabajos académicos escritos en torno a las reformas y sobre las reacciones frente las reformas son numerosas y se incrementaron después de la implementación de la *Alianza por la calidad de la educación* en la primera década de este siglo (SEP, 2008).²

Ahora bien, vale la pena recordar aquí algo que la teoría política aplicada al estudio de las reformas nos ha mostrado ya por largo tiempo: al interior de los procesos de reforma educativa se develan, a su vez, muy diversos procesos que requerimos marcar o hacer visibles para explicar cómo se van construyendo dinámicas o identidades individuales y colectivas, tales como la participación, la construcción de relaciones de alianza o articulación, de relaciones de equivalencia, los procesos de rompimiento o ruptura, las relaciones de antagonismo. Todos ellos, a su vez, se relacionan con procesos de acción colectiva que tienen diversas y variadas consecuencias para las identidades políticas en el campo educativo.

En una parte significativa de la bibliografía sobre diseño e implementación de políticas públicas se reconoce que uno de los motores del cambio es precisamente el reconocimiento de la dimensión insatisfactoria o problemática de los asuntos de la vida pública que deben ser atendidos (Treviño, 2013). Estos asuntos se colocan en las discusiones en diferentes escalas de lo público a través de diferentes formas: solicitudes, peticiones, protestas, demandas; en diferentes foros y por diferentes vías.

2 Entre los escritos que abordan más de una dimensión de los procesos de reforma y sus implicaciones son los de López (2013), Rueda (2016) y Mendoza (2017).

La identificación y calificación de los problemas públicos sobre los cuales intervenir serían un momento culmen de la etapa de generación de políticas públicas, pero algo que la bibliografía también nos recuerda es que la calificación es siempre deficitaria, no todas las demandas son representadas e incorporadas en las decisiones y mucho menos en los cursos de acción específico que derivan de las decisiones o de las políticas. Esto forma parte de los usos y costumbres de hacer políticas (Cabrero, 2000), pero en mi opinión también es consecuencia de que no hay sistema de representación que pueda atender, colocar, resolver el conjunto de demandas de una sociedad, ni en su totalidad o en todo momento.

En otras palabras, siempre hay un “resto” que queda fuera del sistema de representación pública y que puede o no volver como un reclamo. Asimismo, algo que fue incluido puede regresar en la forma de una decisión mal tomada o la insatisfacción entre lo hecho y lo prometido. Todos estos elementos forman partes móviles del gran mundo que es la educación contemporánea en México y en otras partes. En su interior hay procesos de crítica, demandas, protestas y resistencias abiertas; hay también promesas, aspiraciones y por supuesto intentos de intervención, de ajuste o de corrección.

Es importante tener presente que estos procesos, además, son cambiantes, es decir, que el contexto, las circunstancias y los actores les da una particularidad que es necesario reconocer porque introduce elementos de indecibilidad que son a la vez constitutivos de lo social, pero que se actualizan según las circunstancias.

Como anticipaba, los ciclos de reforma educativa específicos son un crisol interesante para visualizar esto y el caso mexicano en los procesos del 2013 y del 2019, que han movilizad a miles de personas a favor y en su contra son un ejemplo de ello. El detalle del ciclo de reforma, así como del ciclo de protesta, está resumido en Treviño y Mendoza (2018), donde hemos discutido las diferentes etapas o momentos de implementación de la reforma, de sus componentes ideológicos y de sus aspiraciones políticas y técnicas. También algunos de los principales aprendizajes derivados de ellas. De todo ese proceso en este momento me interesa solo destacar el carácter contencioso o adversarial (Mouffe, 2009) que desató y que nos deja ver un proceso de politización particular en el magisterio mexicano que abona, además, a precisar algunos de los argumentos iniciales de este escrito sobre el papel de la insatisfacción en la constitución ontológica de la educación.

Entre las cosas más interesantes que resultaron de la reforma educativa fue poner en común las insatisfacciones o para decirlo en términos más cercanos a la perspectiva adoptada en este trabajo: los desacuerdos. Por supuesto, estoy entendiendo el desacuerdo de una

manera parecida a como lo plantea Rancière (1996): como una interrupción en el todo social que muestra la insatisfacción con la distribución de las partes, de los lugares en dicho orden. Esta repartición indica quienes son reconocidos como aquellos que pueden hablar, por qué y en qué circunstancias. No es necesariamente una distribución democrática.

Las particularidades de los desacuerdos son casi innumerables pues por un lado incluyen los expresados del lado de las partes promotoras de la reforma como las autoridades educativas, los grupos parlamentarios afines y numerosas organizaciones civiles, académicas y sindicales. Ellos señalaban un listado significativo de limitaciones y problemas con la educación en México que incluían desde problemas de resultados, hasta de administración y gobierno: injerencia del sindicato nacional en las decisiones gubernamentales, pobres aprendizajes educativos, corrupción en el ingreso al servicio docente, falta de información sobre el estado de las escuelas, ausencia de evaluación sistemática sobre el desempeño docente y más.

Por otro lado, estaban quienes mostraban desacuerdo con la reforma, con su propuesta, con su forma de aprobación y de implementación. De este lado se pueden contar una gran diversidad de actores, tanto del lado oficial como del lado de la sociedad civil organizada, de algunos partidos políticos, de algunas organizaciones sindicales y de los profesores organizados al calor de las movilizaciones contra la reforma.

Entre quienes no se contaban a favor de las reformas hay que incluir, también, a quienes sin estar de acuerdo con el estado que guarda la educación tampoco están de acuerdo con el sentido y la forma de intentar impulsar el cambio educativo y que también configuran una parte significativa de la vida social y política. Y si la meta fuera examinar con mayor detalle las diversas posiciones respecto a la reforma 2013, el listado sería todavía más largo pues en todo el ciclo se expresaron personas, grupos, colectivos que nunca se reconocieron como parte del recuento de los actores que el flujo discursivo dominante intentaba “fijar” como el correcto por más que cientos intentaran “hablar por ellos”, en su representación, o en pos de sus derechos.

Ahora bien, este flujo discursivo predominante no tiene un emisor único o prioritario; es decir, aunque se podría pensar que son los actores gubernamentales quienes fijan el sentido, la intensidad o el alcance del discurso que distribuye lugares aceptables, es necesario reconocer que también los adversarios intentan hacerlo y en conjunto se van tramando las posiciones reconocidas en el debate. *Y no sentirse parte del todo en el debate funciona como una nueva insatisfacción frente a las ya de por sí numerosas insatisfacciones de la vida educativa en México.*

El proceso de reforma educativa se caracterizó por someter a un estrés pocas veces visto al sistema social y al sistema educativo mexicano, pues además de las insatisfacciones, quienes protestaron no se identificaron con el reparto de las partes y comenzaron a perturbar el principio de universalización: las pretensiones hegemónicas de la reforma.

Esto fue posible porque como he argumentado en otro lado (Treviño y Mendoza, 2018), en el caso de esta reforma y de otras se ha dado un inédito proceso de politización de diferentes actores incluido el magisterial que derivó en protestas, manifestaciones, movilizaciones, cambios de adscripciones sindicales e inclusive la creación de nuevas organizaciones gremiales. También emergieron nuevas relaciones contenciosas y de alianza entre miles de maestros con madres y padres de familia y con otros actores de la sociedad.

Miles de docentes se constituyeron en sujetos políticos como resultado de identificaciones relativamente duraderas que dieron paso a identidades políticas magisteriales sutiles: alianzas al interior de sindicatos, o entre sindicatos, en sectores escolares, creación de organizaciones y frentes en defensa del profesorado. Muchas de ellas tuvieron con poca densidad y duración, de forma que desaparecieron al finalizar el ciclo de protesta, mientras que otras perduraron.³ En este sentido, se debe resaltar, por un lado, la prevalencia de ciertos conflictos, la variabilidad de su intensidad en el tiempo y en el espacio, y la forma en que hacen soportables otros como las condiciones precarias de las instalaciones o hasta las mismas condiciones laborales.

Por otro lado, deben destacarse los rasgos del ejercicio democrático de la participación, que puede tomar muchas formas: intervención en foros públicos, protesta virtual o callejera (manifestaciones, marchas, foros, mitines), presentación de amparos, lucha sindical o argumentación intelectual. Históricamente, una crítica marcada a varias de las democracias latinoamericanas, y destacadamente a la mexicana, fue la baja disposición de los actores sociales para participar en los asuntos públicos, pero también la poca confianza que los ciudadanos tienen de los mecanismos formales de incidencia. Esta

3 Entre las principales modificaciones de la reforma del año 2013 estaban la creación de un sistema de evaluación docente que regulaba desde el ingreso y la promoción hasta las evaluaciones continuas que en teoría darían paso al diseño de trayectos formativos integrales. Otro componente de la reforma era la realización de un censo nacional de escuelas y maestros, así como una depuración de las plazas docentes. Panorámicamente visto, este proceso ponía en cuestión gran parte de los usos y costumbres del sistema educativo mexicano. Enmarcando todo esto estaba el gran litigio de que la entonces nueva reforma era laboral y excluyente del sentir magisterial.

crítica encontró un límite, una cierta variación con la reforma 2013 pues miles de personas usaron todos los medios de participación posibles, incluida la protesta y la sostuvieron a lo largo de varios años (Treviño, 2015).

Es de destacar, en este sentido, que varios de los actores que en el 2013 se manifestaron en contra de la reforma y sus implicaciones, en el año 2018 y 2019 sostuvieron su inconformidad y volvieron o se reconstituyeron como actores de un nuevo ciclo político derivado de la “insatisfacción” frente al estado de la educación que, en parte, se configuró a partir de la reforma anterior.

Miles de los profesores que marcharon y resistieron, a la vuelta de 6 años participaron de la disolución de aquel ciclo configurándose en otro polo de identificación política, votando en contra del gobierno que administró al país entre 2012 y 2018, ayudando a su salida del poder. Gracias a esto “resolvieron” rasgos que para ellos resultaban problemáticos, como la dimensión de la representación política en la definición de la educación, pero sin necesariamente resolver todos los otros, como las condiciones objetivas de las escuelas o inclusive sus propias circunstancias laborales.

Vale la pena señalar, al paso, que numerosos actores que se articularon en torno a la causa magisterial en 2013 ahora están en proceso de politización por razones parecidas, pero no iguales. En el nivel de la educación básica u obligatoria, la nueva reforma ha desaparecido en cierto sentido los sistemas de evaluación concebidos en la anterior reforma. También ha propuesto resolver de otra manera el ingreso de los profesores al sistema educativo dando prioridad a los egresados de escuelas normales por encima de exámenes de oposición sin que desaparezcan del todo.

También es posible listar a aquí a muchos profesores que lograron ingresar al sistema educativo a partir de la reforma del 2013 a través de, por ejemplo, un examen de oposición. Ellos y ellas experimentaron un proceso de incertidumbre sobre sus derechos y ahora viven la promesa de que serán respetados en la nueva reforma. Esta promesa por supuesto no borra el hecho de primero haber sido señalados como “ilegítimos”, por haber ingresado a través de una reforma, a su vez “ilegítima”.

En el nuevo ciclo de reforma educativa que inició con el proyecto presentado por el gobierno federal en el 2019 se pueden distinguir nuevos desacuerdos, la negación o reconversión de los anteriores en nuevas estrategias, nuevas propuestas y nuevas promesas. Si la reforma del 2013 prometía traer calidad y gobernanza efectiva de la educación, la reforma del 2019 intenta definir el ser de la educación disolviendo la anterior con una nueva narrativa protohegemónica

desplegando nuevos recursos políticos, deontológicos y normativos: respetar a los maestros, sacar al neoliberalismo, incluir a las comunidades en todas las decisiones.

Por supuesto, en la medida que se presentan, nuevos opositores hacen desde ya reclamos por sus orientaciones y también por la forma en que se está implementando. En otras palabras, esta nueva propuesta también carga o arrastra el germen de la insatisfacción y un nuevo litigio por la repartición de las partes en el todo educativo.

Este breve recorrido por el ciclo de reforma y protesta en México, si bien panorámico y extremadamente resumido, permite mostrar cómo la insatisfacción acompaña permanentemente la idea de la educación y del cambio educativo, y se expresa de muy diversas formas, destacando entre ellas su carácter contencioso. Hay una permanente insatisfacción con el estado que guarda la educación, con la forma en que se organiza y se pone a disposición de las personas, por la forma en que, bien en el plano político o bien en el plano de la vida cotidiana, incluye a unos y excluye a otros.

Todo esto parece ser un denominador común en las discusiones sobre lo educativo. No se trata solo de un asunto accesorio o accidental que ocurre cada cierto momento o cada cierto ciclo de políticas, sino que es un aspecto consustancial, que marca de manera permanente el ser de la educación.

HACIA UNA ONTOLOGÍA EDUCATIVA: POLÍTICA Y PLURALIDAD

Actualmente, el litigio, el conflicto y el desacuerdo deben constituir una de las principales betas de indagación en el campo educativo pues son una muestra casi palpable de sus límites internos. Algo se ha intensificado en las sociedades contemporáneas de diseño democrático y que, en mi opinión, se había mantenido relativamente contenido hasta hace poco: la notoriedad de la tensión permanente entre articulación y antagonismo (Laclau, 2006), entre el acuerdo y el desacuerdo que hace posible movilizar gran parte de la vida en a lo largo y ancho de sus niveles educativos.

Una indagación más amplia en esta línea debe permitir diversas operaciones analíticas suplementarias, de las cuales puedo esbozar dos. La primera lleva a pensar cómo el desacuerdo expresado en insatisfacción o conflicto u otras de sus variadas expresiones se sobretermina en la representación, el diseño y la gestión de los cambios, así como en la prevalencia y modificación de las estructuras simbólicas de la educación. Parafraseando a Rancière (1996): cómo la irrupción de la política en forma de desacuerdo, modifica el orden político-administrativo (él lo llama policial) que intenta gestionar la vida cotidiana de las escuelas.

En el plano empírico, por ejemplo, el amplio, cada vez más diverso, trabajo sobre movimientos sociales y protestas desarrollado a lo largo y ancho del mundo permite acceder a las viejas y nuevas prácticas de resistencia, de movilización y de acción colectiva que van poniendo límites o moldeando la educación, los aparatos burocráticos, la administración de contenidos, las formas de relación entre sus agentes y esto va al “corazón” ontológico del ser de la educación, pero, claramente, no es el único lugar desde donde desplegar el análisis (White, 2016).

Estudios sobre orientación antropológica y etnográfica, combinados con otros enfoques más convencionales de tipo mixto han ayudado a mostrar cómo la vida en y alrededor de las instituciones educativas está marcada por la negociación de contenidos, la construcción de identidades de género, las formas de convivencia y socialización, el consumo de contenidos mediáticos. Estos son solo algunos de los muchos lugares donde analizar la irrupción de los desacuerdos como forma de construcción de nuevos órdenes de participación político-educativa.

A partir de aquí, una segunda operación analítica debe alentar una nueva etapa de discusión sobre la ontología educativa o de la educación. La distinción óptico/ontológica heredada de Heidegger (1926) ha permitido desarrollar diferentes ontologías; obras como la de Jacques Derrida y el mismo Giorgio Agamben no se podrían concebir sin un regreso a aquella ontología primera que distinguía entre el ser y el ente. Dichos debates alimentaron reflexiones sobre la filosofía de la educación en diferentes momentos y partes del mundo, pero estos pueden ahora enriquecerse mucho más tal vez en una clave de ontología política de la educación porque los más recientes ciclos de reforma educativa, las más recientes críticas al neoliberalismo, los debates sobre la colonialidad, sobre los conocimientos y los saberes locales requieren volver al debate del ser de la educación.

Trabajos como el de Nancy (2006) a partir de la relectura de Heidegger, junto a trabajos como los de Laclau y Mouffe aquí referidos permiten hacer una lectura actualizada de cómo el litigio, la diferencia y la impugnación configuran el ser de la educación, no porque son accidentes que simplemente “desordenan” las estructuras o las aspiraciones de los proyectos educativos en la escala micro (el aula) o en la escala nacional, sino porque en el origen de dichos proyectos habita una pluralidad de puntos de vista, de aspiraciones, de identidades que muy rara vez es reconocida o contada como importante para la idea misma de educación y que cuando se presenta, cuando “regresa”, lo hace de una manera disruptiva, des-estabilizadora y al mismo tiempo productiva.

COMENTARIO DE CIERRE

Una ontología política de la educación contemporánea debe actualizarse para reconocer la pluralidad ontológica que antecede y está en la base de la idea misma de educación y que a pesar de haber sido silenciada o gestionada a través de reformas y políticas de tipo curricular, pedagógico o administrativo, cada cierto tiempo y con mayor o menor insistencia y con mayor o menor beligerancia irrumpe el orden simbólico. Las movilizaciones, las protestas, las resistencias verificadas en México y en otros países del continente en los últimos años son muestra de ello, pero también lo son los pequeños grandes desacuerdos y conflictos cotidianos en las escuelas y universidades.

Una ontología de esta naturaleza debe ayudar a revisar cómo la construcción de lo educativo como un proyecto de vida en común no es solamente, ni remotamente uno basado en lazos solidarios, en sueños de redención, o emancipación. A pesar de su peso y de su importancia, estos elementos conviven con disputas, luchas y tensiones y cualquier proyecto explicativo debe incorporarlas sistémicamente.

BIBLIOGRAFÍA

- Cabrero, Enrique (2000). "Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límites de las policy sciences en contextos cultural y políticamente diferentes". *Gestión y política pública*, vol. IX, núm. 2, pp.189-229.
- Dewey, John (1998). *Educación y democracia*. Madrid: Morata.
- Delors, John. (comp.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: Unesco.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Heidegger, Martin (1926). *Ser y tiempo*. Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera. Edición digital de: <http://www.philosophia.cl>
- Laclau, Ernesto (2006). *La razón populista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Laval, Christian y Pierre Dardot (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el Siglo XXI*. Barcelona, España: Gedisa.
- López Aguilar, Martha de Jesús (2013). "Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación". *El Cotidiano*, no. 179, mayo-junio, 2013, México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, pp. 55-76.
- Marchart, Oliver (2009). *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mendoza, Marian (2017). *La reforma educativa del 2013. Discursos, actores y resistencias en Xalapa, Veracruz*. Tesis de Maestría en

- Ciencias Sociales. Universidad Veracruzana.
- Mouffe, Chantal (2011). *Entorno a lo político. Obras de sociología*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nancy, Jean-Luc (2000). *Being Singular Plural*. Stanford: Stanford University Press.
- OCDE. 2012. *Getting It Right. Una agenda estratégica para las reformas en México*. París: OECD Publishing.
- Popkewitz, Thomas (2007). *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*. New York, USA: Routledge.
- Rancière, Jacques (1996). *El desacuerdo. Filosofía y política*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rueda, Mario (2016). "Reforma educativa y evaluación docente: el debate". *Perfiles Educativos*, vol. 38, no. 151, 190-206.
- SEP. (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. Consultado el 20 de julio de 2017 en: www.oei.es/historico/pdfs/alianza_educacion_mexico.pdf
- . (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tarrow, Sidney (1998). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Treviño, Ernesto (2013). "Políticas públicas para la población joven. Elementos para la discusión desde una perspectiva educativa". *Pampedia*, N° 8, pp. 40-55.
- . 2015. "Políticas de reforma e imaginario democrático en México. Una discusión desde el campo educativo". *Cinzontle*, julio-diciembre 2015, UJAT, pp. 7-13.
- Treviño, Ernesto y Marian Mendoza (2018). "Reforma educativa y resistencia en México: emergencia y disolución de identificaciones políticas en el ámbito magisterial. Identidades". *Revista del Instituto de Investigaciones Sociales y Científicas de la Patagonia (UNAB, Argentina)*. N° 15, Año 9.
- White, Micah (2016). *The End of Protest. A New Playbook for Revolution*. Canada: Penguin Random House.

CAPÍTULO 2

LA RADICALIDAD DEL DIÁLOGO DE SABERES: LO COMÚN Y LO POLÍTICO*

Alejandro Pimienta Betancur

INTRODUCCIÓN

En los procesos comunitarios y de educación popular de América Latina, el dialogo de saberes ha servido como una estrategia educativa de producción de lo político y lo común, entendido como la construcción de un posicionamiento ético político que pertenece al grupo, a los comunes, y no a los otros y que ha servido como un campo de articulación contrahegemónico.

No obstante esa estrategia, sobre la cual se ha constituido todo un discurso político, ha ido ampliando su campo de referencia y por tanto su fijación o articulación con lo popular se ha ido diluyendo, y ya no está preponderantemente articulada con la construcción de lo común y *lo político*, ni con la constitución de sujetos políticos y, en la actualidad, esa noción tiene bastantes usos y aplicaciones en las gramáticas de la institucionalidad de *la política*.¹ Hoy el “diálogo de saberes”, al igual que otras nociones que en ciertos contextos

* Los argumentos principales de este capítulo fueron inicialmente presentados y discutidos en el Grupo de Trabajo de Clacso “Educación y Vida en Común”, en diversos espacios de interlocución entre 2017 y 2018.

1 Se recupera la distinción de *la política* y *lo político* en la línea desarrollada por Chantal Mouffe, la cual irá desarrollando a lo largo del texto.

sirvieron para entender las formas y modos de la hegemonía política y las respuestas de los sujetos, como educación popular, participación ciudadana, construcción de democracia, derecho a la educación, entre otros, encuentran un uso y un marco de interpretación político por parte de los actores y las políticas hegemónicas, que la entienden y le dan funcionalidad operativa y política para disminuir el conflicto en los procesos de integración, sirviendo así para el logro de los consensos necesarios de las políticas. Por extensión, lo común, como discurso político ya no es asociado solamente a lo popular o a lo político contrahegemónico.

El concepto de hegemonía se retoma aquí desde la perspectiva de Laclau y Mouffe (2010) y, por tanto, no es lo mismo que estado de dominación y supremacía política, como se entiende muchas veces desde el sentido común, sino que expresa una relación política por la cual la particularidad asume una función universal de representación. El diálogo de saberes es usado como un medio y un fin en proyectos políticos de izquierda y de derecha en todo el continente, lo cual no implica, necesariamente, que con ello se estén equilibrando las relaciones de poder inherentes a la producción de conocimientos.

No obstante, para muchos colectivos de base territorial la noción guarda una potencia explicativa, en primer lugar por su remisión a la episteme, es decir, a una producción de conocimiento que no se origina en el logos de las ciencias occidentales. Y segundo porque remite a la práctica, tanto desde la perspectiva educativa, comunicativa y de los aprendizajes como por su acción política de resistencia y reivindicación. Para estos actores, el diálogo de saberes aún tiene el potencial de aportar comprensión a esas relaciones de poder que están en la base de la producción de conocimientos y en la toma de decisiones que de allí se originan, dándole sentido a un posicionamiento ético político que dinamiza las acciones educativas, comunicativas y de movilización política con carácter emancipatorio, incluso en una perspectiva de antagonismo, lo cual, no es oposición real ni contradicción, porque estos últimos aluden a choques entre objetividades con identidades plenas y, en cambio, el antagonismo remite a una relación que muestra los límites de toda objetividad (Laclau y Mouffe, 2010: 215). La hegemonía es el intento de cierre de lo social, mientras que el antagonismo, el límite de ese cierre y la apertura.

Este panorama podría llevar a pensar que en cuanto a su uso, hay un diálogo de saberes en la *política* hegemónica y otro uso en *lo político*. Este texto plantea algunos elementos para la comprensión de estas diferencias y desarrolla algunos elementos para su uso como técnica de producción de *lo político*.

LA POLÍTICA Y LO POLÍTICO DEL DIÁLOGO DE SABERES

La política ha desgastado el poder político del diálogo de saberes, lo ha neutralizado, lo ha vuelto útil para la hegemonía, es decir, útil para reproducir el orden social que impregna de una determinada significación las acciones, las instituciones y las cosas. Y por supuesto un determinado orden es la exclusión de otros órdenes posibles, de hecho la hegemonía se afirma sobre esa exclusión.

El diálogo de saberes ha perdido mucho de su potencial para la movilización de *lo político* porque ha sido cooptado, es decir, hoy podemos verificar que el diálogo de saberes es una práctica hegemónica, pues es una articulación que, paradójicamente, neutraliza la diferencia y la pluralidad, en tanto integra la diversidad, reclama el consenso racional entre posiciones distintas. Hoy que estamos todos incluidos en el discurso de la política, que asistimos a un discurso hegemónico multicultural y cosmopolita, estamos más excluidos que antes, cuando el discurso hegemónico de la política era liberal y explícitamente colonial.

El diálogo de saberes inscrito en la superficie de significación de *la política* y la hegemonía alude a reconocer a los otros, a las etnias, a los grupos históricamente excluidos como parte de una sociedad mayor y, por tanto, el fin de la política es generar el espacio para que “todos quepan”, para que “ninguno se quede atrás” y para que vayamos todos “al mismo paso”, es decir, la política como un proceso de generación de grandes consensos racionales para la búsqueda del bien común, y por supuesto, como la violencia física está proscrita de este entendimiento, el diálogo de saberes es un principio ético y una metodología válida.

En síntesis, en esta forma de uso, el diálogo de saberes es una técnica de producción del consenso.

La política, siguiendo a Chantal Mouffe (2009, 2014) es el orden que en un momento y espacio determinado se acepta de manera natural, por lo cual se denomina orden hegemónico, que es tanto un orden político y como social. Este orden es el resultado de prácticas hegemónicas, de instituciones, acciones, formas de hacer (técnicas) y cosas, que logran reproducir un discurso determinado velando así, oscureciendo, el origen artificial y contingente de dicho orden. Pero, justamente porque toda hegemonía es un orden precario y contingente (Laclau y Mouffe, 2010), es que es posible de ser desafiado por prácticas de *lo político*, que intentan desarticularlo. Desde esta postura analítica, se entiende que ciertos discursos con denominación de origen local y con un lugar de enunciación en *lo político*, como el discurso del diálogo de saberes, pierden su sentido político cuando dejan de desafiar la articulación hegemónica y son incluidos, para supuestamente

ser tenidos en cuenta. Ese proceso de articulación de un discurso de *lo político* a un determinado orden es una práctica hegemónica, que en nuestro tiempo de globalización y cosmopolitismo es cada vez más visible.

En ese sentido, el diálogo de saberes puede ser una técnica de la *política* o una técnica de *lo político*. En este último caso, el poder es un asunto central en la significación, en el entendido de que justamente es el poder lo que constituye a los sujetos que entran al diálogo de saberes. Lo que se dialoga no son saberes, son poderes, formas de ver y entender el poder. No necesariamente para mandar, sino para vivir.

Desde la perspectiva de *lo político*,² la pregunta principal no es cómo eliminar el poder de las decisiones para lograr un mejor consenso, un consenso incluyente; la pregunta es cómo construir formas de poder compatibles con la valoración de nuestra experiencia subjetiva y por eso es trascendental la formación de la subjetividad política. En esa matriz de significación, el diálogo de saberes tiene por finalidad formar sujetos que se reconozcan en su experiencia, la cual siempre es una experiencia en un espacio concreto; que reconozcan que su lugar de enunciación es situado, particular, aunque eso no lo dota de una esencia o de una segunda naturaleza; que se entienda la experiencia espacial de un sentido pero no es el único punto de vista válido, no es el original, no es mejor. Es, al igual que las otras subjetividades, una contingencia, una articulación particular entre lugar de enunciación y argumentación.

En *lo político* la lucha de lo antagónico no es por argumentar cuál es el punto de vista, el conocimiento situado más justo o mejor, cuál es la perspectiva que mejor argumenta frente a los discursos de la política liberal y republicana. Tal vez la pelea, o mejor el reto, es saberse contingencia, particularidad, experiencia, y saber que los otros también lo son.

De lo que se trata es de encontrar la forma en que la democracia logra que ese antagonismo y diferencia constitutiva, lejos de ser aplacado, cooptado o eliminado, sea fortalecido. Es decir, que la idea de un ellos distinto, que busca vivir, no sea visto como un enemigo a destruir sino como un adversario, siguiendo a Mouffe, como alguien cuyas ideas combatimos pero cuyo derecho a defender dichas ideas no ponemos en duda. En esa perspectiva, el diálogo de saberes no es el encuentro para ponernos de acuerdo, o mejor dicho, cuando el

2 En otras reflexiones hemos planteado esta misma postura para la formación ciudadana. Ver Pimienta y Pulgarín (2015), Pimienta (2016).

diálogo de saberes sirva para eso, para ponerse de acuerdo, no olvidar que el consenso siempre existe como resultado de una práctica hegemónica, es una estabilización del poder y siempre implica alguna forma de exclusión.

LO POLÍTICO Y LO EDUCATIVO

Así, es posible y necesario recuperar el diálogo como diálogo radical de saberes, prácticas pedagógicas que sirve para desnaturalizar las esencias de la política y entender la dimensión espacial de las prácticas, lo que hemos venido llamando la experiencia espacial. Eso permite reconocer la contingencia del lugar de enunciación de cualquier discurso, incluido el propio.

Se trata de técnica para la significación política y situada de la experiencia, la cual provee un marco interpretativo para problematizar las prácticas en relaciones y horizontes de significación que desborden todo tipo de esencialismos políticos, sea de énfasis cultural, identitarios, de género, de etnia, económicos o territoriales, entre otros. En el diálogo se saberes se visualiza que las prácticas son problematizadas y configuradas como problema, a partir de identificar las interacciones que tienen los sujetos en espacios sociales concretos y en su relación con los diversos discursos que tratan de ordenar lo social.

En el siguiente cuadro, a modo de síntesis, se observan las articulaciones que se establecen con una y otra superficie de significación en las que se inscriben las técnicas de producción de ciudadanía, siendo el diálogo de saberes una de estas técnicas políticas.

Superficies de inscripción de las técnicas de producción de la ciudadanía

La política	Lo político
Para llegar a un nosotros por consenso	Para que ellos y nosotros mantengamos una relación política
Diálogo como transferencia en el marco de lo intercultural	Diálogo como diferencia en el marco de relaciones de poder
Hegemonía	Antagonismo- agonismo
Educación para la ciudadanía	Formación ciudadana
Dominación	Apropiación
Racionalidad	Experiencia
Espacio concebido	Espacio vivido
Estado e individuo	Lo social y el sujeto político
De arriba abajo (verticalidades)	De abajo a arriba y abajo-abajo (horizontalidades)
Educación hegemónica	Educación emancipadora

Fuente: Laboratorio de Territorio y Ciudadanía (2018)

Las técnicas de producción de la ciudadanía son prácticas articuladoras regularizadas en el tiempo, las cuales tienen efectos de dominación, persuasión, convencimiento, imposición, ideologización y se objetivan en formas de hacer, por ejemplo mediante procesos de educación, participación, comunicación, toma de decisiones, prácticas espaciales, etc., que inciden en el ser y estar de los sujetos, es decir, en su experiencia espacial.

El diálogo de saberes, al igual que la formación ciudadana, cuando se inscriben en *lo político* permiten abordar la pregunta por el sujeto en el espacio ¿cómo llegó a ser lo que está siendo?, y responderla en una perspectiva situada, que reconozca su historicidad, pero también su espacialidad, y con ello el carácter cambiante e indecible de su significación. El ser situado alude a la imposibilidad de fijación total de una posición, identidad o significación de los procesos sociales, con ello apunta a la posibilidad de transformación constante de las relaciones sociales. En esa mirada, el sujeto observará que su experiencia no es propia o no es lo propio, sino que está en relación-articulación con los otros y con los discursos ordenadores, con las fuerzas de ordenación y de configuración que tienen expresiones en todas las escalas.

Así, la experiencia es una forma de nombrar la dimensión subjetiva de la existencia, que por tanto carece de esencias fijas y más bien se configura a partir de flujos cuya significación es altamente contingente y relacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe. 2010. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, Chantal. 2009. *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- . 2014. *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pimienta, Alejandro y Raquel Pulgarín. 2015. Configuraciones discursivas de la formación ciudadana: hacia la constitución de sujetos políticos. En *Educación y Ciudadanía: Hacia la configuración del campo de la formación ciudadana*. Quiroz, Ruth y Raquel Pulgarín. Alfagrama: Buenos Aires
- Pimienta, Alejandro. 2016. Hegemonía y proyecto socioespacial de ciudad. El caso del urbanismo social en Medellín. En *Discurso y política en Colombia: problemáticas actuales*. G. Olave y E. Narvaja de Arnoux (coords.), Medellín: La Carreta editores.

CAPÍTULO 3

LO PÚBLICO, LO PRIVADO Y LA MULTITUD: EN BUSCA DE LO COMÚN. LEYES UNIVERSITARIAS EN CONTEXTO: EDUCACIÓN PÚBLICA, AUTONOMÍA Y DEMOCRATIZACIÓN

Rosa Nidia Buenfil Burgos

INTRODUCCIÓN

Las concepciones de la distinción público/privado, pueblo, subjetivación y multitud, así como otras, entrarán en juego en estos planteamientos. Interesa articular algunas consideraciones de orden teórico con procesos educativos y explorar en qué medida apoyan o no en su análisis e interpretación. Lo público y lo común son con frecuencia sustentados en racionalidades de distintos órdenes: la razón, el derecho, la institucionalidad, entre otras.

Mi interés involucra dos planos: Por una parte, someter a discusión los posicionamientos ontológicos y políticos implícitos en tres versiones sobre lo común: la clásica que se inscribe en la distinción entre lo público y lo privado, así como las variadas críticas a dicha distinción, sus implicaciones y consecuencias en el examen de los procesos sociales; la de Hardt y Negri [*Commonwealth* (2009) y *Assembly* (2017)] que busca sustituir dicha distinción reemplazándola por el concepto *multitud* (inmanente a las relaciones sociales); y la que concibe lo común como resultado de relaciones políticas, sostenida por Laclau y Mouffe [del primero, en *Nuevas Reflexiones sobre las Revoluciones de Nuestro Tiempo* (1990) y *Debates y Combates* (2008); y de Mouffe *Agonística* (2013) e *Izquierda. Por un populismo de izquierda* (2018)]. Lo que se busca es visibilizar los principios y nociones que articulan estos posicionamientos, ubicando sus diferencias y afinidades.

Especial atención se dedicará a la discrepancia principalmente en torno a la idea de lo común en Negri y Hardt en la cual "... la producción biopolítica crea las condiciones para una democracia de la multitud porque produce las formas económicas y políticas de subjetividad que constituyen una expresión de lo común[...]genera cooperación sin necesidad de intervención del capital" (Mouffe 2018, p77). Por otra parte, analizo el registro político en la estabilización de los sentidos de lo común/público en el referente empírico seleccionado: ejemplos de movimiento de reforma y legislación educativa en contextos específicos: el trayecto de dos universidades, la Reforma impulsada por la Universidad de Córdoba en 1918 y la Universidad Nacional Autónoma de México durante el movimiento estudiantil de 1968.

Las conversaciones en el marco de la teoría política sobre lo común han tomado diversos cauces. En el interés de los abordajes en los que se concentra el GT de CLACSO: *Educación para una vida en común*, personalmente me he enfocado en la discusión teórico-política de *lo común* "en el marco de la distinción "público / privado" en ocasiones previas.

La pregunta general que planteo es sobre el papel de lo político en la construcción de lo común. Estructuro este capítulo en: 1) el antecedente teórico de lo común en el marco de la distinción público/privado; 2) planteo rasgos generales de las propuestas de Laclau y Mouffe y de Hardt y Negri, cada una dentro del horizonte general de sus propuestas teóricas y políticas, así como los diálogos que han entablado en diferentes escritos; 3) abordo procesos en los que se construyen los sentidos de lo común a partir de reformas y legislaciones universitarias en contexto. Concluyo poniendo de relieve lo que desprendo de mi pregunta inicial y rearticulando lo que las propuestas de lo común comparten y aquello en lo que disienten, frente a la interpretación del referente empírico elegido.

1. ANTECEDENTE: LO COMÚN EN EL MARCO DE LA DISTINCIÓN ENTRE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO

En (2017 y 2018) he mencionado algunos antecedentes de las ideas de lo común en los griegos y su procedencia de la noción en una serie de relaciones y equivalencias: con *politeis* ≈ asuntos comunes (relativos a ciudadanos libres); lo público ≈ visible ≠ lo doméstico, lo político ≈ espacio abierto a todo el *demos*, concerniente a iguales ante la ley. Lo público ≈ colectivo, manifiesto y abierto. Asimismo, su procedencia puede rastrearse con los romanos y el derecho, ahí lo público se refiere al *populus* y lo privado al individuo.

Sigo interesada en revisar los argumentos con los que se busca responder a las preguntas: ¿cómo se define el bien común? ¿Es la

suma de nuestros ideales de completud? ¿Existe o puede elaborarse una conceptualización que abarque estas necesidades y aspiraciones? ¿Puede este bien común derivarse de la razón (pura, práctica o comunicativa, pública), de la naturaleza humana, de lo supremo sagrado, del derecho, de la inmanencia? ¿Son las relaciones sociales condición necesaria y suficiente en la formación de lo común? ¿Está el bien común “condenado” a fracasar para poder seguir siendo una aspiración? ¿Está el bien común “destinado” a ser un objeto de lucha más, entre los muchos existentes y por ser confeccionados?

Los cambios en los modelos económicos, el paso del dominio político religioso al poder soberano y al surgimiento del Estado y, en los siglos XVII y XVIII, la creciente especificación entre Estado, comunidad e individuo, hasta llegar a la noción donde lo individual busca expresión pública son algunas de las transformaciones cuyas huellas podrían ubicarse en la idea de lo común. En el marco de estas transformaciones en la historia de Occidente, el interés por lo público ha sido una constante en el área de la Filosofía Política, en la cual encontramos tradiciones en las que se sigue diseminando el valor de lo público. Este interés se despliega en el siglo XVI con Maquiavelo, en el XVII con el contractualismo de Hobbes, Locke y Rousseau, en el XIX con los pensadores alemanes desde el romanticismo hasta Kant y Hegel, así como las tradiciones francesas del socialismo utópico (Saint-Simon y Fourier), la economía política inglesa (Smith y Ricardo). De estas herencias y sus críticos se ha derivado ya en el siglo XX un amplio espectro de posiciones que abarcan desde H. Arendt, Koselleck hasta Taylor, y del liberalismo contemporáneo de Rawls, al comunitarismo de MacIntyre. En este amplio espectro también se ubica la democracia radical de Laclau y Mouffe, el proyecto social de Habermas, los teóricos francófonos: Rancière, Foucault, las propuestas de Hardt y Negri y los aportes de las dos primeras décadas del siglo XXI, donde lo público se asocia no solo con el pensamiento político sino cada vez con más fuerza con la administración, por mencionar algunos.

La categoría moderna de individuo (por ejemplo, el liberalismo y la razón pública desarrollado por Rawls en 1971 y 1993 respectivamente) ha postulado lo público como universalista y homogéneo y lo privado como heterogéneo y particular, reservado al ámbito de lo individual.¹ También ha sido objeto de críticas desde las visiones

1 Con consecuencias negativas (Mouffe, 1993, 117) para muchos sectores poblacionales. Algunas reivindicaciones sociales le han contrapuesto esencialismos de todo tipo: de género: la maternidad femenina privada para contrarrestar el “pelear y morir por la patria” masculina pública; de etnia, que contrapone pureza étnica originaria

comunitaristas (Sandel, McIntyre, Walzer y Taylor). Para Rawls el valor moral de tratar al otro como alguien libre e igual no puede desintegrarse en un bien aislado de individuos interesados en sí mismos sino considerado como un todo, común a todos. El bien común puede entenderse como aquello de lo que se benefician todos los ciudadanos, en términos contemporáneos involucra los sistemas sociales, instituciones y medios socio económicos de los cuales todos dependemos y para beneficio de toda la gente. Posteriormente, John Rawls (1993), sin desconocer las tensiones entre las libertades individuales y el bien común, definió a este último como ciertas condiciones generales que son de ventaja para todos. En torno a una idea de lo común, se crea una identidad común, mediante la diferenciación de otros grupos o comunidades (generalmente por signos o acciones), que es compartida y elaborada entre sus integrantes. Charles Taylor (1995) ha destacado la idea de “bien social irreductible”: un bien que nos vincula y hace nuestra vida juntos en una democracia a la vez posible y deseable, como puede ser el bien común, el cual congrega a una comunidad en torno a la necesidad o mejora de un objetivo compartido. El comunitarismo de MacIntyre (neoaristotélico-tomista), parte de tres principios básicos: bien común, razonamiento práctico y felicidad. El bien común descarta el individualismo presente en la competencia extrema para beneficio personal; su ética comunitarista, está entretendida a la política: el hombre es ante todo un animal político, no un mero individuo. El razonamiento práctico supone la educación en virtudes, para corregir las tendencias negativas características de la naturaleza humana, para insertarse en las comunidades históricas concretas.

En el habla política contemporánea: lo público en tanto que común, se ha asociado con la justicia, lo democrático, lo políticamente correcto; y con la visibilidad, accesibilidad, vigilancia, cognoscibilidad, control, rendición de cuentas, entre otras cosas. Pero también se significa como lo que es de interés y utilidad común, atañe a lo colectivo y comunitario, al pueblo y responde a la voluntad general y la autoridad colectiva: el Estado (por oposición a espacios privados).²

Una dificultad directamente relacionada con los binarismos inherentes a lo común como público que se opone a lo privado como individual con los que se ha delimitado alude al carácter anexacto de las fronteras que separan o demarcan lo uno de lo otro. Como muestran los trabajos de Bobbio y Rabotnikov, se observa una dislocación

de los indígenas, etcétera.

2 En otro registro alude a lo que es visible, tiene lugar en un espacio accesible, es manifiesto y ostensible (por oposición a lo secreto, oculto, no visible, lo doméstico, lo religioso, etc., es exento de la visibilidad y del juicio público).

de los límites ideales entre sociedad civil y Estado, entre lo privado y lo público, lo individual y lo común. Bobbio ofrece ejemplos en lo que la relación entre lo público y lo secreto se anuda y se involucra recíprocamente: "... la victoria del poder visible sobre el invisible jamás se concluye definitivamente. El poder invisible resiste al avance del visible, reinventa formas para ocultarse y para esconder; para ver sin ser visto." (Bobbio, 1989: 39). Concluye trazando una analogía sobre la forma ideal del poder: la se atribuye a Dios, el omnividente invisible. Nora Rabotnikof (1997: 36) plantea lo siguiente:

Términos complejos como la "publicación de lo privado" y "privatización de lo público, o socialización del Estado" o "estatalización de la sociedad" hacen referencia a la ampliación de las funciones interventoras del Estado en ámbitos sociales tradicionalmente considerados privados, a la penetración de grandes organizaciones de origen "privado" en el ámbito estatal ...

Las democracias contemporáneas requieren cada vez más del ejercicio de los diversos derechos de la libertad, posibilitando la formación de la opinión pública, reduciendo al máximo acciones en las sedes secretas en las que se tratan de ocultar de los ojos del público, y promoviendo que sean objeto de examen, juicio y rendición de cuentas.

La problematización concerniente al carácter de las fronteras entre lo público y lo privado, involucra no solamente el paso de un ámbito al otro como muestran Bobbio y Rabotnikof, sino también que, aun en lapsos de relativa estabilidad, las fronteras son además porosas, es decir, hay filtraciones, contaminaciones entre un ámbito y otro (el secreto de Estado es un oxímoron que señala cómo lo público supuestamente visible también requiere privacidad \approx secretos), y ello no es una situación anómala que pueda resolverse sino que es propia de las fronteras entre estos ámbitos, lo que Deleuze y Guattari (1994) llamaban "fronteras anexactas". La noción de anexactitud permite reconocer y hacer inteligibles los contornos difusos y cambiantes de alcance e intensidad, borrosos y porosos, si bien es usada por ellos para reconocer "esencias" vagas o nomádicas. Ardití (1995) resalta precisamente que estos contornos son "esencialmente" y no accidentalmente cambiantes y movedizos, anexactos, y lo que cuenta es el continuo desplazamiento de sus delimitaciones.

La distinción entre lo común en tanto que público (colectivo) y lo privado, doméstico (libertad individual) ha operado como un poderoso principio de exclusión. Por ello algunas reivindicaciones buscan en la noción de "bien común" resultante de la participación política un valor por encima de los intereses individuales.

2. DEBATES SOBRE LO COMÚN EN EL MARCO DE DISTINCIONES POLÍTICAS: EL PUEBLO Y LA MULTITUD

Además de estar alerta a qué noción de “lo común” y “lo público” vs “lo privado” se refiere uno (liberal, comunitaria, democrático-radical, entre otras),³ es también conveniente no perder de vista la porosidad, movilidad y anexactitud de las fronteras entre público y privado para evitar las dificultades del binarismo y el dualismo. Otras elaboraciones que vale la pena considerar son las que surgen en el pensamiento político postmarxista de Laclau y Mouffe y el de Michel Hardt y Antonio Negri.

La perspectiva de la democracia radical y plural de Laclau y Mouffe (1987) ha señalado las tentaciones recurrentes de esencializar el bien común. Destacaré en ambos autores que lo común más que un punto de partida, sería una construcción política y también es un punto inaccesible que se disuelve pero que permanece como una aspiración un ideal indispensable para la vida colectiva: un horizonte imaginario (Mouffe, 1993,122) que no podrá prescindir de la exclusión, la desintegración y el antagonismo. Responsabilidad pública, actividad cívica y participación política no son tema de los pensadores liberales y dado su racionalismo y universalismo, mucho menos el reconocimiento del antagonismo y la división.

La noción de lo común en Laclau y Mouffe (1987) no es un tema central sino que puede enmarcarse en: la deconstrucción del marxismo, una mirada postestructuralista y una propuesta política hegemónica y de radicalización de la democracia.

En Laclau (1990) lo común es resultado de relaciones de poder, prácticas hegemónicas situadas, de actos político-discursivos contextualizados, no una derivación de la razón, la naturaleza o la inmanencia; depende de las fuerzas que luchan en un contexto específico, por asignar una significación a este significante “lo común”. En esa medida es contingente (no es resultante del curso necesario de la historia), no es anticipable ni determinable apriorísticamente y tampoco aleatorio, sino que lleva en sí tanto las huellas de la estructura dislocada como de los nuevos principios que logren articular las fuerzas en torno suyo para fijar temporalmente su significado. En la historia tanto de Occidente como de muchos pueblos precolombinos, lo común representa un valor

3 Aunque la polisemia de los términos “común” y “público” no permita una fijación definitiva del sentido final, correcta o unívoca, en ciertos contextos puede, con relativa variación, reconocerse una serie de oposiciones que clarifican el uso y significado que en cada caso se estabiliza. Por ejemplo, en el par público/privado, público ≈ político ≠ privado ≈ económico; público ≈ común ≠ privado ≈ especial; público ≈ visible ≠ privado ≈ secreto y así sucesivamente.

aglutinante de la comunidad, de lo social, si bien se ha significado de diferentes maneras. “Intereses”, demandas, necesidades han sido algunas de las formas de entender lo común en un grupo social dado y es notorio que esto cambia en las condiciones históricas específicas. En las democracias representativas, lo común ha sido un principio que aglutina y genera la responsabilidad de ser explícitamente “representado” en las leyes, las instituciones y los pliegos petitorios de los movimientos sociales. El acto mismo de la representación es otro registro de la necesidad de representar lo común de la totalidad representada y a la vez la imposibilidad de realizarlo cabalmente.

Si bien lo común puede plantearse como un principio *necesario* para la vida social, es *imposible* de lograrse plenamente, fijarse en forma definitiva. Es entonces necesario e imposible, es decir, opera en el marco de una lógica aporética en la que la tensión entre ambos términos no se resuelve y de alguna manera es lo que permite la historia política (la política). Ontológicamente hablando, es resultante de la dislocación constitutiva de la estructura y opera como un principio articulador de una forma de ordenamiento que compensa y restaura dicha dislocación (Laclau, 1990).

Mouffe, desde una apuesta por la democracia radical y plural, nos advierte del peligro de esencializar el bien común, asociándolo con nociones universalistas, fijas y cerradas de lo “políticamente correcto”, de lo público y ligado a ideas universalistas de lo colectivo, comunitario y democrático. Por el contrario, ella destaca su carácter contextual en la medida en que lo común es una resultante que articula ciertas interpretaciones de un conjunto de valores ético-políticos de libertad, igualdad que enarbolan diferentes movimientos y en contra de la dominación y la opresión (Mouffe, 1993: 120-121). Lo común del “bien común” es claramente contextual e histórico, implica la construcción de un “nosotros” articulado mediante el principio de equivalencia de diferencias y delimitando una frontera con todos aquellos que niegan esas diferencias (no es neutral ni presupone el fin del antagonismo). Opera también como un significante nodal que es a la vez inalcanzable y se desvanece conforme parece que nos acercamos a él, pero que permanece como una aspiración necesaria para la acción ciudadana, democrática colectiva: un horizonte imaginario (Mouffe, 1993: 122) que no podrá anular la exclusión, la división y el conflicto. El racionalismo y universalismo prevaeciente en varias tendencias del liberalismo dificulta asumir responsabilidad pública, actividad cívica y participación política; así, algunos movimientos sociales contestatarios también han soslayado el reconocimiento del carácter constitutivo del antagonismo y la división en la vida social, deseando el fin de la política.

Otra vía de discusión de lo común se realiza con los esfuerzos de Negri y Hardt en su trilogía de escritos: *Imperio* (2000), *Multitud* (2004) y *Commonwealth* (2009). Posteriormente en 2017 publican *Assembly*, y en todos ellos se presentan nociones de lo común que participan en las argumentaciones contemporáneas.

Desde 2009 con la publicación de *Commonwealth*, de Hardt y Negri el gobierno de lo común incrementó su centralidad en los debates. Ahí plantean que lo común no solo designa el acceso a los recursos y bienes sino también la participación en las decisiones democráticas de su gobierno, así como un modo de producción particular basado en el extractivismo de la fábrica social. En el Prefacio sostiene que es un mundo sin exterioridad trascendental separada de la disciplina y el control del imperio, por lo cual ellos buscan articular un proyecto ético, de acción política democrática dentro y en contra del imperio (2009, VIII), en el cual la multitud tendrá un protagonismo aprendiendo a autogobernarse e inventando formas democráticas de organización social duraderas.

Para Hardt y Negri lo común es resultado de la producción social necesaria para la interacción social: conocimientos, lenguajes, códigos, información, etc. sin separar la humanidad de la naturaleza: se enfocan en las interacciones, el cuidado y la cohabitación en un mundo común. Las ideologías dominantes y las políticas de gobiernos neoliberales nos ciegan, señalan ellos, nos impiden ver lo común y tratan de privatizarlo.

Con ironía y algo de amargura los autores señalan que parecería que la única posibilidad de resistir la privatización es buscar lo público. Muchas interacciones no responden a esa distinción, por ello se proponen recuperar y ampliar lo común y sus poderes. El proyecto político de instituir lo común atraviesa diagonalmente esta “falsa alternativa” sostienen los autores. Para sobrevivir, el capital requiere ciertas subjetividades que son internas pero antagonistas al capital (2009, IX). Los autores recurren a la noción de dispositivo en Deleuze y Foucault: mecanismos y aparatos materiales, sociales, afectivos y cognitivos, para la producción de la subjetividad. Si reorientamos el horizonte ético se podrá transitar de la identidad al devenir. Para ellos, la multitud se autoproduce componiendo en lo común las subjetividades singulares que resultan de ese proceso. Es nuestro reto traducir la productividad y posibilidad de los pobres en poder y bien común. Para estos autores, la multitud es un conjunto de singularidades que la pobreza y el amor componen en la reproducción de lo común.

Es el proyecto que descansa en la immanencia de tomar decisiones dentro de la multitud (2009, Preface XIII). El proyecto político que proponen los autores es una afirmación de los *poderes immanentes*

de la vida social. Para construir la democracia se requiere este escenario inmanente (2009, cap. 1: 15). No se trata de la fe en una capacidad espontánea de la sociedad sino que la vida social tiene que organizarse políticamente, transformando el rechazo a la dominación en resistencia y la violencia en el uso de la fuerza, que van más allá de una reacción negativa al poder y se orientan al proyecto organizativo para construir una alternativa al plano inmanente de la vida social..

En *Assembly*, lo común es el fondo de la montaña cuya cima es visible. En la cuarta parte del libro, que describe al nuevo príncipe de la multitud, los autores presentan tres opciones: el éxodo, o la creación de prácticas prefigurativas y comunidades utópicas; el reformismo antagonista que está dentro y en contra de las instituciones, en una guerra de posiciones; y un total desmantelamiento de las instituciones existentes para crear nuevas, una guerra de maniobra y el estallamiento de la insurgencia. En última instancia, de acuerdo con los autores, la subversión de una subjetividad neoliberal requiere “juntarse”, de ahí las interpelaciones en el título *Assembly* (ensamblarse, juntarse, asamblea, reunión). Estar juntos confiere legitimidad a los proyectos constituyentes, estar juntos emerge como la condición ontológica de la multitud.

Ernesto Laclau publica en 2005 *Razón Populista* en la cual deconstruye concepciones de populismo frecuentes en la Sociología y la Teoría Política, problematizando las nociones de sujeto colectivo y masa, como prolegómeno para argumentar su noción de *pueblo* y de cómo se construye esta subjetividad. Desde esa perspectiva, irónicamente define la noción de “multitud” de Hardt y Negri (en adelante H y N) como un deseo y don celestial. Para Laclau el trabajo temprano de H y N parecía impregnado de cierto romanticismo arraigado en una ontología del deseo inherentemente emancipatorio de una multitud inmanentemente autoorganizada. Aunque H y N han respondido a tal crítica, en su nueva lectura sostienen que la multitud designa una diversidad radical de subjetividades sociales que no se agrupan espontáneamente, sino que requieren un proyecto político que las organice.

En su *Razón Populista* (2005) Laclau reconoce que H y N aunque evitan la atribución de un privilegio ontológico trascendental, las luchas sociales, aunque dispersas, convergen en la constitución de un sujeto emancipatorio, la multitud. El inmanentismo de H y N (2000) no logra evitar el mecanismo universal que constituye esta subjetividad en forma espontánea, autodefinida y subyacente (Laclau, 2005, 298) que derrocará al imperialismo. Si bien H y N reconocen la contingencia y heterogeneidad de conflictos y antagonismos sociales, de ahí derivan el privilegio de la táctica (por sobre la estrategia) que se

convierte en la única vía que, de nuevo, no da cuenta sobre cómo las luchas inconexas se juntan en una multitud emancipatoria, es decir cómo se construye el sujeto político.

En esta concepción se desconoce la negatividad como principio de fragmentación de la base social e irreductible a la inmanencia pura. La constitución de dicha multitud no requiere de mediación política (parece algo natural que los oprimidos se subleven y se unifiquen en un sujeto colectivo). Para Laclau estas dificultades no se resuelven en el terreno de una inmanencia radical o trascendencia plena, sino en una trascendencia fallida que está presente dentro de lo social como presencia de una ausencia lo cual implica otras lógicas y nociones para entender la formación de la subjetividad política: plenitud ausente, investidura radical, objeto *a*, hegemonía (Laclau, 2005: 303), aporética, etc.

Para Laclau, pensar lo común, conduce en varios sentidos a la construcción de una subjetividad colectiva, implica una acción política. El posicionamiento ontológico de Laclau es histórico, discursivo y político. En su libro *Debates y Combates* (2008) Laclau dedica capítulos para dialogar con Alan Badiou, Giorgio Agamben, y con Hardt y Negri. Reitera las mismas posiciones en contra de un inmanentismo del tipo mencionado, y sostiene, que en la lectura de H y N, el horizonte de inmanencia de Spinoza coincide completamente:

... con el horizonte político y democrático, se hacen efectivos los poderes de la singularidad y se determina histórica, técnica y políticamente la verdad de la nueva humanidad. Por ello no puede haber mediación exterior alguna: lo singular es presentado como la multitud. (Laclau, 2008: 127)

Más que la referencia de Duns Escoto (S. XII y XIII) para el inmanentismo, Laclau hace un rodeo y alude al Renacimiento Carolingio (fines del siglo VIII y principios del siguiente) con Escoto Eriúgena en un marco teológico, en el cual la concepción del mal pasa de una teleología (desde San Agustín hasta Nicolás de Cusa) hasta su concepción como un hecho crudo e irreductible.⁴

4 Escoto de Eriúgena divide la naturaleza en cuatro: la primera ve a una naturaleza que crea y no es creada, la segunda a una que es creada y crea, la tercera a una que es creada y no crea y, por último, la cuarta que ve a la naturaleza que ni crea y ni es creada. Por consiguiente, se tiene que la primera se opone a la tercera, y la segunda hace lo mismo con la cuarta. Aunque la cuarta división termina por pasar *al mundo de los imposibles, ya que al no ser creada y no crear se está afirmando su esencia de no poder ser*. Ver la sección Escoto Eriúgena, en Fernández, 1979.

El abismo que separa al bien del mal es estrictamente constitutivo y no hay fundamento para reducir a su desarrollo inmanente la totalidad de lo que existe, hay un elemento de negatividad que no puede eliminarse ni a través de una mediación dialéctica ni de una afirmación nietzscheana (Laclau, 200: 129).

La inmanencia dejó de ser una noción teológica, la noción religiosa del mal se seculariza en la negatividad instalada en el núcleo del antagonismo social, que no puede ser reabsorbido por ningún fundamento, objetividad, ni ley que reduzca los términos del antagonismo a momentos de su propio movimiento interno (como en la teleología del Espíritu Absoluto, o la de los modos de producción). Para Laclau lo común como proyecto solo podría basarse en una subjetividad políticamente construida, mediante acciones sociales en el marco de una división social radical, y una asimetría constitutiva entre la universalidad de la tarea y la particularidad del agente, no como corolario de la inmanencia, a la manera de Hardt y Negri (2004). Si la universalidad del proletariado dependiera de su inmanencia, dentro de un momento del desarrollo del capitalismo y de las fuerzas productivas, sería el fin de la política.⁵

En un comentario que Mouffe hace en su libro de 2013 *Agonística*, sobre H y N *Assembly*, se detiene en el cuarto capítulo dedicado a contrastar dos modelos de política radical. En primer lugar, la autora ofrece argumentos en contra de la estrategia de “deserción”, inspirada por el movimiento italiano Autonomía, y teorizada por teóricos postoperaístas como Michael Hardt, Antonio Negri y Paolo Virno, que defienden un éxodo del Estado y destrucción de las instituciones políticas tradicionales y un rechazo a la democracia representativa. Por el contrario, sostiene Mouffe,

... yo defendiendo una estrategia de “involucramiento crítico”. Tal estrategia incluye una multiplicidad de acciones contrahegemónicas con el objetivo de lograr una transformación profunda de las instituciones existentes, y no su deserción. Al analizar los marcos teóricos opuestos que inspiran estas dos estrategias enfrentadas, sugiero que el problema del tipo de política radical que defienden los teóricos del éxodo es que se basa en una interpretación errónea de lo político. Esto se ve reflejado en el hecho de que dichos teóricos no aceptan la dimensión inerradicable del antagonismo. (Mouffe, 2013, XVI)

5 La verdadera línea teórica divisoria de aguas de los análisis contemporáneos: o bien afirmamos la posibilidad de una universalidad que no esté políticamente construida ni mediada, como la multitud de Hardt y Negri (2004), o bien afirmamos que toda universalidad es precaria y depende de una construcción histórica creada sobre la base de elementos heterogéneos.

Mouffe disiente de que tal noción de lo común (la de Hardt y Negri) pueda ser el principio central de organización social pues la multiplicidad así considerada parece exenta de negatividad, crisis y antagonismo en su modelo. El pluralismo que ella sostiene supone la dimensión conflictual agonística entre proyectos hegemónicos.

Es mediante el lenguaje de la democracia como muchos sectores pueden articular sus demandas, por ello, es indispensable inscribir la estrategia populista de izquierda sostiene la autora, en la tradición democrática, enfatizando su dimensión igualitaria en busca de construir un nuevo “sentido común” innovar y tornar crítica una actividad ya existente (Gramsci, 1971 trad. inglés) y nuevos sentidos de lo común.

Mouffe reitera su convicción de que el Estado no es un terreno neutral ni un aparato de los opresores, sino un terreno de lucha, aunque no es el único espacio del ejercicio contrahegemónico pues además del parlamentario, también reconoce el valor de la confrontación extraparlamentaria en la toma de decisiones políticas (1918:93). Especifica que su defensa de la representatividad concibe diferentes formas de participación democrática, contemplando la democracia directa, la elección por sorteo e incluso la “puesta en común” y ponderando las figuras de liderazgo en cada contexto.

En su escrito de 2009, H y N reconocen que en sus críticas tanto Macherey como Laclau señalan algunos temas cruciales: para el primero, surge un dilema en la idea de multitud de H y N, esta sacrifica su multiplicidad horizontal y adopta una organización horizontal o mantiene su estructura, pero es incapaz de decisión y acción política. Laclau considera la inmanencia y pluralidad de la multitud como una barrera para su capacidad política. Si bien coincide en la heterogeneidad como condición inicial de la multitud, para la acción política se requiere que las singularidades en el plano de la inmanencia se comprometan en un proceso de articulación para definir y estructurar las relaciones políticas entre ellos. Laclau sostiene que para que una articulación ocurra, se requiere que emerja una fuerza hegemónica sobre el plano de la inmanencia, que sea capaz de dirigir el proceso y servir como punto de identificación de todas las singularidades. La hegemonía representa la pluralidad de singularidades como unidad y así transforma la multitud en el pueblo, que gracias a esta unidad adquiere capacidad de decisión y acción política. “La operación política *par excellence* siempre va a ser la construcción del pueblo”. Laclau ve la multitud como una figura en el camino hacia la política pero aún no una figura política (H y N, 2009: 166-7).

En una entrevista señala Hardt que la multitud implica identificar y analizar un problema: cómo un amplio rango de luchas políticas, sin reducirse a una identidad única o un sujeto homogéneo, puede actuar

en común de tal forma que desafíe de manera efectiva las formas contemporáneas de dominación y una antropogénesis comunitaria, debe moverse de la ontología de lo común a un proyecto de su afirmación política (2017: 238). La multitud es concebida ahora como un proyecto político.

¿Qué nos permite visualizar las argumentaciones previamente comentadas cuando pensamos en la educación pública en Latinoamérica?

3. LO COMÚN EN EL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN: LEGISLACIONES, LO PÚBLICO Y LA AUTONOMÍA

En esta sección daré un viraje para hacer explícito en qué medida las argumentaciones teóricas planteadas anteriormente pueden operar o no como recursos de intelección para comprender procesos históricos específicos en los cuales la educación es tema y objeto de legislación. Entenderé aquí la legislación como dispositivo cuya legitimidad se sostiene política y procedimentalmente en las fuerzas que buscan dominar y persuadir, imponer y convencer, regular y dar orden a la vida social. Recorro a procesos históricos en los cuales lo común se construye como lo público o como bien social.

3.1 LA UNIVERSIDAD COMO ASUNTO PÚBLICO Y LA AUTONOMÍA

La cualidad de asunto público no se inscribe en la universidad desde su gestación en Occidente, en todos los sentidos de lo público mencionados anteriormente pero sí en algunos. En la historia de la universidad vemos que esta no es de carácter general sino específico ni es para todos, sino solo para ciertas poblaciones. Las primeras evidencias de formación superior se encuentran en la cultura sumeria alrededor de 2400 a. C. y en la tradición de los griegos está la Academia de Platón (367 a. C.), el Liceo de Aristóteles (336 a. C.), las escuelas surgidas en torno a la biblioteca y museo de Alejandría (siglo III a. C.), escuelas superiores en Constantinopla (siglo V a. C.) y otras más (Rashdal, 1987). En estos casos lo público, tal como ha sido problematizado en este escrito, no se inscribe en ninguno de sus sentidos.

La pregunta es entonces cómo lo público con sus propias características de delimitación anexa queda impreso en las universidades tal y como las conocemos en la tradición occidental. Y de esta manera es preciso saber cómo en esta tradición, se inscriben ideales de plenitud y salvación propios de la Ilustración y sus diferentes modalidades históricas.

Las transformaciones en los modelos de universidad en el mundo occidental, ocurridas durante los siglos XVII y XIX suelen distinguirse en los siguientes casos:

1. La universidad humboldtiana (la universidad de Berlín en 1810) cuyos antecedentes se ubican desde finales del siglo XVII e inicios del siglo XVIII, y se consolidan durante el siglo XIX.⁶
2. La universidad napoleónica (refundada como Universidad de París en 1806), que era pública, sometida al poder del Estado, lo cual eliminaba su autonomía.
3. La universidad angloamericana caracterizada por una administración heredera de los *colleges* de Oxford y Cambridge en Inglaterra durante el siglo XIII (Cowley y Williams, 1991). A fines del siglo XVIII los *colleges* operaban bajo la dirección de un jefe administrativo, comúnmente denominado presidente (rector).⁷ En Estados Unidos, son responsabilidad del gobierno estatal y la mayor parte de sus fondos provienen de los presupuestos estatales, que son independientes del presupuesto del gobierno nacional o federal.
4. El modelo universitario latinoamericano⁸ que, si bien tiene las huellas de los anteriores, en mucho se ha inspirado también en la reforma universitaria de Córdoba (1918) que se caracteriza por la erradicación de la teología, la diversificación de las modalidades de formación, el intento de institucionalizar el cogobierno, la implantación del principio de la autonomía, los concursos de oposición para las plazas, la gratuidad de la enseñanza.

En estos cuatro modelos, solo el napoleónico y el latinoamericano incluyen entre sus valores lo público o cierta idea de lo común en tanto que popular (por la gratuidad).

6 En la Universidad de Halle (1693) se incorpora por primera vez la libertad de enseñanza y el seminario como modalidad educativa. Después sigue Gotinga (1737), que incorpora la ciencia como principio rector. En la universidad de Berlín (1810) se consolida el proceso modernizador ya que, además de la libertad de enseñanza, el seminario y la ciencia, incorpora la conferencia como modalidad de enseñanza (modalidad con la que se sustituye a la lección como mecanismo de interpretación de textos), el posgrado como nivel formativo por excelencia y la figura del profesor como protagonista principal.

7 Caracterizadas por sus formas de gobierno de la institución y a la organización de los académicos, la estructura académica departamentalizada, la delimitación de los niveles educativos y el sistema electivo (flexible y semiflexible). En casi todas ellas, el gobernador nombra un consejo directivo, responsable de las instituciones públicas de educación superior por cuatro años. El consejo directivo nombra al rector del *college* o universidad y también puede designar a otros funcionarios administrativos importantes. (McGuinn, 1993).

8 Ni los estudiosos clásicos de los modelos de universidad, ni los provocadores, suelen nombrar este "tipo" o modelo distinguible y sus diseminaciones, aunque existen indicios que congregateados me permiten esta distinción.

3.2 LA LUCHA POR LA AUTONOMÍA EN ARGENTINA: LA REFORMA DE 1918

La Universidad Nacional de Córdoba (UNC), fue primera institución de estudios superiores de lo que será, siglos más tarde, el Estado Argentino. Fue fundada por los jesuitas en 1613; en 1828 pasa a depender del gobierno de Córdoba por decreto y en 1854 es transferida a la jurisdicción nacional. Su tarea ha oscilado entre la formación de las élites, la de los profesionales liberales y ser una universidad que incorpora la investigación y muestra orientación hacia lo popular; lo anterior, al calor de los virajes políticos, administrativos y académicos que viven las instituciones universitarias en la historia.⁹

Uno de ellos, memorable, fue el que dio lugar a la Reforma Universitaria de 1918, cuando se produjeron violentos enfrentamientos entre reformistas y católicos. A pedido de los estudiantes, el presidente Yrigoyen intervino dos veces la universidad para que se reformaran los estatutos y se realizaran nuevas elecciones de sus autoridades. El *Manifiesto liminar* de la Federación Universitaria de Córdoba, redactado por Deodoro Roca, fue símbolo de la revuelta estudiantil cordobesa que produjo reformas en los estatutos y leyes universitarias, consagrándose la autonomía universitaria, el cogobierno (que estableció la participación de los estudiantes en la gestión de las universidades), la extensión universitaria, la periodicidad de las cátedras, los concursos de oposición y la gratuidad de la enseñanza universitaria.

Después de la revolución de 1955 que derrocó al segundo gobierno de J. D. Perón mediante el decreto ley 477/55, el nuevo gobierno derogó la ley universitaria peronista y restableció la ley Avellaneda (1597) de 1885. Poco después, mediante el decreto-ley 6403/55, se sancionó un nuevo régimen para las universidades, muy detallista en algunos capítulos, pero lo más importante es que les restituyó la autonomía, al ampliar incluso su alcance con respecto al que admitía la ley de 1885; y, adicionalmente, por primera vez en la legislación universitaria argentina, se previó la participación de la iniciativa privada (art. 28). Si bien dicha norma fue modificada por la Ley 14 557 en 1958, es a partir de esa legislación que surgieron en el país, luego de fuertes debates y polémicas, las instituciones universitarias privadas.

9 Con la reglamentación del artículo 28 en febrero de 1958 a iniciativa de Frondizi, culminaba un proceso de creciente influencia de la iglesia católica en la esfera pública que buscaba instaurar universidades confesionales con capacidad para otorgar títulos habilitantes. En 1909 se habían creado en Buenos Aires los centros de estudiantes católicos, en 1910 se había fundado la universidad católica de Buenos Aires, que debió cerrar sus puertas en 1920 por la negativa del Estado Nacional a otorgar reconocimiento legal a sus títulos. En 1922 surgieron los cursos de cultura católica. En 1944 se fundó el instituto superior de filosofía que se transformó en 1956 en la facultad universitaria de filosofía.

La UNC, primero bajo el gobierno de A. Caeiro y luego de J. A. Núñez, puso en marcha el decreto-ley 6403, que fue debatido por el estamento estudiantil reformista. A pesar de los cuestionamientos por los concursos docentes, una vez restaurada la autonomía en 1956, las universidades argentinas y la de Córdoba en particular, iniciaron un período floreciente y un proceso de modernización en sus claustros, favorecido entre otras cosas porque, en esos años, se puso en boga la teoría desarrollista que propuso un acelerado crecimiento para superar el atraso en América Latina. En ese contexto, en 1958, la Asamblea Universitaria terminó de redactar los estatutos y se consolidó la autonomía. Paralelamente, nació el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas como ente autárquico y dependiente de la presidencia de la Nación y luego de la Secretaría de Estado de Ciencia y Tecnología, el Consejo Interuniversitario, conformado por los rectores de todas las universidades, al tiempo que se aumentó la inversión en la educación por parte del Estado.

La UNC vivió turbulentas fases durante la dictadura. De acuerdo con estudiosos del período, los movimientos estudiantiles que ocurrieron en 1968 a nivel mundial, especialmente el Mayo francés, politizó a los estudiantes argentinos, dirigiendo sus reivindicaciones en contra de una universidad que no atendía las necesidades del país, incluso algunos grupos minoritarios iban más allá: deseaban ir contra el sistema proponiendo cambiar la estructura social vigente. Por otra parte, algunos han sostenido que estos movimientos no tuvieron eco en la UNC: lo ocurrido en Córdoba en el 69 ni se limita ni es una derivación del Mayo francés (Vera, 2013: 205).¹⁰

En la actualidad se demandan reformas universitarias para muchos fines que van desde la adecuación con los avances del conocimiento hasta una condición para conseguir subsidios. En este transitar se pueden rastrear las huellas de por una parte las nociones de lo común como la administración y el acceso público a la universidad; por la otra, las oscilaciones entre del modelo napoleónico, el alemán, el angloamericano y lo que podría llamarse el latinoamericano con tintes populares.¹¹

No me gustaría dejar de enfatizar que hacer la distinción del modelo latinoamericano de universidad, me da pie para engarzar y al menos abrir a futuras consideraciones, tres cuestiones de mi interés: 1) considerar la especificidad del modelo mismo, 2) comentar la

10 Debo hacer notar que la misma autora anota una posición opuesta en su punto 6.

11 Como los que se presentan en la Reforma universitaria de Córdoba encabezada por D. Roca en 1918 que reverberan en las universidades latinoamericanas del siglo XXI.

autonomía como un rasgo que recorre diversas universidades latinoamericanas, pero en cada caso cobra sentidos específicos, y 3) mostrar la tensión que se juega entre la universidad pública/común y la autonomía que reclama.

3.3 MOVILIZACIONES Y AUTONOMÍA EN EL CASO MEXICANO

Pasemos ahora a grandes rasgos al caso mexicano focalizando dos momentos: los sentidos de su autonomía de sus antecedentes hasta 68.

En México¹² se funda la primera universidad en 1551: la Real Universidad de México,¹³ que inaugura sus cursos en 1553 y es nombrada Real y Pontificia Universidad de México. En 1857 con la Reforma Liberal hay un viraje fundamental en la historia nacional sentándose las bases para liquidar los innumerables intentos de regresar al gobierno monárquico que se mantuvo por siglos. Su gestación está marcada por la lucha entre fuerzas irreconciliables. En 1856 en el contexto de un intenso antagonismo entre conservadores monárquicos y liberales republicanos, los derechos del hombre fueron reconocidos como la base y objeto de las instituciones sociales, se reguló y reglamentaron las funciones de gobierno estableciéndose la división de poderes: Ejecutivo, Legislativo y Judicial; se preservó el federalismo como modalidad administrativa.

La separación del clero y el Estado tuvo consecuencias importantes en la restricción de la autorización para adquirir y administrar bienes. En este contexto se sitúa el Artículo III de la Constitución Mexicana con el sello del liberalismo republicano: libertad de

12 La educación como asunto público se va gestando desde la segunda década del siglo XIX (Cortes de Cádiz, 1812) y queda a cargo de la Secretaría de Estado y del Despacho de Relaciones Exteriores e Interiores entre 1821-1836; coincidiendo su administración con la de asuntos eclesiásticos y de cultos. Posteriormente, el Ministerio del Interior, que además del ramo de Instrucción Pública se encargaba de los Negocios Eclesiásticos y de Justicia. En 1841 se funda el Ministerio de Instrucción Pública e Industria y queda temporalmente a cargo del Despacho de Relaciones Interiores y Exteriores durante un lapso de 4 años (entre 1850-55). En 1856 el ámbito escolar queda a cargo del Ministerio de Relaciones Interiores, Justicia, Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública.

13 El obispo fray Juan de Zumárraga en 1540 da instrucciones para que se pidiera al rey de España que “mande en todo caso establecer y fundar en esta gran ciudad de México, una Universidad en que se lean todas las facultades que se suelen leer y enseñar en otras universidades...” según se cita en el *Gran Diccionario Enciclopédico de México Visual*, de Humberto Musacchio. Real Universidad de México, Real y Pontificia Universidad de México, Universidad Nacional de México, Universidad Autónoma de México y, finalmente, Universidad Nacional Autónoma de México... son nombres que ha asumido la Universidad a lo largo de sus 450 años de vida (Bellón, 2001)

enseñanza, educación obligatoria, laica y gratuita. Asimismo, se llevó a cabo la separación de la educación pública y la enseñanza religiosa (y otras reglamentaciones).

En este marco la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se funda en 1910 aún en la Presidencia de P. Díaz, con Justo Sierra a la cabeza. En 1929 la UNAM lucha por su autonomía y la refrenda. En 1968 encabeza a nivel nacional la versión mexicana del movimiento mundial de jóvenes. En ambos movimientos estudiantiles, la alusión a la universidad pública fue poco central y casi inexistente, en tanto que las alusiones al pueblo fueron visibles.¹⁴

Como antecedentes de la autonomía universitaria en México, se encuentran el caso de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (decreto número 2, 5 de octubre de 1917) y el de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (el decreto número 106 de la Legislatura Local, de 1923), aunque dichos decretos no fueron cumplidos íntegramente. El logro de la autonomía en la UNAM en 1929 marca un paso sustantivo en la vida de la educación universitaria en México, aunque el tema de lo público a veces queda enredado. En su pliego petitorio señalaba:

1 – Renuncia del Secretario de Educación, del subsecretario, de todos los directores de las escuelas universitarias, de los de las secundarias 1 y 3, del Rector de la Universidad y los ceses del inspector de Policía y del Jefe de las Comisiones de Seguridad. 2 – Igualdad de votos en el Consejo Universitario. 3 – Autonomía Universitaria. 4 – El nombramiento del rector debe hacerlo el Presidente de la República a terna propuesta por el Consejo Universitario.

La liberación administrativa queda plasmada en la Ley Orgánica de la UNAM promulgada el 10 de junio de 1929, y se vaticina la independencia absoluta: “La Universidad seguirá siendo nacional, por lo tanto una institución de Estado que *deberá irse convirtiendo con el tiempo en institución privada*” (Considerando 12). Al mismo tiempo, la promesa de libertad: “que [a la Universidad] se le entregará un subsidio, pero el gobierno ejercerá sobre la institución la vigilancia necesaria para

14 La mención al caso mexicano señala un debate frecuente entre los analistas y alude al mandato constitucional que establece el carácter laico, *público*, obligatorio y gratuito de la escuela (recientemente la educación media preuniversitaria, alcanzó este carácter). De lo anterior se deriva una suerte de transitividad entre lo público y lo gratuito, demandando al Estado el cumplimiento del compromiso constitucional para la educación superior pública. Este debate y transitividad ha sido particularmente habitual en los análisis sobre enseñanza superior, universitaria.

salvaguardar la responsabilidad que implica el manejo de ese subsidios” (Considerando 15). Se insinúa una distribución de educación básica como responsabilidad del Estado por su vocación de servicio al pueblo y la educación superior “debería ser costeada por los educandos mismos” (Considerandos 16 y 17).

Con esta fórmula se fija uno de los problemas irresolubles de la autonomía: la independencia académica se combina con la sujeción, vigilancia económica del Estado y una extraña noción de la distinción entre lo público y lo privado.

El año 1933 marca la época de exaltación de la libertad de cátedra. Es el memorable debate entre Lombardo Toledano por la defensa del socialismo cardenista y Alfonso Caso (cristiano) por la defensa de la libertad de enseñanza. Con la derrota del pensamiento único se significa la autonomía como libertad de cátedra. Señala Monsiváis (2004: 50) la ironía de este triunfo frente a lo que se verá en los años siguientes, por ejemplo, en la Escuela de Economía con la andanada derechista contra los profesores marxistas. Antes de 1968 la izquierda universitaria es mínima y muy sectorial y sectaria, y ante la intemperancia (sustentada en el porrismo) de las autoridades conservadoras o francamente reaccionarias, la libertad de cátedra se convierte en un baluarte inexpugnable.

En 1968 la autonomía se significa como resistencia al autoritarismo. Con los Juegos Olímpicos en la puerta, las revueltas estudiantiles “tenían” que ser acalladas. El gobierno del presidente G. Díaz Ordaz interviene de manera directa en la UNAM. Monsiváis (2004: 51) condensa en un párrafo magistral la variedad de rasgos de este movimiento:

El 68 ha sido narrado, interpretado, recreado artísticamente. Es la historia de las comunidades de la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional, la Escuela Normal de Maestros, el Colegio de México, la Escuela de Arte Dramático del INBA, indignadas ante la represión, organizadas en Comités de Lucha y brigadas, cohesionadas emotiva y políticamente en marchas y mítines, agraviadas por el rechazo presidencial del diálogo, difamadas en los Medios, perseguidas policíacamente y, en los episodios finales, victimadas selectiva y trágicamente el 2 de octubre en la Plaza de las Tres Culturas, con un añadido: la infamia del Poder Judicial, que condena a prisión a los miembros del Consejo Nacional de Huelga, y convierte de manera estentórea a las víctimas en victimarios. De esto hay la información suficiente como para convertir el 68 en uno de los episodios culminantes, tal vez el más significativo, de la segunda mitad del siglo XX mexicano.

El movimiento de 68 en el mundo tuvo instancias que lo simbolizaron: más allá de las protestas estudiantiles, también hubo luchas libertarias y se organizaron las grandes manifestaciones de Berlín (febrero), Polonia e Italia (marzo), Nueva York (abril), París (mayo), Chicago y Londres (agosto) México (octubre), que fueron importantes acontecimientos en la vida política de las naciones implicadas.¹⁵ Si bien todos esos movimientos fueron reprimidos con brutalidad cimbraron a los gobiernos y cambiaron las costumbres y las formas autoritarias de gobierno. La revolución en la familia, en la escuela y demás instituciones transformaron desde la raíz a dominados y dominantes, a autoridades y subordinados.

En este recuento la autonomía adquiere diferentes sentidos:

1. Como una “parte de las *luchas* del pueblo mexicano por su libertad científica, por estar en capacidad de formar los profesionistas, técnicos e investigadores que su desarrollo requiere, y por preservar, renovar y enriquecer su cultura, extendiéndola a los sectores más amplios de la población” (Soberón, 1979).
2. Como un espacio para la libertad de pensamiento que califica la esencia misma del ser universitario como esa capacidad de autogobierno como una garantía para la libertad y la creatividad intelectual para encauzar y vitalizar la cultura. Implica una capacidad propia y una distancia frente a la injerencia ajena respecto de la vida interna, es una garantía donde el sujeto autónomo, la universidad pública, puede reclamar, ejercer, proteger su autonomía y su poder de decisión y conducción (García Ramírez, 2005: 111).
3. De la Fuente (2004: 54), sostiene que “las universidades son el mejor contrapeso que tenemos al pensamiento único, [...] el mejor instrumento [...] para atajar los [...] fundamentalismos, sean estos, económicos, étnicos o religiosos”. Que la comunidad universitaria asuma su compromiso histórico de defender la autonomía, que es al mismo tiempo defender a la *universidad pública autónoma*; hacerlo es conservar el conjunto de valores universitarios que nos dan origen, rumbo y sentido.

Hemos transitado por un recorrido en el cual parte de la historia de la autonomía universitaria en América Latina, es mirada a través de sus planteamientos legales y administrativos, y al calor de movilizaciones

15 Las poderosas batallas de la oposición estudiantil aceleraron el retiro de Lyndon B. Johnson y Charles de Gaulle; malhirieron además al gobierno laborista inglés de Wilson.

estudiantiles como las que tuvieron lugar en Argentina y México durante un poco más de la primera mitad del siglo XX. En ambos casos se observa un claro nexo entre los sentidos de la autonomía y los sentidos de lo común visto como lo público y lo popular, asociado a la democratización (en cuanto al acceso y a la participación de la comunidad universitaria en las decisiones académicas y administrativas). Estas asociaciones entre la autonomía y lo público hablan de operaciones político-discursivas no solo en el terreno de las movilizaciones universitarias, sino también en los terrenos de la estructuración de las leyes y decretos.

Es momento ya de integrar los puntos fundamentales de los dos apartados anteriores, integrando lo que nos aportan las disquisiciones teóricas en la interpretación del referente histórico (empírico) comentado.

PUNTOS PARA LA DISCUSIÓN

Hasta aquí hemos transitado por un esbozo de los antecedentes de la conceptualización de lo común en el debate de lo público y lo privado.¹⁶ He destacado la fuerza intelectual de esta distinción mostrando también sus mutuas imbricaciones y los límites de sus fronteras porosas, móviles y anexactas. Además, me concentré en enfocar otro ángulo de la conversación sobre lo común, el del debate de propuestas políticas, contrastando dos modelos de política radical: el de Laclau y Mouffe y el de Hardt y Negri en algunos de sus escritos, destacando aspectos críticos irreductibles: la inmanencia o la negatividad ontológica en la formación del sujeto que construye lo común: el pueblo o la multitud. Asimismo, he comentado sobre los modelos de universidad, los sentidos de la autonomía en la UNC y la UNAM y cómo en este contexto se construyen los sentidos de lo común como lo público, lo social, el pueblo.¹⁷

En primer lugar, con los dos casos abordados, más que algún tipo de inmanencia, la función ontológica de la negatividad (condición de lo político y la política) permite entender las diferencias y activación política en los procesos abordados, no un mecanismo universal que constituye esta subjetividad en forma espontánea, autodefinida y subyacente (Laclau, 2005: 298). Las operaciones político-discursivas activadas en la construcción de lo común visibilizan lo irreductible del conflicto y el carácter constitutivo de la negatividad. Esto es claro en los dos ejemplos comentados.

16 Versiones más elaboradas fueron presentadas en Buenfil (2017 y 2018).

17 Varios posicionamientos filosóficos y políticos unen y separan estas dos propuestas en las principales argumentaciones glosadas en torno a lo común en las perspectivas de Hardt y Negri y la de Laclau y Mouffe.

Otro punto fundamental que se comprende son los matices concernientes a lo político en la subjetivación en los procesos referidos, la conformación de la demanda unificadora (pueblo) más que la inmanencia en la multitud. Ni en la UNAM ni en la UNC se trata de una acción espontánea y basada en la fe, sino construida políticamente paso a paso, como coincidirían los cuatro autores comentados (Laclau, 2005, Hardt y Negri, 2009, Mouffe, 2017) por lo cual no puede ser la afirmación de los poderes inmanentes de la vida social aunque esta sí una condición de posibilidad (no garantía) que permitió transformar el rechazo a la dominación en resistencia y la violencia en el uso de la fuerza, y así construir las universidades nacionales, laicas, autónomas y democráticas (con los diferentes sentidos que estos calificativos adquieren en sus contextos). Ninguna inmanencia universalista, teleológica permite entender qué es lo que permite que las luchas inicialmente inconexas converjan en la formación de un sujeto que enarbola la autonomía. La agudeza ontológica permite entender cómo juega la negatividad en el paso de la contingencia de los procesos del 18 y del 68 en la organización y defensa de principios articuladores.

Un tercer aspecto alude a los nexos con el Estado y la democracia representativa que fue cuestionada pero no se rompió en ninguno de los dos movimientos universitarios. Se planteó su subversión mediante lo que Gramsci llamaba “guerra de posiciones” ya que, si bien el Estado no es neutro, tampoco es solo un aparato de los opresores: es terreno y objeto de la lucha. Insistir en que cualquier política pública es necesariamente opresiva por su mera procedencia niega de antemano la capacidad política de los sectores sociales a los que va dirigida.

Históricamente, la fundación de las universidades por parte del franciscano Juan de Zumárraga en México en 1551 o los jesuitas en la UNC en 1613; los movimientos políticos estudiantiles que han luchado para eliminar el dominio religioso tanto en la UNAM en 1910 como en la UNC en el 18, dan pauta para seguir examinando qué se entiende por lo público de la universidad, en vez de darlo por supuesto. Ello nos remite a las diversas aristas de la distinción teórica ubicando qué nos permite entender y visibilizar de los principios, trayectos y operaciones de la universidad contemporánea. Lo encontrado en buena parte de la literatura alude especialmente a la dependencia o no del Estado, las formas internas de gobierno y los niveles de autonomía en ese sentido. Eventualmente al hablar de reivindicaciones sociales, lo público es asociado con un significativo de amplia cobertura, *Democratización de la universidad*, que ha sido capaz de articular diversas posiciones: autonomía universitaria; valores democráticos (elección de cuerpos por la comunidad universitaria; concurso de oposición para la selección del profesorado) y liberales (libertad de cátedra, asistencia libre

–sin examen de ingreso); principios pedagógico-sistémicos (vinculación del sistema educativo nacional) y principios cívicos (extensión universitaria y servicio social; gratuidad de la enseñanza, asistencia social a los estudiantes con sistemas de becas y alojamientos).

Lo público, lo popular, lo social y lo común aparecen significados en las superficies universitarias fundamentalmente en el modelo napoleónico como lo público y en el latinoamericano como lo social, lo popular y lo público. Al menos en este sentido, estoy convencida de que esta distinción sigue teniendo fuerza en nuestras maneras de entender la realidad. En el marco de la historia de la autonomía en al menos dos universidades latinoamericanas, autonomía se significa como cogobierno, gratuidad, libertad de cátedra, el acceso abierto y de todos, y el alejamiento de lo entendido como estatal, pero también apareció lo público como sinónimo de gratuidad.

Un punto central en ambos casos es lo relativo a la defensa de la educación superior como asunto público (político, común y visible). Desde un ángulo político, esta tarea estaría en retroceso si quedase bajo el cargo de fuerzas económicas, exentas del juicio colectivo, ajenas al bien común y orientadas al bien privado, cuyas decisiones se tomaran en forma secreta. Precisamente porque lo que está en juego en tales decisiones es la definición de las estrategias y los elaborados dispositivos tendientes a la formación de disposiciones, mentalidades, preferencias políticas, epistémicas, morales y estéticas que, con todas las dificultades pensables, se requieren para la convivencia social, la formación del ciudadano y el sentimiento de comunidad (de alguna manera cercana a la tarea salvacionista –diría Popkewitz (2000)– asignada a la escuela desde la Ilustración).

Además, estimo relevante profundizar en la especificidad del modelo latinoamericano mismo, rasgo que recorre diversas universidades de la región, pero en cada caso cobra sentidos específicos, y no subestimar la tensión que se juega entre la universidad pública/común y la autonomía que reclama.

En pocas palabras, habiendo explicitado la complejidad de la delimitación y yuxtaposiciones entre lo público y lo privado y su relación con lo común, habiendo presentado algunas aproximaciones sobre lo público de la universidad pública, sostengo que es conveniente un examen minucioso de las implicaciones que, en diversas dimensiones, conlleva lo público en las universidades, las tensiones que implica su relación con lo privado y que dejemos de asumir la universidad pública como lo obvio y natural.

Los avances teóricos sobre el bien común como resultante de luchas políticas, la movilidad, porosidad y anexactitud de la distinción entre lo público y lo privado conllevan consecuencias en cómo

consideramos la autonomía en el marco de sus demandas y logros. Lo anterior no reduce la importancia de las luchas por mantener el carácter público de la universidad con las condiciones de transparencia, rendición de cuentas, y demás criterios y prácticas que todo bien común, resultante de conflictos y negociaciones por fijar su sentido, requiere para seguir siendo bien común. Lo que reduce es la ingenuidad de imaginar que con la inmanencia de lo social, o los principios política y moralmente “correctos” o con juicios generales en contra de las políticas neoliberales pueden eliminarse las dificultades y peligros por los que atraviesan nuestras universidades. La autonomía misma no está exenta de paradojas que erosionan sus propios principios al tratarse de instituciones públicas. Los diferentes sentidos que se le han asignado pueden ser principios inobjetables, sin embargo, inalcanzables y condenados a permanecer como ideales de plenitud que circulan por América Latina orientando las luchas universitarias.

BIBLIOGRAFÍA

- Arditi, Benjamín (1995). “Rastreando lo político”. *Estudios Políticos*, 87 (333-351). Consultado en http://bibliotecadigital.inap.es/Datos/Publicaciones_Periodicas/REP/NE087/REPNE_087_334.pdf
- Arredondo, Dulce María (2011.). “Los modelos clásicos de universidad pública”. *Odiseo, Revista electrónica de Pedagogía*. Año 8, número 16, enero-junio. Consultado en <http://www.odiseo.com.mx/articulos/modelos-clasicos-universidad-publica#sthash.wvKgEw9I.dpuf>
- Bellón, Graciela (2001). Reseña de Marsiske, R. (coord). “La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente México”, CESU-UNAM/ Porrúa. *Perfiles Educativos*, Vol. XXIII, No. 93, 3a. Época, Julio-Agosto-Septiembre.
- Buchbinder, Pablo(2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bobbio, Norberto (1989). *Estado, gobierno y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bove, Arianna. Tous Ensemble: review of Assembly. Available from: (14) (PDF) https://www.researchgate.net/publication/326362309_Tous_Ensemble_review_of_Assembly [accessed May 25 2019].
- Buenfil, Rosa Nidia (2017a). “El artículo tercero constitucional. Notas analíticas, un siglo de vicisitudes ideológicas y fronteras políticas”. En *Cien años de la Constitución de 1917 Análisis interdisciplinarios* (215-240). Ernesto Treviño Ronzón, José Galindo Rodríguez y Michael Ducey (coords.). Xalapa de

- Enríquez: Universidad Veracruzana, Colección Biblioteca.
- (2017b). La educación pública mexicana y sus reformas educativas. Un pretexto para visitar lo público y lo común. *Primer Encuentro GT Clacso* Montevideo. Publicada en (2018) Rediscutir lo público y lo común. Las reformas a la educación pública mexicana. *Identidades*. No. 15, Año 9, 01-16.
 - (2018a). Lo común, lo público y lo privado en la universidad: un trayecto de la autonomía y la democratización. *1918 – 1968 - 2018: Memoria y política en la revuelta universitaria a lo largo de un siglo*. Evento conmemorativo del GT celebrado en el Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, Ciudad de México en 1° de octubre.
 - (2018b). Géneros discursivos en el pensamiento crítico en Latinoamérica. Entre el juicio, el análisis y los deseos. Ponencia presentada en el Panel Especial de la *VIII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y I Foro Mundial del Pensamiento Crítico*. Buenos Aires, Argentina, 19 al 23, nov.
- Cowley, William Harold & Don Williams (1991). *International and Historical Roots Of American Higher Education*. New York: Garland Publishing.
- De la Fuente, Juan Ramón (2004). “La autonomía”. *Letras Libres*, noviembre, año VI, núm. 7.
- Deleuze, Gilles y Felix Guattari (1994). *Mil Mesetas, Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Editorial Pre-Textos.
- Diario Oficial de la Federación. *Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: DOF: 26 de julio de 1929, p1-8. Consultada en <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res031/txt5.htm>
- Fernández, Clemente (1979). “Escoto Eriúgena”. *Los Filósofos Medievales Selección de Textos*, tomo II, 4- 42. Madrid: BAC.
- García Ramírez, Sergio (2005). *La autonomía universitaria en la Constitución y en la ley*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Hardt, Michael (2018). “Empire and Multitude: Shaping Our Century”, interview, Great Transition (June 2018), <http://www.greattransition.org/publication/empire-and-multitude>
- Hardt, Michael y Antonio Negri (2000). *Empire*. Massachusetts: Harvard University Press.
- (2009). *Commonwealth*. Cambridge, Mass: The Belknap Press of Harvard University Press.
 - (2017). *Assembly*. New York: Oxford University Press. doi:10.1017/S1537592718000233

- Laclau, Ernesto (1990). *Nuevas Reflexiones sobre las Revoluciones de Nuestro Tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- . (2005). *La Razón Populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- . (2008). *Debates y Combates*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- McIntyre, Alasdair (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- McGuinn, Nick (1993). “La forma de Gobierno en la Educación superior en los Estados Unidos”. *El Cotidiano*. Ed. UAM-Azcapotzalco.
- Monsiváis, Carlos (2004). “Cuatro versiones de la autonomía universitaria”. *Letras Libres*, noviembre, año VI, núm. 7.
- Mouffe, Chantal (1993). *The return of the political*. London: Verso. En español (1999). Barcelona: Paidós.
- . (2013). *Agonistics thinking the world politically*. London: Verso. En español (2014). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- . (2018). *Izquierda. Por un populismo de izquierda*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Popkewitz, Thomas S. y Marie Brennan (2000). *El desafío de Foucault*, Madrid: Pomares Corredor, Colección Educación y conocimiento.
- Puiggrós, Adriana (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Rashdall, Hastings (1987). *The Universities of Europe in the Middle Ages*. New York: Oxford University Press.
- Rawls, John (1971). *A Theory of Justice*. Massachusetts: Harvard University Press.
- . (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Soberón, Guillermo (1979). *La autonomía universitaria en México*. Vol. I, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Taylor, Charles (1995). *Philosophical arguments*. London: Harvard University Press.
- Vera de Flachs, María Cristina (2013). “Universidad, dictadura y movimientos estudiantiles en Argentina. Córdoba 1966-1974”. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, vol.15 no.21 (1991-228). Consultado en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382013000200007 el 24/08/2018.

CAPÍTULO 4

“IR A NUESTRAS UNIVERSIDADES A VIVIR”

REFLEXIONES SOBRE LA CONDICIÓN DE UNIVERSITARIO*

Daniel Saur

LA POTENCIA DE UNA FRASE

De la profusión de discursos y escritos realizados por Deodoro Roca,¹ la cabeza más lúcida de esa gesta libertaria que fue la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918, se destacan unas palabras por la fuerza y misterio que encierran: “ir a nuestras universidades a vivir, y no a pasar por ellas” (Roca, 2007: 29). Se trata de un fragmento multicitado, de tono vitalista y de profusa circulación, pronunciado en 1918 en el Primer Congreso Nacional de Estudiantes realizado en Córdoba, Argentina. Esa frase, de apariencia simple, posee una gran condensación dada la potencia que expresa, los secretos que cifra y la interpe-lación que promueve. ¿Qué quiere decir “vivir en la universidad”, o

* Este trabajo se ha desarrollado en el marco de las siguientes instancias institucionales: a) el Grupo de Trabajo de CLACSO “Educación y vida en común” 8va convocatoria, que he co-coordinado, durante el trienio 2016-2019; y b) el proyecto “Culturas epistémicas, formación científico-tecnológica e innovación en posgrados no escolarizados del PNP” financiado por CONACyT, en la convocatoria 2016-01 Fronteras de la Ciencia.

1 A pesar de la cantidad de documentos, los escritos de Deodoro Roca nunca fueron publicados en forma de libro durante la vida del autor; gran parte de esos textos fueron compilados y publicados en varios volúmenes bajo el concepto de “Obra reunida”, a partir del año 2007, por la Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

mejor, “vivir la universidad”? Como contraparte, ¿qué significa “pasar” por ella, o solo asumirla como una etapa, un tránsito, un trámite burocrático encaminado a otro fin? La respuesta no es sencilla, esta frase plantea un enigma conceptual, estético y afectivo, que se manifiesta en su fuerza y efectividad.

La intención de este texto parte de la contraposición entre la fuerza de esa frase y la política educativa, y particularmente universitaria, del gobierno de Cambiemos en Argentina, en el período 2015-2019, en el que se desfinanciaron las instituciones, se deslegitimó el sistema de ciencia y técnica, se discontinuaron proyectos de investigación y desarrollo emblemáticos, y se llegó a afirmar que no tenía sentido la creación o existencia de “tantas” universidades en el país. A lo largo de los cuatro años de la presidencia de Mauricio Macri, el evidente desprecio hacia el sistema universitario público tuvo muchos hitos sorprendentes, pero el que recuperaremos aquí muestra uno de los puntos más altos de la conflictividad resultado del enfrentamiento a esas políticas de ajuste; me refiero a las medidas de fuerza realizadas en todo el país a mediados de 2018 como resistencia al enorme deterioro presupuestario y el derrumbe salarial consecuente que se estaba produciendo.

De modo que el texto que sigue a continuación procura conectar la extraordinaria movilización universitaria realizada a mediados de 2018, con la curiosidad que despierta aquella frase de Deodoro Roca y las preguntas que activa sobre el lugar y rol de la universidad, como ámbito para habitar y vivir con otros. Dicho de otro modo, aprovecharé aquel enfrentamiento con las políticas del gobierno macrista y las acciones de fuerza consecuentes, por su contundencia y expresividad, como excusa para indagar sobre la frase de Deodoro Roca.

Los testimonios que recogí y presentaré a continuación, así como las reflexiones que promueven, no tienen la intención de responder en su totalidad a las preguntas formuladas; en el mejor de los casos, circunvalan las palabras de Deodoro Roca, procuran abrir su frase para mostrar algunos de sus sentidos, lo que motiva, la pluralidad que promueve, sin ninguna intención de agotar su significación. Sé que el carácter provisional del ordenamiento que ofrezco a continuación, así como su análisis, no podrá dar cuenta de la fertilidad de esas palabras.

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA ARGENTINA EN RIESGO

En el mes de agosto de 2018 producto de políticas nacionales que entienden a la educación pública como una fatalidad prescindible – en un contexto económico con notable aumento del desempleo, una inflación que apuntaba a superar el 50 por ciento interanual, una negociación salarial estancada, una devaluación de la moneda que iba a llegar al 100% en un par de meses, y un consecuente incremento de la

pobreza y las necesidades sociales— las 57 universidades del sistema público argentino y la mayoría de los sindicatos que agrupan a las y los trabajadores de ese nivel en todo el país decidieron hacer oír su malestar con un paro y suspensión de actividades que se prolongó varias semanas. El deterioro salarial, proyectado en 35 por ciento, el recorte presupuestal que afectaba no solo los sueldos, sino también el plan de obras de infraestructura y los servicios básicos para el normal funcionamiento de las instituciones fue el detonante. En ese contexto, hasta los sectores universitarios más conservadores y de derechas expresaron su preocupación, se sumaron a medidas de fuerza y se movilizaron para hacer público el descontento.

El cese de actividades fue acompañado de diversas acciones a los fines de instalar el disgusto en el espacio público, que se visualizara el reclamo y que el gobierno diera marcha atrás. Además de clases abiertas en plazas y espacios extra institucionales, movilizaciones y marchas, panfleteadas y visita a los pocos medios de comunicación que se hicieron eco, las redes sociales se establecieron como foro oportuno donde expresar la denuncia y la preocupación. Entre esas acciones, a fines de agosto de 2018, comenzó a instalarse el reclamo con inusitada presencia en la red social Facebook, a modo de cadena. La modalidad consistía en realizar un texto breve, encabezado por el nombre propio, seguido de “Yo defiendo la universidad pública...”, acompañado de un testimonio personal sobre los motivos de esa defensa. Todos los textos concluían con la frase “Por eso defiendo la Universidad Pública, marchó y me movilizo, para que otros puedan tener esa oportunidad. Rompamos con el cerco mediático”, debido a que los medios concentrados, adherentes al gobierno nacional, le dedicaban escaso tratamiento al conflicto.

De aquella cadena, a lo largo de diez días, extraje de mi muro de esa red social el total de mensajes alusivos que encontré, conformando 52 intervenciones de contactos directos e indirectos; en total, una veintena de páginas de texto. Como es evidente, el material recopilado no tiene nada de representativo bajo un criterio muestral o estadístico; no obstante, encierra aspectos valiosos para analizar más allá del reclamo y que pueden mostrar líneas de sentido que nos permitan no solo pensar en el lugar y rol de la universidad, sino también en los modos en que favorece el encuentro de los individuos entre sí y el encuentro de estos con la pluralidad y exuberancia del mundo. Lo que sigue es una primera sistematización de una serie de cuestiones que, a mi criterio, tienen algunos puntos de contacto con aquellas palabras de Deodoro Roca: “ir a nuestras universidades a vivir, y no a pasar por ellas”; y, por lo tanto, me ayudan a imaginar algunos de los misterios cifrados en aquella frase, así como de las preguntas que promueve.

VIVIR LA UNIVERSIDAD

Vale destacar que todos los textos del reclamo comenzaban con el nombre propio; algo innecesario considerando que cada intervención se inscribía, en la casi totalidad de casos, en el muro del autor, y cada posteo está encabezado por dicho nombre. Este refuerzo enunciativo daba vigor declarativo al enunciado, la serie no era estrictamente analítica o explicativa, era principalmente descriptiva y testimonial, de tono intimista. Más allá o más acá de las posibilidades y los límites del testimonio, largamente trabajados en los estudios biográficos y de memoria (Arfuch, 2002), lo que sobrevuela los textos es la mostración de una experiencia, algo que se vivió, de relevancia, que experimentó el enunciador en carne propia y se quiere compartir, a modo de “confidencia” pero también como declaración, a modo de manifiesto. La diversidad de los fragmentos se unifica y encuentra su continuidad, conformando una serie, en el relato de aspectos vitales, lo que ha dejado marca en la subjetividad, lo que ha generado una huella en la biografía y producido una transformación o una modificación existencial con lo cual se está comprometido afectivamente y que puede ser pensada en una proximidad existencial vigorosa con la experiencia educativa (Saur, 2016).

A. LA UNIVERSIDAD COMO LAZO SOCIAL

Lo primero que se detecta son los vínculos humanos, el haber estado y seguir estando con otros es parte de una experiencia continua, cuyo comienzo puede datarse, pero que no está acotado en el tiempo ni expresa un final coincidente con una graduación, se establece y perpetúa como urdimbre de lazos que se prolonga más allá del cursado de las carreras.

La referencia a los otros y otras es permanente. La experiencia que se narra es del orden íntimo y personal, pero siempre está habitada por otras presencias, otras palabras y siempre alude a un vínculo dialógico. “La vida se resuelve en colectivo”, sintetiza un testimonio.

La universidad pública representa acceso, pero no solo al conocimiento, sino a una red invisible, tejida con esfuerzo y paciencia por personas adorables que transmiten sus experiencias [...] que apoyan, sostienen, empujan.

En las numerosas referencias, que no citaremos por cuestiones de extensión, la “vida universitaria” se revela como creadora de vínculos, una forma de estar con otros, de conformar una red que contiene y sujeta.² Esta trama no se reduce a la horizontalidad de nexos de amistad o

2 “Conocer y compartir con hermosos compañeros”; “allí forjé mis grandes amis-

románticos entre pares, muy presentes, por cierto, también refiere con intensidad a la expresión de un deseo que se muestra como legado de los que estuvieron antes, los que nos antecedieron: “soy primera generación de universitarios”, se repite insistentemente en gran número de testimonios. Esta recurrencia pone en valor el deseo de padres, madres y de toda la familia, expresada en esfuerzo, sacrificio y perseverancia para poder llegar allí. La universidad es un ámbito largamente anhelado, vehiculizador del empeño y el deseo, no solo propio sino de todo el contexto familiar, de quienes antecedieron. “Fue uno de mis mayores anhelos desde que era pibe”, se lee en un texto. “Pude entender la idea de entregeneraciones, de esos diálogos, aprehender sobre los hilos rojos, las memorias y legados acumulados y en permanente resignificación”.

No se trata solamente de un hilo que conecta horizontal y verticalmente, la universidad se presenta como ámbito de identificación, de adscripción simbólica, del cual sentirse parte, perteneciente, algo que excede la propia trayectoria y pone a la par, empareja, enlaza y constituye un suelo común, un ámbito compartido que se extiende en el tiempo. Otros y otras prolongan una experiencia que marca a las generaciones:³

... estuve aquí porque mi padre se recibió en la UNC con enorme sacrificio. Hay muchas anécdotas sobre las migas de mis galletas sobre (los) apuntes (de mi padre), sobre los juegos en el pasillo mientras rendía su examen final, sobre mi grito “ese es mi papá” cuando recibió su título.

El deseo de los que nos antecedieron se proyecta y continúa en la necesidad de preservación y hospitalidad para los que arriban y para los que aún no llegaron y están por venir. La experiencia vital amerita

tades”; “conocí mi familia elegida”; “allí descubrí el amor [...], el trabajo en equipo”; “conocí gente hermosa, potente, valiosa que me hicieron mejor persona”; “me encontré a mí misma junto a otras, sin las cuales hoy no podría imaginar la vida”; “fue el lugar donde me enamoré de vivir con otros [...] ¿Qué haría sin la universidad pública? No lo sé. Ahí conocí a mis amigos y amigas, mis compañeros y compañeras, la gente a la que uno le dice ‘familia’.”; “Sinceramente no sé dónde estaría ni qué hubiera sido de mi vida sin la contención [...], de la gente con la que me relacioné, los grandes golpes y las manos que se tendieron para levantarme.”

3 “[Soy] el orgullo de una familia que pudo acceder por primera vez a la educación superior”; “Soy hijo de dos laburantes que se esforzaron para que este logro sea una realidad”; “mi padre fue un obrero fabril y el primer profesional de la familia gracias a la educación pública. Mi hermano, mi primo y yo la segunda generación de universitarios, gracias a la educación pública”; “Pude estudiar por el incondicional apoyo de mi padre, un excelente carpintero y de mi madre, una gran maestra”; “Mis hijas van a la universidad pública, mis hermanos/as y mis sobrinas/os y mi gran familia, amigos/as, y otros tantos que conozco, todos egresados o estudiantes de la universidad pública”.

ser preservada y el “hilo rojo” requiere ser sostenido. Es evidente la certeza de que la institución se sostiene y que la trayectoria individual es posible por la presencia de un otro más amplio, imprescindible. “Los logros personales que se reseñan en mi currículum son también producto del esfuerzo colectivo de una sociedad que comprendió el valor de la Universidad Pública”.

Habitar la universidad, como una casa o una ciudad, requiere el ejercicio de la memoria, convocar a los que nos antecedieron, pero también considerar su habitabilidad para los que están por llegar. Nos referimos a una transmisión dialógica intergeneracional que permite la circulación de los legados, que habilita la experimentación y que genera un suelo fecundo para pensar el futuro. Al respecto dice Diego Tatián (2019): “En la Argentina que viene será fundamental la construcción de un diálogo entre los jóvenes y los viejos”.⁴

La experiencia universitaria traba y liga en el tiempo, reúne y conecta generaciones; se percibe como un don que ha sido conferido y por lo tanto debe ser cuidado, preservado y oportunamente cedido. “[La universidad] me enseñó a valorar que esa posibilidad, ese derecho, esté disponible para todos”, reza un testimonio.

Hay algo del valor de lo recibido como herencia que se manifiesta como compromiso y se expresa como un don en circulación. En los textos están enlazados; por un lado, los que estuvieron antes o ya no están, su empeño, sus expectativas, sus ambiciones; por el otro, los que están por venir, que aún no han arribado, pero para quienes se preserva un sitio, contemplando el derecho a que puedan llegar y la necesidad de que tengan un lugar. “Quiero que mis sobrinxs, hijxs de mis amigxs, amigxs, conocidxs y todas las personas que quieran puedan estudiar en las mismas condiciones”. “Muchos quisieron y queremos dejarles a los jóvenes que vienen y vendrán a buscar en ella un camino de transformación de sus vidas y comunidades. [...] apoyemos y cuidemos lo que es nuestro y de nuestros hijos”. “Hoy mi sobrino [...] está estudiando en su primer año de Ingeniería. Quiero para él lo que mi viejo y yo tuvimos”.

Los testimonios ponen en evidencia que una dimensión de lo universitario muchas veces descuidado, poco reconocido, ensombrecido, que no responde a la lógica del instrumento y la función, que se manifiesta en su condición de apertura y de encuentro. Un ámbito que parecen evocar las palabras de Héctor Schmucler: “un lugar abierto a la experiencia con y hacia otros, un estar en común, participando de algo compartido, sin perder la singularidad, sino, enriqueciéndola, potenciándola” (2016).

4 Ninguna de las referencias que conciernen a Tatián incluye el número de página ya que la fuente es la versión online de una entrevista que salió en *Página 12* el 15 de octubre de 2019 y no está foliada la fuente.

B. LA POLITICIDAD DE LA EXPERIENCIA

Otro aspecto recurrente de la serie alude a las condiciones institucionales que favorecieron el contacto con lo político en distintos niveles. Puede que la institución haya generado las condiciones que permitieron hacer conscientes injusticias sociales, el contacto con cierta realidad que preocupa, el acceso a otros “mundos” desconocidos hasta entonces, que son develados por el enunciador y lo interpelan, demandando su participación, promoviendo su involucramiento, favoreciendo su transformación. Ese “descubrimiento” o sensibilización, se vincula con la activación de un interés y (pre)ocupación que se expresa en una politicidad que no existía previamente. Puede suceder, también, que cierta sensibilidad y curiosidad ya estuvieran ahí, y la institución se presentó como un contexto auspicioso y facilitador para hospedar ese interés, abrazarlo y transformarlo en práctica.

De una u otra manera, la universidad ofició como un ámbito propicio, facilitador y estimulador de la participación, que vehiculizó una energía política que ya se traía, que se activó en contacto con ella, o que se construyó en su ambiente. Compromiso que se estimuló a través de canales existentes o creados *ex profeso* en el quehacer cotidiano, en la vida en las aulas. En la mayoría de los casos, la alusión a lo político está íntimamente relacionada a los otros y otras, como vimos en el apartado anterior, a través del contacto con los pares, los y las profesoras, las agrupaciones políticas, el centro de estudiantes, la militancia, la amistad, los afectos, el amor. Interpelación que en muchos casos se proyecta más allá de la vida institucional y del tiempo transitado en ella y que poliniza otras esferas.⁵

Es el lugar que me ha dado nacimiento a la vida pública y política.
[...] allí descubrí la militancia.

Me permitió relacionarme con el mundo de la política universitaria
para posteriormente seguirla en los barrios.

Por lo anterior y como es previsible, estos fragmentos que analizamos son producto de la acción política, se centran en la participación activa en el conflicto que los motivó. Obviamente, allí lo político cobra más foco y presencia, como acción directa y convocatoria que procura

5 “Elegí la educación por su capacidad de transformación”; “allí conocí las múltiples dimensiones de lo político”; “me ayudó a mejorar mi discurso político”; “desde ahí es que junto a otros hicimos las primeras armas políticas y lanzamos un espacio que nunca me lo hubiese imaginado”; “nos dio una formación política que experimentamos al defender con uñas y dientes [...] Cortamos calles, hicimos marchas multitudinarias, hicimos paros activos, clases públicas”.

interpelar e invita a los otros y otras a actuar. Las diferencias y la conflictividad en nuestras sociedades son inerradicables, conforman la condición humana por excelencia, y la universidad hace su aporte al permitir visualizarlos y, en vez de reprimirlos, facilitar su expresión. Como sostiene Diego Tatián (2019):

Las sociedades están divididas. Lejos de ser un mal, la división es la fuente que permite producir nuevas libertades e igualdades. No se trata de reprimir los conflictos, o negarlos, sino de hacer algo con ellos, conferirles una institucionalidad que los exprese. No es posible, ni deseable, una “solución final” de los conflictos.

Estos textos en la red social son una forma de intervención de los enunciadorees que tuvo por finalidad hacer pública una demanda o una denuncia, frente al riesgo en que se encontraba el sistema de educación superior; y con ellos, mediante ellos, se plantea un diferendo. Sin dudas, todas estas piezas tienen una politicidad que se expresa como disconformidad, reclamo o exigencia; son en sí mismas acción política. Lo que es leído como un ataque o agresión a la universidad por parte del gobierno nacional motiva la participación y moviliza su defensa. Las intervenciones manifiestan ese malestar a partir de la politicidad de su reclamo, de la decisión del enunciadoree de compartir su inquietud, de alzar su voz y hacerla pública, de hacer conocer su crítica a los recortes presupuestales y planteando su disconformidad ante las decisiones del gobierno nacional. El vínculo de la institución con los afectos y valoraciones personales y sociales es intenso y profundo. Este antagonismo es central en los textos (Mouffe, 2007: 2014), que en su gran mayoría finalizan con la frase “por eso lucho y me movilizo”. El reconocimiento del valor institucional, tanto en lo biográfico como en lo social, así como el lazo afectivo establecido con la institución, activa el involucramiento, la participación y la defensa.⁶

En (la universidad) me formé como sujeto político: me tocó ser un estudiante en los 90, donde ya vimos esto [...] Hoy, de nuevo peleo [...]. Lucho para que todos y todas sigan teniendo la misma posibilidad de acceder a la educación universitaria.

6 “Defendamos nuestras Universidades Nacionales”; “La Educación no es un privilegio, ni un negocio: es un derecho”; “Yo banco la lucha docente”; “Para que la producción de sentidos críticos continúe”; “milité y milito por la democratización de la producción y distribución del conocimiento”; “la Universidad Pública, que es de todos, se defiende”.

Hoy paro y mañana marchó porque la educación es un derecho [...].
La defenderemos (a la universidad) juntos en la calle y en el Congreso.

Esta politicidad está vinculada a los otros, a los afectos, al aprendizaje compartido, “los amigos de toda la vida con los que continuamos imaginando y haciendo proyectos para transformar el mundo en que vivimos”, sostiene otro testimonio.⁷

C. UN MUNDO RICO Y DIVERSO

El último aspecto que quisiera señalar brevemente en esta serie, sin agotar el abanico de interpretaciones posibles que pudieran activar estos enunciados, es quizás el que sintetiza de manera más elocuente la multiplicidad de aristas puestas en juego en los textos y que, a mi criterio, se conecta de manera directa con el “vivir” al que alude la frase de Deodoro Roca. Este aspecto está relacionado con todo aquello que aporta la universidad, lo que ofrece, ayuda a mostrar, pone a disposición y facilita, y que no tiene relación directa con la “formación” en un sentido convencional, con el dominio del campo disciplinar o profesional, ni con lo previsto en los planes curriculares de las carreras. En los textos recogidos, los aspectos vinculados a la “misión” universitaria y el sentido común institucional tienen un lugar subordinado, secundario. Los fragmentos hacen una alusión menor, marginal, a los aportes tradicionales, los que están instalados en el imaginario y establecen sus funciones o papel social. Nos referimos a la formación profesional y disciplinar; la mejora de la situación socioeconómica y el apalancamiento social del estudiante y su familia; la promoción, avance y desarrollo del país por medio de la producción de conocimiento y el progreso de la ciencia. Por el contrario, la cantidad de referencias que anteceden y exceden lo esperado es tan notable que sorprende que no sean suficientemente consideradas en ninguna ponderación institucional (Ordorika, 2013a; 2013b; Saur, 2015).

Todo “lo otro” que aparece, incontable y difícil de clasificar, alude a una diversidad de aportes que desbordan lo esperado por la institución, las políticas educativas y lo expresado a nivel de la *doxa*. El sentido común casi no habla de esto, no lo hace explícito, aunque existe una sabiduría consuetudinaria, un saber práctico, sobre su riqueza y potencialidad, que se manifiesta en frases tales como: “desde niña tuve el sueño de irme del pueblo para estudiar en la Universidad”.

7 “Una forma de estar siendo y construyendo solidariamente con otros, otro mundo”; “si tuviera que sintetizar tanta vida entramada con estudiantes, docentes y egresados, diría que ha sido una experiencia poblada de singularidades, en formación de subjetividades, y ciudadanía política en su sentido amplio”.

Con estas consideraciones aludo a una pluralidad de cuestiones que, en busca de una designación técnica, podrían ser nombradas como “externalidades positivas” (Villanueva, 2001), que no se ponen sobre la mesa, que no se visibilizan ni ponderan, y no son consideradas en ningún cálculo institucional, ningún ranking o sistema evaluativo, pero que la institución acerca y pone a disposición:⁸

[Me dejé] ganas de seguir estudiando, aprendiendo, haciendo con otros.

[A través de ella] me asomé a la exuberancia y diversidad del mundo.

Me cambió la vida, amplió mis horizontes.

Me permitió hacer cosas y vivir experiencias que jamás hubiera imaginado que yo ni que alguien de mi familia haría.

Fue para mí la apertura de un mundo.

[La universidad es] una suerte de “mapa del tesoro” que conduce al baúl de todos los mapas del tesoro.

A MODO DE CIERRE

Vale destacar un par de cuestiones que quedarán por considerar para otro momento. En primer lugar, entre los testimonios se encuentran personas que no terminaron su carrera, que no se recibieron, pero esa no fue una limitación para valorar la institución, para defenderla y tener el deseo de compartir la propia experiencia. Por otra parte, hubo algunos enunciadores que pidieron “prestado” un muro ya que no contaban con un perfil propio de Facebook, tan contundente fue su deseo de reconocer a la institución y solidarizarse con la protesta. En las dos circunstancias mencionadas, la presencia de estos casos, considero, no hace más que reforzar los argumentos desarrollados hasta aquí: más allá de las credenciales y los conocimientos técnicos, disciplinares o profesionales que se puedan acreditar, vivir la experiencia universitaria es un alto valor en sí mismo, reconocido como un activo que merece ser mantenido, cuidado, preservado.

Ahora bien, en una contemporaneidad en que el neoliberalismo

8 “[Me dio] inquietud por el conocimiento”; “me cambió la vida, me la mejoró, la enriqueció y amplió, amplíé mi mundo”; “me ayudó a conducirme por mí mismo; viví en ellas experiencias extraordinarias que me hicieron bien, más humano, más ser vivo, más complejo y más sencillo”; “me dio la oportunidad de descubrir un universo infinito de formas de pensar, decir y actuar”; “marca tu vida; y eso siempre hace diferencia”; “es el espacio que moldeó mi subjetividad y me permitió alcanzar, como a muchos en nuestro país, la mayor parte de los logros de mi vida”; “allí leí los mejores libros; accedí al pensamiento crítico y conocí gente del campo intelectual”; “(pude) pensar. Inmersos en la experiencia de pensar. De eso se trata”.

profundiza el individualismo, la competencia, el repliegue sobre sí, la descomposición de los vínculos, la desafección e indiferencia frente al otro degradando el *pathos* social, como han mostrado numerosos autores, estudiosos del tiempo presente (Alemán, 2016; Chul Han, 2014; Laval y Dardot: 2013), los textos revisados muestran que la universidad es un potente y privilegiado dispositivo generador de comunidad. Un lugar donde, sin perder la singularidad, la misma se potencia en el encuentro, en un interjuego del “ser con los otros”, como diría Heidegger; en un estar juntos, en un hacer común que la institución educativa facilita y promueve.

El tiempo presente, neoliberal, se expresa como un conjunto de patologías que afecta los lazos sociales, los cuerpos, las subjetividades; una suerte de “totalitarismo light” (Schmucler: 2016), de baja intensidad, pero insistente y persistente, donde no hay campos de concentración, pero donde la dominación se expresa de manera mucho más fina y capilar, mostrándose como lo “natural”. En ese contexto, acordamos con Diego Tatián (2019) cuando afirma que “la universidad no es indemne a la captura por la lógica neoliberal”, una lógica que:

... alienta una ‘producción de resultados’ que posiciona a docentes e investigadores -e incluso estudiantes- de una manera más aventajada respecto de sus colegas. Con una internalización del léxico de la empresa y, en el límite, la conversión misma de la universidad en empresa.

En ese contexto, vivir la universidad, vivirla con otros, conformando un “común”, es evitar esa malversación, es promover aquello que no puede aún ser capturado por la valorización, por la lógica de la mercancía, o por la desposesión imperante. Implica un estar juntos, reconociendo y preservando las diferencias, en un ámbito propicio que aún no puede ser capturado en su totalidad. En ese sentido, estar juntos conformando un “común” en la universidad pública implica, como dice el mismo Tatián:

... estimular un trabajo sobre las palabras y las ideas para descifrar el mundo, conocerlo, cuidarlo, transformarlo y volverlo más habitable [orientar la institución] a una recuperación de la crítica, a un reencanto de esa alegría de la transmisión que llamamos docencia y el placer de poner en marcha, una y otra vez, la pregunta por el sentido de las cosas.

En los fragmentos analizados, la institución se ofrece como un lugar de encuentro con otros y otras, un lugar para habitar, hospitalario, que abraza, donde se crean y recrean redes de relaciones, tejido social y vínculos de reciprocidad no solo entre pares, sino también entre

generaciones, donde se recuperan linajes y legados simbólicos, donde se dialoga y convive con los que ya no están y se considera a los que aún no han llegado. Se muestran facetas de una universidad donde la vida se desmarca del “presente absoluto” (Alemán, 2018: 53) que quiere imponer el neoliberalismo. Aludimos a un lugar donde “estar juntos”, donde establecer, como diría Jorge Alemán un ser con los otros, “sin garantías”, en el cual encontrarnos a partir del arte, la amistad, la disputa política, las diferencias; un espacio común donde habitar y encontrarnos, pero que no es “idéntico a un todo”, que no unifica ni homogeniza, que está abierto a la contingencia y que posibilita “hacer juntos” con el vacío que nos constituye y con lo que “no hay”. Nos referimos a vínculos que se van tramando a medida que se ingresa y transita por la institución, pero que se prolongan, y encuentran su continuidad más allá del período empleado en la realización de una carrera. Un encuentro con otras y otros que reactiva el vivir (en común) de Deodoro Roca, donde se vivifica el goce sin ser capturado por los circuitos circulares del capital.

En un tiempo histórico en que se profundiza la insensibilidad y la indiferencia, la universidad es un potente y privilegiado dispositivo de “puesta en contacto” con la heterogeneidad y complejidad del mundo, de sensibilización frente al mismo, de atención a las injusticias presentes para hacer factible el estar juntos. Los breves, pero expresivos testimonios recogidos, muestran un aspecto común, un punto de amarre que unifica al conjunto y ayuda a conformar la serie, esos enunciados manifiestan aspectos vitales, aquello que ha dejado marca, generando huellas en lo biográfico y en lo colectivo, produciendo transformaciones individuales y comunitarias con la cual se está comprometido afectivamente y que podrían identificarse con el “vivir” (con otros) al que alude la frase de Deodoro Roca: “la universidad robustece el vínculo existencial con los otros y con el mundo, con su diversidad y su riqueza. La universidad ayuda a vivir juntos y en contacto con lo que la rodea. Como grafica un testimonio de manera elocuente, la universidad “me cambió la vida, me la mejoró, la enriqueció y amplió”.

BIBLIOGRAFÍA

- Alemán, Jorge (2012). *Soledad: Común. Políticas en Lacan*, Madrid: Clave Intelectual.
- . (2016). *Neoliberalismo y subjetividad*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- . (2018). *Capitalismo. Crimen perfecto o emancipación*. Barcelona: Ned Ediciones.
- Arfuch, Leonor (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura

Económica.

- Chul Han, Byung (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder.
- Laval, Christian y Pierre Dardot (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Mouffe, Chantal (2007). *En torno a lo político*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- . (2014). *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Orderika, Imanol (2013a). “Deberíamos plantearnos la universalización de la Educación Superior”, Boletín digital del Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, N° 21, mayo de 2013. Disponible en: <http://www.ffyh.unc.edu.ar/ciffyh/deberiamos-plantearnos-la-universalidad-de-la-educacion-superior/>
- . (2013b). “La Universidad y los rankings”. Diario *La Voz del Interior*, suplemento Temas, el 5 de mayo de 2013. Disponible en: <http://www.lavoz.com.ar/suplementos/temas/universidad-rankings>
- Roca, Deodoro (2007). “La nueva generación americana”, en *Escritos sobre la universidad*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Saur, Daniel. (2015). “Evaluación, ‘activos’ universitarios y rankings globales”. *Alfilo*, N° 47, agosto.
- (2016). “Lo educativo más allá de la escuela. Experiencia educativa y subjetividad”, en *Formación de sujetos. Reformas, políticas y movimientos sociales*, Navarrete Zaira e Irving Loyola (coord.). México: Editorial Plaza y Valdés y PAPDI.
- Schmucler, Héctor (2016). “El problema sustancial, hoy, es la degradación de la palabra”, en lavanguardia.com.ar (24/11/2016) accesible en: www.lavanguardia.com.ar/index.php/2016/11/24/1005/
- Tatián, Diego (2019). “Es necesario reparar el daño en las subjetividades que produjo Cambiemos”, en diario Página 12 (15/10/19) accesible en: www.pagina12.com.ar/225257-es-necesario-reparar-el-dano-en-las-subjetividades-que-produjo-cambiemos
- Villanueva, Ernesto (2001). “¿El estado postkeynesiano permite políticas sociales?” En *Ciencias Sociales y postgrado*. Nicolás Rosa (editor). Rosario: Ed. Laborde.

CAPÍTULO 5

SOBRE LO COMÚN Y LA UNIVERSIDAD. EL DISCURSO ÉTICO DEL PLAN TAQUINI

Sebastián Barros

INTRODUCCIÓN

En este texto propongo plantear una serie de interrogantes sobre la estructuración de “lo común de la comunidad”. Para eso tomaré, casi como una excusa, el análisis del discurso modernizante sobre la educación superior que se diseminó en la Argentina a partir de los años setenta. El llamado Plan Taquini propuso un programa de creación de nuevas universidades en discusiones que comienzan en 1968 pero que no terminan allí sino que continúan en la década del noventa con la propuesta de creación de colegios universitarios. Analizaré estas propuestas como un ejemplo de lo que describiré, en términos rancieñanos, como una “comunidad ética” en contraposición a una “comunidad política”. Para finalizar presento interrogantes para una posible investigación sobre los “restos problemáticos” que invisibilizan las teorías consensualistas de la política, su estatus teórico, sus formas de sujeción-subjetivación y los efectos que su emergencia provoca.

TAQUINI, EL ARRAIGO Y LA PALABRA

En 1968 se dio a conocer en Argentina el Plan de Creación de Nuevas Universidades, conocido como Plan Taquini, que tenía como objetivo “iniciar una nueva política universitaria en la Argentina basada en la creación de nuevas universidades nacionales que apuntaran a la expansión de la población estudiantil universitaria y a la

problemática cultural, científica y tecnológica de las distintas zonas del país” (Taquini, 2010, I). Dicho plan suponía además un programa de adecuación de la enseñanza universitaria argentina a las necesidades del desarrollo y sugería crear nuevas universidades, independientes de los centros actuales de educación superior, libres de sus problemas y orientadas a insertarse adecuadamente en la solución de los problemas de la Argentina del futuro. De acuerdo con esa concepción, el crecimiento de la matrícula universitaria traía aparejado un problema social que se iría agravando si no se implementaban medidas para revertir la situación de esas universidades multitudinarias en grandes centros urbanos.

El argumento que respaldaba la necesidad de nuevas universidades partía desde los cambios que se podían percibir en la contraposición entre una institución “tradicionalmente pequeña ocupada por grupos más calificados” que se ocupaba de “la generación del conocimiento puro, el que se transmitió a los grupos más calificados de la sociedad, los que por su participación porcentual y el tamaño de la población fueron pequeños” y una universidad moderna que tiene como función, además “de generar conocimiento y dar educación superior a un creciente número de alumnos” (2010, II). El Plan Taquini respondía entonces a un contexto de cambios estructurales en comunidades que crecían demográficamente lo cual provocaba instancias críticas ante la necesidad de educar a los sujetos que se iban incorporando a ellas.

Este crecimiento demográfico tenía consecuencias importantes para la vida universitaria. Básicamente, el proceso detrás de esta nueva realidad era un “creciente número de jóvenes [que] tuvo interés en estudios universitarios para capacitarse laboralmente, y esto ocurrió también con la incorporación masiva de la mujer desde los 60” (2010, II). La creación de nuevas universidades entonces está vinculada inicialmente a la masividad que supondrían sociedades que se complejizaban a partir de la ampliación de la ciudadanía después de la Segunda Guerra Mundial, lo cual exigía desafíos distintos marcados por la masividad. Esto suponía, a su vez, dos problemas para el sistema universitario. Uno estructural ya que el país no tenía universidades suficientes para hacer lugar a la masividad por fuera de los grandes centros urbanos de lo que se llama “el interior”. Otro “ontológico” que vinculaba la incorporación juvenil a la universidad al desarrollo económico pero también a la “realización espiritual”.

Respecto del problema estructural, el crecimiento de la matrícula traía aparejado una complicación social que se iría agravando si no se implementaban medidas para revertir la situación de estas universidades multitudinarias. Las palabras de Taquini advertían:

... que, a los problemas de estructura antedichos, la falta de Universidades en el interior determinaba una migración interna de estudiantes con el consecuente empobrecimiento de sus ciudades (Taquini, 2010, II).

La creación de nuevas universidades y la consecuente descentralización de su población eran importantes porque iban a evitar esa migración interna. Si bien la justificación de Taquini es el empobrecimiento de las ciudades del interior, la consecuencia que tiene en mente en el contexto dictatorial en el que escribe, es el modelo de Germani para explicar el proceso patológico del desarrollo argentino que generó las condiciones de posibilidad de la emergencia del peronismo: la asincronía entre la rápida modernización de la estructura productiva y la lenta transformación de las formas de vida tradicionales. En el argumento germaniano la industrialización de las primeras décadas del siglo XX había generado la migración de poblaciones tradicionales a los modernos centros urbanos. Esta migración se representaba en sujetos dislocados por los rápidos procesos de cambio y, en consecuencia, disponibles para el populismo peronista. Este proceso, seguía el argumento, había obstaculizado el desenvolvimiento político “normal” que hubiera supuesto su incorporación a modernos partidos socialdemócratas. Esa es la posibilidad que acosa a Taquini, la presencia ausente en su argumento es un sujeto acechante que se pudiera desplazar del lugar que la consigna de Paulo VI “Paz es desarrollo” (Taquini, 1972: 113) le tenía asignado. Este es el punto, por lo tanto, en el que el problema estructural confluye con el problema ontológico.

El “ser” de la institución universitaria estaba vinculado al desarrollo y a la realización espiritual. Como lo expresaba Taquini:

Se sabe que cuanto más instruido es un individuo más rápidamente aprende una función, más eficientemente realiza un trabajo, maneja una máquina; en fin, participa mejor en el proceso de la producción, combate mejor el subdesarrollo (1972: 114).

La educación, asociada a la instrucción que permitiría aprender y cumplir una función de manera eficiente, era condición del desarrollo. Era imposible pensar la posibilidad del desarrollo “sin que previamente no se cuente con las personas capaces de determinarlo” (1972: 115). El desarrollo generaría mejores condiciones de vida para las personas, “lo que le permitirá más tiempo para el cultivo del espíritu y para escudriñar más en el mundo que lo rodea, y por ende, conocerlo mejor y amarlo más” (1972: 116).

El desarrollo de la vida espiritual y el desenvolvimiento sistemático y regular del crecimiento económico eran premisas que tendían

a obliterar la posibilidad de una politización de la vida universitaria.¹ El acceso a la universidad no aparece vinculado a un derecho y no se menciona en los escritos de Taquini la relevancia de la universidad vinculada a una incorporación política a la ciudadanía. Estos dos aspectos tienen una presencia constante en el argumento de Taquini y no hacen otra cosa que intentar evitar cualquier posibilidad de que aparezca un sujeto que rompa con la premisa “Paz es desarrollo”.

Uno de los puntos en el que descansa esta mirada despolitizada de los sujetos que habitarían las instituciones universitarias creadas a lo largo y ancho de país es el arraigo. Aquí quisiera recuperar algunos indicios que permiten introducir la discusión posterior sobre lo común de la comunidad que mencionaba al principio, pero también señalar que la mirada contemporánea a los argumentos originales de Taquini y el tiempo transcurrido desde la publicación original del Plan de los comentarios posteriores es una señal de la importancia política y la fuerza de su diseminación en el discurso político-público sobre la educación.

En el año 1970 el diario Clarín publicó una serie de opiniones sobre el Plan Taquini, una de ellas fue la del director del Instituto de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, Fernando Cuevillas. Allí puede palpase la confluencia de los dos problemas que mencionamos más arriba, uno estructural vinculado al desarrollo y otro ontológico referido a la realización personal del estudiantado.

El plan de organización universitaria tiene a su favor las siguientes características: crea nuevos polos de desarrollo cultural y científico en diferentes zonas del país; eleva el nivel medio intelectual y científico del área ecológica donde funcione la novel fundación; arraiga la población de profesionales que encuentran en este ámbito campo propicio para el desarrollo de su vocación docente, de investigación o simplemente profesional o parauniversitaria. Evita el éxodo de los jóvenes universitarios especializados en disciplinas de aplicación profesional en la zona de residencia. Las universidades que se programan estarán especializadas conforme a las necesidades de las diferentes zonas (Cuevillas, 1970).

1 Puede verse en Southwell (2003, 129) que, si bien lo pone en otros términos, apunta a la misma idea cuando señala que el problema de la participación política en Germani “aparece como un punto no resuelto”. Por su parte, Emilio F. Mignone critica la mirada pretendidamente despolitizada del Plan cuando afirma que “me parece que lo que falta en la consideración global de Taquini es alguna mención o el tener en cuenta, prácticamente no lo encuentro en ningún lado: las exigencias de la formación universitaria para la convivencia y la formación política, para la convivencia y la formación democrática, para la correlación necesaria entre mercado y Estado, y fundamentalmente para la correlación entre libertad e igualdad” (Mignone, 1995).

Posteriormente, en una jornada que se organizó en 1995 para presentar y comentar un libro de Taquini en el que propone la creación de colegios universitarios, se reunieron en la Academia Nacional de Educación varias personas intelectualmente vinculadas a la educación y compartieron miradas críticas y comentarios sobre la obra. Estas presentaciones están resumidas en un blog online del propio Taquini y allí se destacan diferentes aspectos de las problemáticas que plantea.

En esa ocasión, casi treinta años después de la publicación original del Plan Taquini, Juan Carlos Agulla señalaba:

... quiero referirme a la justificación sociológica de esta iniciativa de Taquini que [...] constituyen las bases institucionales más sólidas de homogeneización cultural que se han presentado en la sociedad argentina. Se trata, simple y claramente, de mantener el equilibrio poblacional y, por ende, la homogeneización cultural, del territorio nacional a través de la retención de la juventud –si se me permite la expresión– en sus ámbitos naturales. Así las ansias de saber, la formación cívica, el conocimiento técnico y la capacitación ocupacional tienen ámbitos propios, más allá de la oferta de los grandes centros urbanos [...] (Agulla, 1995).

Tanto Cuevillas como Agulla destacan que para el desarrollo en “áreas ecológicas” y “ámbitos naturales” se necesita “equilibrio poblacional”. El arraigo la juventud es un factor necesario entonces para la creación de un conocimiento científico vinculado a las necesidades de su entorno y capaz de generar un desarrollo estructural sostenible. Ahora bien, el arraigo tiene una doble cara si se quiere, porque es también la condición para la homogeneización cultural. Es decir, la lectura que se hace del Plan Taquini no apunta a una homogeneización de la cultura nacional que se sostenga por la imposición de una cultura única que supondría rasar culturalmente una comunidad plural.

Antes bien, la unidad cultural vendría dada por la posibilidad que abre el arraigo de fijar la distribución de lugares según las capacidades y necesidades naturales de cada región del territorio nacional. La homogeneización, en este argumento, no es tanto la búsqueda de uniformidad sino que es la asignación diferencial de un lugar específico con determinadas cualidades a los sujetos que componen la población. La homogeneidad reside en la forma distinta en que cada elemento es afectado por la cultura según el lugar en el que esté arraigado naturalmente.

Otro de los puntos que se desprenden de las lecturas del Plan es que una política de nuevas universidades lograría expandir y descentralizar la población universitaria juvenil y hacerse eco en la

problemática cultural, científica y tecnológica de las diferentes zonas geográficas (Mendonca, 2015). Es decir que así como el arraigo fijaba a la población estudiantil y de ese modo le asignaba una función específica de acuerdo a las necesidades de su entorno, las nuevas instituciones de educación superior estarían sometidas a la misma lógica. En el Plan se explicaba las necesidades de cada región y se asignaba una característica disciplinar a las universidades a ser creadas en ellas. Por ejemplo, la instalación de una universidad en el sur de la Argentina era explicada de la siguiente manera:

Zona patagónica y austral. – La Universidad Austral, con ubicación en el extremo sur de la Patagonia, tendrá el objeto de nacionalizar dichos territorios, establecer la conquista tecnológica del área y la del territorio antártico. Debe estar ubicada en la población más austral posible. Dado el estado actual del desarrollo de la zona, que no hace imperiosa la necesidad de contar con una universidad completa, ésta se puede iniciar con algún instituto orientado hacia las ramas de mayor interés para la región: biología marina, ingeniería forestal, glaciología, geología, agricultura y ganadería, meteorología, etcétera (Taquini, 1972: 135).

El análisis del proceso de expansión de la educación superior nos muestra claramente el intento estatal por fijar una distribución de lugares sociales que está vinculada a la idea de la Patagonia como un lugar inmaduro y despoblado (Muriete y Barros, 2017). Por lo tanto, la asignación de lugares en una distribución no incluye solamente a los sujetos que habitan un espacio sino que también afecta a las instituciones y al espacio mismo. En el caso de las instituciones el argumento tiene el siguiente carácter. Dado que a partir del Plan Taquini la universidad no sería habitada solo por una población pequeña de individuos calificados sino que la enseñanza superior sería estimulada para que sea lo más amplia posible, las universidades no solo estarán limitadas por las necesidades naturales de su entorno sino que además deberán tener “un tamaño óptimo y no excederse del mismo” (Taquini, 1972: 117). A cada universidad nueva propuesta por el Plan Taquini le corresponde un lugar, una capacidad, una función y también un tamaño “óptimos”.

SOBRE LO COMÚN

¿Qué mirada sobre lo común se desprende de esta propuesta de creación de nuevas universidades? En la mirada de Taquini, la definición de un programa de adecuación de la enseñanza universitaria a las necesidades del desarrollo busca la coincidencia de tres elementos.

Por un lado, una comunidad particular definida por un determinado contexto estructural. En palabras de Laclau (1990), podríamos hablar de una comunidad definida por una estructuralidad que, dada su relatividad en la determinación, deja un espacio en el que puede aparecer la subjetividad. Una comunidad, en el caso de Taquini, marcada por la falta de desarrollo, por el crecimiento demográfico y por carecer de una planificación del sistema universitario. Pero también una comunidad marcada por una tradición de escolarización pública y bajos niveles de analfabetismo.

Por otro lado, esta comunidad imaginada por Taquini conlleva ella misma una idea de la vida buena que operaría como un principio de acción para esa nueva subjetividad. El principio que guía los sentidos de la comunidad está marcado por la necesidad de un proceso modernizador que genere desarrollo. Ese principio de acción apunta a lograr una comunidad planificada que imponga un orden que se sostendrá porque cada sujeto conoce el lugar que le corresponde según la necesidad que le marca el entorno natural que ocupa.

Por último, la comunidad particular y el principio de acción se conjugan con un tercer elemento, un modo de ser para el sujeto. El reconocimiento del lugar legítimo que le corresponde a cada sujeto lo asigna el acceso a la educación y mantenerse en ese lugar reconocido es lo que hará del sujeto un sujeto libre.

Los jóvenes han comprendido que **bienestar** es **desarrollo**, que **desarrollo** es **educación** y que **educación** es **libertad**. Libertad porque cada uno vale lo que piensa y sabe; lo que, en otras palabras, equivale a decir que cada uno es partícipe de su propio destino al obtener con la educación las armas para la independencia y la riqueza espiritual y económica (Taquini, 1972: 123. Negritas en el original).

La libertad residirá en aceptar el lugar que la educación le asigne “siendo su único factor limitante la capacidad intelectual” (1972: 117). La comunidad particular y su principio de acción coinciden así con un modo de ser de la juventud argentina que, “como ejemplo para el resto del mundo y como desafío a todo tipo de totalitarismo, se ha volcado masivamente a las universidades con el objeto de convertirse a través de la enseñanza superior en la responsable de sus propios destinos” (1972: 122).

En el Plan Taquini entonces, lo común decanta en la potencial coincidencia entre la estructuración de la comunidad, el principio de acción que la guía y el modo de ser que le exige al sujeto. Mientras estos tres elementos se mantengan en concurrencia la comunidad puede mantener su promesa de plenitud: una comunidad en paz y

con desarrollo. Estamos así en el reino de la ética tal como lo describe Jacques Rancière. Para él, el giro ético contemporáneo es la conjunción de dos fenómenos:

Por un lado, la instancia del juicio que aprecia y elige se ve rebajada ante la fuerza de la ley que se impone. Por el otro, la radicalidad de esa ley que no permite escoger se reduce a la simple obligación de un estado de las cosas (Rancière, 2011: 134).

La realización de la libertad para juzgar de la juventud queda supe-
ditada “ante la fuerza de la ley” de la modernización que llevará al
desarrollo. Y la fortaleza de este principio modernizador se deduce
simplemente de la descripción de un estado de cosas inapelable: el
subdesarrollo y su especificidad regional. En esta conjunción enton-
ces es que Taquini reclama para sí el logro de consensuar políticamen-
te el Plan de Creación de Nuevas Universidades de 1968.² El resultado
de la coincidencia de una comunidad, un principio de acción y un
modo de ser no puede ser otra cosa que el consenso.

COMUNIDAD ÉTICA Y COMUNIDAD POLÍTICA

La ética del consenso elimina “la representación del corazón de la
política, o sea, el disenso” (Rancière, 2011: 140). Una comunidad ética
desplaza la posibilidad de una comunidad política. La desplaza en
tanto no logra eliminarla como posibilidad por esa presencia acechan-
te que mencionábamos al principio. La obra de Rancière recorre esta
lógica que pone en suspenso la plenitud consensual de la comunidad
en tres registros. Su argumento básico es que todo espacio de repre-
sentación comunitario se presenta a sí mismo como una totalidad ce-
rrada articulada en torno a cierta estructuración comunitaria, a una
idea de la vida buena que opera como principio de acción y a un modo
de ser que hace que las partes de la comunidad sean consideradas le-
gítimamente como tales.

Uno de esos registros es político. Una comunidad política es
siempre una comunidad dividida en un pueblo que es siempre más
y menos que un pueblo. Es más cuando abarca al todo comunita-
rio, es menos cuando representa a las figuras de la exclusión. Es en
este momento de división en que emerge algo común. Lo común es

2 En carta del 14 octubre de 2010 al entonces Cardenal Jorge Bergoglio, Taquini expresa su preocupación por “haber impulsado exitosamente éstas ideas en el sector oficial y que las mismas no tengan eco equivalente en la educación católica.” Disponible online en <https://plantaquini.wordpress.com/2016/01/19/carta-a-jorge-bergoglio/>. Último acceso 12/09/2019.

siempre lo común de un litigio que suspende la coincidencia entre comunidad, principio de acción y modo de ser.

Otro registro es pedagógico. La figura del maestro ignorante rompe con la configuración conformada en la coincidencia entre una comunidad educativa, un modo de aprender basado en la necesidad de la explicación y un principio de acción que jerarquiza la diferencia entre las inteligencias. Es así como la relación pedagógica emancipadora es equivalente a una relación política.

El otro, es un registro estético. En este caso emerge un régimen estético del arte que suspende, por un lado, la coincidencia ética entre un objeto de arte y un *ethos* comunitario que incluye un modo de ser que lo expresa linealmente, y por el otro, con un régimen representativo del arte, en el que ciertas características del objeto de arte se transforman en un principio de lectura del cual se desprende un modo de ser de la experiencia sensorial y el entendimiento del arte.

En los tres registros encontramos así la puesta en suspenso de la coincidencia entre comunidad, principio de acción y modo de ser. Suspenso que en el argumento de Rancière se muestra en el acecho del escándalo insuperable de la democracia, en la que cualquiera puede tener la pretensión de querer gobernar (o pretender que su pueblo tenga una universidad), o en la figura de un sujeto que pretende ser interpelado como un igual y no como alguien que va a ser evaluado por una inteligencia superior (la juventud universitaria del Cordobazo), o en la figura de una obra de arte “que no transmite ningún mensaje” y que “es ‘igualitaria’ por esa misma indiferencia que suspende toda preferencia, toda jerarquía” (Rancière, 2011: 53).

Estas figuras acechantes tomaban distintas formas en el discurso de Taquini. Por un lado, en el intento de evitar la migración a partir de la valorización del arraigo. Este discurso formaba parte de los discursos más sedimentados y naturalizados de la Argentina, la idea alberdiana de que “gobernar es poblar” tenía su corolario lógico en arraigar a esa población a un lugar para que quede allí y sea gobernada, para que la nación no vuelva a despoblarse ni des-gobernarse. El riesgo del desarraigo que se decanta de las ideas de Taquini era el riesgo del encuentro de una juventud políticamente expuesta, por estar fuera de sus lugares naturales por la necesidad de migrar, a la relación con otros grupos sociales como ya había sucedido en ocasión del Cordobazo, por ejemplo. La presencia ausente en el argumento de Taquini era un sujeto acechante, desarraigado, que se salía del lugar que la consigna “Paz es desarrollo” le tenía asignado.

Por el otro lado, el discurso de Taquini identificaba otro riesgo que comparte con otras miradas sobre los procesos de modernización. Las teorías de la modernización destacaban siempre que uno de

los obstáculos para la estabilización de los principios modernizantes aparecían en el momento en que “cualquier sector político, sea el de los ciudadanos o el del gobierno puede interferir” en la acción del modelo (Apter, 1972: 43). Es decir, el proceso de modernización lleva a una proliferación de la palabra que termina interfiriendo en el proceso mismo. El exceso en la palabra es un problema que Taquini señala al momento de la difusión de su plan de creación de universidades.

A partir de ese momento en todo el país empezó una demanda permanente, a veces sin fundamento suficiente, para tener instituciones locales de educación superior. Por ello y para no equivocar esas legítimas aspiraciones con la viabilidad fáctica de ciudades pequeñas, en la década del 80 fui perfilando la creación de colegios universitarios (Taquini, 2010: III-IV).

La existencia misma de la idea modernizadora lleva a una explosión de demandas inviables económicamente según criterios técnicos que estipulan que a esas localidades les corresponde un colegio universitario antes que una universidad.

El desarraigo y sus efectos de desplazamiento y la proliferación de la palabra joven eran entonces las figuras que acechaban al consenso logrado por Taquini. Eran elementos que, a pesar de su ausencia, conmovían a la comunidad ética, transformándola en una comunidad política.³

REFLEXIONES FINALES

Este texto reconstruye la presentación de una comunidad ética, en tanto coincidencia entre la representación de la comunidad, una manera de ser y un principio de acción: una comunidad estable en la que están incluidos los sujetos que son lo que se espera que sean en tanto obedecen principios de acción que valen para todos ellos. Esta comunidad ética, sin embargo, es distorsionada por la presencia acechante, espectral, de elementos disruptivos a los cuales esa comunidad parece no poder hacer un lugar.

La relevancia de este análisis, más allá de que puntualmente la experiencia modernizante en la educación superior ha sido investigada con mayor detenimiento que el encontrado aquí, reside en mostrar que las propuestas de modernización son tentativas de llegar al consenso obliterando el conflicto que dispara la presencia acechante de algo que es excluido en tanto no se le puede hacer un lugar. La

3 Para un ejemplo de este proceso puede verse Muriete y Barros (2018).

negación de los “restos problemáticos” (Rancière, 2011: 141) que toda articulación política supone.

Las reconstrucciones éticas, no políticas, de este tipo intentan obliterar este resto problemático. La comunidad ética niega la posibilidad de un resto ya que en ella todo el mundo estaría siempre-ya-incluido. El efecto político principal de esta negación es que se quita a los elementos que componen ese resto problemático cualquier lazo posible con la estructuración de la comunidad.

Ese resto problemático no es una figura unívoca, como también muestra este capítulo. Es, por un lado, la juventud desarraigada a la que hay que tenderle una mano caritativa para restablecer su lazo con el lugar que debe habitar y evitar así que esa juventud se transforme en la otra figura que puede adquirir el resto problemático. Por el otro lado, esa misma juventud se transformaría en una alteridad radical a quien se expulsa o se elimina de la comunidad en tanto amenaza a nuestra “identidad nacional”, como de hecho sucedió en Argentina en los años que siguieron. Ninguna de esas dos figuras que encarnan el resto problemático puede legítimamente tener algo para decir en la estructuración de la comunidad.

La pregunta que sigue es: ¿Qué tenemos para decir sobre este resto problemático para la definición de lo común? Como potencial plan de respuesta limitado por la tradición en la que me inscribo propondría los siguientes elementos para el tratamiento de ese elemento que rompe con una comunidad ética.

En primera instancia, con la idea de “tratamiento” no buscaría señalar simplemente la importancia de la emergencia o irrupción de estos elementos, sino más bien precisar su *status* ontológico, sus formas de representación y los efectos de su visibilización sobre la vida comunitaria. Creo que podríamos interrogarnos sobre el estatuto teórico-ontológico de aquello que rompe con esa comunidad ética, sea pensado como la parte sin parte (Rancière), lo heterogéneo (Laclau) o la mala *parrhesía* (Foucault).

En segundo lugar, podríamos poner la mirada sobre las figuras que encarnaron esta ruptura de una comunidad ética: la masa, el pueblo, la juventud, el género, los pueblos originarios, el trabajo, etc. Esto destacaría los atributos ambiguos que conllevan estas figuras en el momento de su emergencia y visibilización. Representan a una parte de la comunidad que no es una parte más entre otras, puede ser una parte que se presenta como un todo, una parte que se presenta como la mayoría, una minoría discriminada, etc. También debería considerarse que estas son figuras que no apuntan a una realidad sociológica, no hay una realidad socio-demográfica de la figura de la exclusión. Por último, son figuras que, una vez visibilizadas, hacen referencia a

procesos de subjetivación. En este intento de sistematización de una investigación sobre lo común también podríamos poner nuestra atención sobre la posibilidad de sujeción-subjetivación de estas figuras. Son figuras que resisten la normalización que supone cierta distribución de lugares sociales, pero que también están sometidos a la repetición de una historicidad que no permite a ese sujeto desligarse de la relativa estructuralidad que habita.

Por último, podríamos revisar los efectos producidos por esas figuras que adquiere el resto problemático acechando toda estabilidad. En esa sujeción-subjetivación se pone en juego una inversión afectiva en la representación de una comunidad partida por la irrupción. Esta partición polarizante dispara, a su vez, incomodidades para una teoría política y social contemporánea que se piensa a sí misma como guardiana del “debido proceso” a una historia que se auto-lee como pluralista y consensual. Una historia, para volver sobre el punto inicial de este capítulo, que se auto-representa como el transcurrir de una comunidad antes ética que política.

BIBLIOGRAFÍA

- Agulla, Juan Carlos (1995). Presentación del libro *Colegios universitarios: una estrategia para la educación superior*. Disponible en <https://plantaquini.wordpress.com/2015/08/23/emilio-fermin-mignone/>. Último acceso 19/06/2019.
- Apter, David (1972). *Política de la modernización*. Buenos Aires: Paidós.
- Cuevillas, Fernando (1970). Declaración en el blog “Plan Taquini”, disponible en <https://plantaquini.wordpress.com/2016/01/07/fernando-cuevillas/>. Último acceso el 18/06/2019.
- Laclau, Ernesto (1990). *New Reflections on the Revolution of Our Time*. Londres: Verso.
- Mendonça, Mariana (2015). “La creación de nuevas universidades nacionales en la década de los años setenta. Continuidades y rupturas del plan Taquini en el marco de la coyuntura política nacional (1966-1973)”. *Perfiles educativos*, 37(150), 171-187.
- Mignone, Emilio (1995). Presentación del libro *Colegios universitarios: una estrategia para la educación superior*. Disponible en <https://plantaquini.wordpress.com/2015/08/23/emilio-fermin-mignone/>. Último acceso 19/06/2019.
- Muriete, Raúl y Sebastián Barros (2018). “La Universidad Nacional de la Patagonia: educación y procesos de constitución identitaria”. *Fermentario*, 12(1), 196-211.

- Rancière, Jacques (2011). *El malestar en la estética*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Southwell, Myriam (2003). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En *Historia de la educación en la Argentina: dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina 1955-1983. Tomo VIII*, Puiggrós, A. (dir.) Buenos Aires: Galerna.
- Taquini, Alberto C. (hijo) (1972). *Nuevas Universidades para un nuevo país*. Buenos Aires: Estrada.
- . (2010). *Nuevas universidades para un nuevo país y la educación superior: 1968-2010*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- . (1968). “Programa de adecuamiento de la enseñanza universitaria argentina a las necesidades del desarrollo”, Ponencia presentada en el “Coloquio sobre Modernización de las Instituciones Políticas de Argentina”, Academia Del Plata, Chilecito, La Rioja.

CAPÍTULO 6

ELLOS/NOSOTROS: TENSIONES EN TORNO A LO COMÚN EN LA EXPANSIÓN DE ESCOLARIDAD SECUNDARIA ARGENTINA

Myriam Southwell

A partir del establecimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria en los primeros años del siglo XXI, se desplegaron políticas de inversión, acompañamiento y sostén de las trayectorias estudiantiles tendientes a su universalización. Este fenómeno no estuvo exento de tensiones y conflictos. Nos interesa analizar aquí los procesos de “traducción” que producen las escuelas secundarias frente al imperativo de la inclusión, el acompañamiento de trayectorias. Esa concreción cotidiana de los lineamientos de la política educativa, que rearma categorizaciones, reintroduce valoraciones sobre ser merecedor o meritorio, aun en el marco de políticas que han buscado priorizar la expansión de la cobertura escolar, el reconocimiento de trayectorias más accidentadas y las transformaciones del formato escolar. Allí lo común se despliega en un territorio tensionado que hemos buscado interpretar en torno al eje ellos/nosotros. Para ello, introduciremos previamente una caracterización histórica de la matriz de la escolarización que permita interpretar las perspectivas más consolidadas en ellas.

Las reflexiones que presentaremos son producto de una investigación cuyo título es “Vínculos inter e intra generacionales en la escuela media: cambios y continuidades en el formato escolar, la convivencia

y la construcción de la ciudadanía”.¹ Esta aborda el estudio de las formas en las que se estructuran los vínculos entre jóvenes y adultos en la institución escolar. El trabajo de campo se realiza en cuatro instituciones situadas en distintas localidades de la Provincia de Buenos Aires y en la ciudad de Buenos Aires (Argentina), y se diferencian también en su modalidad, tradiciones y formas de organización institucional.

En los últimos años la situación de la escuela secundaria² ha sido objeto de innumerables debates en la región. Los diagnósticos más extendidos, con amplia repercusión en los medios de comunicación, hacen referencia a la “pérdida” de funciones, que la alejaría de sus mandatos fundacionales. Las investigaciones académicas también crecieron de manera exponencial, en una suerte de interrelación de la creciente preocupación societal acerca del nivel y la consolidación de un amplio campo de conocimientos que tiene como objeto de análisis la relación entre juventud y escuela. Las investigaciones constataron numerosas transformaciones en las formas de hacer de las escuelas, de sus públicos, de los sentidos atribuidos por docentes y alumnos al paso por ellas, así como por las características que asume la experiencia escolar en el mundo contemporáneo.

El propósito general ha sido estudiar la situación del nivel medio argentino posterior a la reforma educativa y a la crisis económico-social. Partiendo de análisis recientes que analizan escuelas de la ciudad y la provincia de Buenos Aires y diagnostican una fragmentación de la oferta en términos de la población socio-económica que atienden (Kessler, 2002), nuestra investigación se propuso interrogar las intersecciones entre la desigualdad y el nivel medio de escolaridad,

1 Proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y asentado en la Universidad pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Asimismo, este proyecto continua indagaciones de otros anteriores: “Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones (Ciudad de Buenos Aires, Provincia de Neuquén, Provincia de Salta y Provincia de Buenos Aires)” (desarrollado entre 2006 y 2009) y “La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencias del orden de lo común y producción de desigualdades” (2010-2011) ambos proyectos se desarrollan desde FLACSO, sede académica Argentina.

2 A lo largo de este texto se utilizará la denominación educación secundaria o media como sinónimos, porque así lo son en la estructura educacional argentina. La educación secundaria o media en Argentina es el tramo que se desarrolla una vez aprobada la escolarización primaria y es la condición necesaria para la continuación de estudios superiores tanto en las universidades como en instituciones de nivel terciario no universitaria. Por lo tanto sus destinatarios son las y los jóvenes de entre 12 y 18 años, tiene una duración de 6 años (con la excepción de algunas modalidades específicas que pueden variar algo esa temporalidad) y es obligatoria desde el año 2006.

relevando las dinámicas externas e internas a las escuelas que producen experiencias educativas desiguales. Partimos del hecho de que, tal como lo han mostrado estudios clásicos del currículum, las escuelas participan de procesos de reproducción de la desigualdad, pero nos interesa mirar con detalle cuáles son las prácticas de producción de la desigualdad propiamente educativas que se generan en las instituciones escolares. Se trata de examinar distintos tipos de operaciones que se llevan a cabo en las escuelas y que configuran las percepciones, las expectativas y los recursos que los jóvenes construyen y/o adquieren en su escolarización secundaria.

Tomaremos para este capítulo la información recabada en las entrevistas con directores de escuelas, destacando que la percepción de los directivos sobre quienes son los alumnos y las alumnas de la escuela y quiénes pueden ser, qué rol tiene la comunidad y qué tipo de puentes con la cultura debe llevar adelante la escuela que dirigen, modela, influye sobre las decisiones que promueven determinadas experiencias de formación para los jóvenes que asisten a ellas. Así, un elemento conceptual central para nuestro análisis es el carácter performativo del lenguaje, es decir, siguiendo a Austin (1962) los actos performativos deben ser considerados en términos de su eficacia, de su éxito o fracaso y de los efectos que producen. Para el caso que nos ocupa, se trata de la producción de sujetos, es decir, la constitución de los sujetos como efectos de la significación de los discursos sociales que constituyen entramados significativos que interpelan a los sujetos a través de distintos “tipos” subjetivos, constituyéndolos (joven, alumna, excluido, delincuente, etc.). La interpelación, como forma de nominación produce al sujeto estableciendo las coordenadas de su identificación y por lo tanto de su posicionamiento (y existencia) en la red de relaciones que estructuran lo social (Southwell, 2012). La interpelación no se dirige a un sujeto que ya existe con anterioridad a este acto, sino que lo produce en su misma operación. El mismo gesto que nos “ubica” en el entramado de la significación social, nos inviste de un poder para ser y hacer. Nos constituye en la existencia social y nos habilita para poder hacer desde ese posicionamiento.

LA ESCUELA NO TAN COMÚN

Las primeras instituciones de educación secundaria en el territorio de lo que hoy es la Argentina se conformaron como readecuaciones y refundaciones de colegios existentes en etapas previas. Antes de que se produjera el proceso de sistematización, existieron en el territorio colonial del Río de la Plata una serie de experiencias de educación preparatoria. Se definían así por su relación con la educación universitaria, de la que eran tributarias: dependían de las universidades para

las que preparaban, compartían sus mismas características, los títulos que otorgaban solo tenían sentido dentro del recorrido más largo por los estudios universitarios. Su objetivo principal era la formación de la aristocracia y la burocracia colonial. Su actividad asignaba un enorme peso a la formación de la socialización propia de la aristocracia que incorporara fuertes contenidos religiosos. Para cumplir con estas funciones, las universidades coloniales, y los colegios preparatorios a los que dieron lugar, debieron mantener un carácter fuertemente ritualista y formalista.

Pero es a partir de 1863, que se desarrolla un modelo de los Colegios Nacionales que tenía una diferencia respecto de los intentos anteriores de formación de las élites: mientras que en la experiencia previa se había buscado ampliar el área de influencia intelectual y política de la élite central, la concepción de los Colegios Nacionales llevaba un modelo unificado de educación liberal a todas las grandes ciudades del país. Así, las primeras referencias históricas a la educación secundaria remitían a los Colegios Nacionales –llamados preparatorios– y no se incluían aún las escuelas normales, que hacia 1880 ya eran consideradas parte del sistema de formación. Se propiciaba, así, una separación de la educación secundaria (como nivel) de la educación preparatoria (como función). La función política de los colegios nacionales se orientaba hacia la transformación de los sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos, a través de la incorporación a un sistema político institucional restringido. Abarcaron a un porcentaje muy bajo de la población (menos del 1%); reclutaban su matrícula en los sectores más acomodados, varones, para continuar estudios universitarios y formar a los administradores del Estado que se estaba conformando.

En su expansión –desde 1863 a 1916– hubo 17 currículas diferentes en las cuales las humanidades se volvieron un signo de distinción cultural, pero también una tecnología del yo, en términos de que implicaron un trabajo de gobierno de las pasiones e inclinaciones del individuo; ser capaz de especular y contemplar la naturaleza, o las “altas obras de arte” era parte de una transformación más general en las formas en las que los individuos debían ser gobernados, y gobernarse a sí mismos (Dussel, 1997). Se trataba de una formación que preparaba “para todo”, sin especialización, implicaba cinco años de cursado y se organizaba en ramos de la enseñanza. Las distintos currículas en esas décadas se hicieron sobre la base de las humanidades modernas, que incluían el continuum lengua-literatura nacional y moderna, disciplinas científicas e historia y geografía con un peso creciente. En las sucesivas modificaciones se fue articulando la enseñanza clásica que se conocía a través de la experiencia europea con la formación de una

identidad nacional. Por ejemplo, el lugar de las lenguas clásicas fue ocupado por las modernas: “la inserción en el mundo era tanto o más importante para la elite de los colegios nacionales que el dominio de la lengua propia” (Dussel, 1997: 27).

El enciclopedismo se convirtió en el ideal formativo de los colegios nacionales y se convirtió en la única acepción posible para el enunciado “enseñanza general”. La hipótesis de Inés Dussel para el período que ella estudia –1863-1920– destaca que los intentos de reforma más profundos fueron rechazados porque intervenían entre esta equivalencia de “enseñanza general” y “currículum humanista”. Asimismo, entre las razones de esta perdurabilidad se encontraba el modo en que ese patrón cultural mezclaba la herencia del viejo humanismo con las humanidades modernas, lo que lo transformó en un signo de distinción cultural, un valor más alto para ciertos sectores que la orientación hacia una preparación laboral. Este patrón cultural fue efectivo porque logró articular las expectativas y estrategias político-culturales de diversos grupos. De este modo, el currículum enciclopédico se convirtió en la forma hegemónica de la escuela media, una instancia preparatoria basada en la distinción y el carácter elitista de la “alta cultura” (Dussel, 1997). Dentro de la selección curricular los saberes del trabajo y las ocupaciones manuales quedaron al margen de lo que se consagró como la enseñanza deseable y valiosa para la escolaridad secundaria. Esta característica estuvo entre aquellos aspectos que se propusieron modificar en diversas ocasiones.

Entre 1890 y 1905, se suceden una serie de reformas y también propuestas de modificación que no se implementaron: por una parte, crecían las críticas a la orientación enciclopedista, humanista y generalista y aparecían iniciativas tendientes a reorientarlos hacia actividades productivas, la mayoría de las veces, de tipo local. Por otro, se crean instituciones nuevas, orientadas a actividades productivas, como alternativas de la educación secundaria: la Escuela Industrial de la Nación y escuelas profesionales para mujeres, entre otras modalidades.

Entre esos procesos de reforma tuvo una significativa participación Joaquín V. González (ministro de Justicia e Instrucción Pública en los primeros años del siglo XX), en el sentido de mantener la formación general sin dar lugar a orientaciones vocacionales: “la enseñanza media se debe antes a la cultura colectiva que a la preparación profesional”.³ González entendía que “en una sociedad moderna, la desigualdad se construiría a través de formas blandas y no duras, a

3 Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Planes y Programas de los Estudios Secundarios y Normales*, 1905, Buenos Aires, p. 55.

través de la selección meritocrática y no de la exclusión lisa y llana. González imaginaba que en el curso de una masiva instrucción general, aflorarían los estudios superiores” (Dussel, 1997: 39). Esa modernización curricular garantizó una perdurabilidad mucho mayor de la hegemonía del viejo currículum humanista clásico, aunque no redujo las impugnaciones al régimen político.

La primera década del siglo XX muestra ya un formato con determinados rasgos estables que hemos venido mencionando: el saber escolar separado en gajos o ramos de la enseñanza (asignaturas o materias), la enseñanza simultánea de esas asignaturas, formación de docentes en relación con esa división de gajos o materias de la enseñanza, un currículum graduado –es decir– una determinada secuencia que implica la aprobación de las materias en simultáneo y encadenadas propedéuticamente (promocionando de un año a otro sólo a través de la aprobación de todas la asignaturas), una secuencia fija, con agrupamientos escolares en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, el ciclado y el año escolar como unidades temporales, un currículum generalista y enciclopédico, una jerarquía de saberes vinculado a formas de distinción social, una fuerte presencia de la lógica meritocrática, dispositivos de evaluación –el examen, con una dimensión privada del sujeto y una pública representada en las acreditaciones–, el individuo como unidad de formación, el distanciamiento de la vida “mundana” o de la vida por fuera de la escuela, la neutralidad y la objetividad como pilares (Dussel, 1997) de su función social, la condición de preparatorio para lo que vendría después. Estos elementos remiten a aspectos educativos, administrativos y de la preocupación por el orden y el disciplinamiento. Pedagogía, política, administración y moral se articularon y dieron por resultado un “sentido común” sobre la enseñanza. Así se constituyó una suerte de matriz que persistió con ligeras modificaciones a lo largo de todo el siglo XX e incluyó la existencia de algunas instituciones educativas como modelos de referencia para el conjunto de las instituciones del nivel.

EL FORMATO EN EXPANSIÓN

En el transcurso del siglo XX, aquel canon pensado y diseñado tiempo atrás –como proyecto institucional y como cultura política– logró sistematizar y moldear un formato como referencia inevitable a la que tendía en su expansión (Southwell, 2011). La dinámica logró encontrar un cauce para masificarse pero a la vez mantener uniformidad respecto a formas de institucionalización y funciones sociales y políticas. Paulatinamente, la expansión del nivel incluyó la creación de ramas o modalidades diferentes para los sectores sociales que no

accederían a los estudios superiores. Sin embargo –tal como han mostrado los estudios de Gallart (1984a, 1984b, 2006)– las nuevas modalidades tuvieron una escasa incidencia frente a la valoración del título de “bachiller” para los sectores dominantes y para las clases medias en ascenso en la Argentina de las primeras décadas del siglo XX.⁴

Hubo que esperar hasta mediados del siglo XX para que la escuela media alcanzara características de masividad; en general, en los países occidentales la escolarización masiva de los jóvenes se dio recién avanzado el siglo XX. Por otro lado, la táctica escolar normalista fue modelando la cotidianeidad del nivel medio y las prescripciones fueron ganando terreno por sobre la autonomía de cátedra de los Colegios Nacionales en sus orígenes. En esa evolución su desarrollo se irá asimilando al de las primarias, en el seguimiento de programas estandarizados y en la adopción de los mismos rituales (distribución de tiempos y espacios, rituales patrióticos y cotidianos, etc.) (Dussel, 1997), entre otras razones por la eficacia y la hegemonía desarrollada por el normalismo.

Entre 1960 y 1980 hubo intentos por modificar la tradicional estructura del colegio secundario por otras formas institucionales más “adecuadas” para los procesos de masificación; se buscaba generar cambios en una estructura rígida que persistía en la homogeneidad. (Es relevante tomar en cuenta –y las fuentes así lo muestran– que el diagnóstico y los cambios propuestos eran recurrentemente similares desde 1890). Al promediar la década de 1970 la región se vio marcada por el fin de las políticas clásicas del Estado de Bienestar. El retiro de la perspectiva universalista se articuló con el peso de la gramática escolar persistente, la autonomía que el nivel fue adquiriendo; sumado a ello, las traducciones que las instituciones hacen de las políticas más generales, contribuyeron a un doble proceso de persistencia del formato y –a la vez–, de acuerdo con estudios realizados al final del período, un incremento de la diferenciación institucional. Esta dualidad va a caracterizar las escuelas desde ese momento y hasta ahora: igualdad en el formato y desigualdad en la calidad ofrecida por las distintas instituciones. Cada institución habría operado mecanismos de selección en el reclutamiento, derivado –sobre todo– del prestigio relativo y de la capacidad para imponer niveles heterogéneos de exigencia. Del mismo modo, la falta de regulaciones orgánicas sobre repitencia y condiciones de promoción permitió a cada escuela operar de manera

4 La escuela técnica, por ejemplo debió recorrer mucho trayecto para sobreponerse a su estigma de modalidad de menor valor. Por otro lado, las modalidades bachillerato, comercial y técnica remitían a saberes y sectores sociales diferenciados y también la presencia de “colegio del centro” hablaba de jerarquías y lugares claramente definidos.

diferente.⁵ Así, las escuelas que contaban con mayor demanda avanzaron en mecanismos expulsivos y se produjeron circuitos diferenciados (Braslavsky, 1985) para alumnos repitentes y desertores. Si bien estos circuitos tenían una existencia visible en la etapa anterior a la dictadura de 1976-1983, la sobreimpresión de mecanismos disciplinarios sobre los meritocráticos profundizó esa tendencia en el contexto de un discurso contrario a la regulación estatal.

Con la Ley de Transferencia de Servicios Educativos de 1992 y el impacto de la Ley Federal de 1993 (que transfirió las responsabilidades nacionales en relación a la escuela media hacia las provincias) se acentuó un efecto de debilitamiento de las modalidades “fuertes”, con la excepción de algunas instituciones emblemáticas. Posteriormente, en el marco de la Ley de Educación Nacional de 2006 se afirmó esa tendencia e inició un proceso de reformulación de la educación secundaria como nivel unificado obligatorio de seis años de duración, retornando hacia la tendencia de la educación general. Sin embargo, es aún tarea pendiente un estudio sobre los debates que se derivaron de la obligatoriedad de la educación secundaria que establece esa ley y que generó no pocas discusiones en el sistema educativo dado que muchos actores del sistema educativo –y de la sociedad en general– opinaban que no resultaba tan claro que la secundaria debiera ser para todos o para algunos, los más meritorios.

En suma, el formato escolar que se difundió y se constituyó en hegemónico desde algo más de un siglo resultó muy funcional a la estandarización de la cultura. A lo largo de los siglos XIX y XX, las sociedades modernas convirtieron a la escuela en una de las herramientas privilegiadas para llevar a cabo potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores en las poblaciones que le fueron asignadas. Incluso, el desarrollo de un régimen estético estuvo entre sus propósitos. La volvieron un dispositivo capaz de llevar a cabo el objetivo moderno de que las poblaciones compartieran una cultura común –basada en una misma ética y una misma estética– necesaria para los progresos prometidos y soñados. Logró fraguar un marco ideológico común mediante la inculcación en grandes masas de población de pautas de comportamiento colectivo

5 En ocasiones, debido a la falta de fuentes o información sistematizada, solemos pensar que éstos son fenómenos recientes. Sin embargo, si tuviéramos posibilidad de contar con fuentes que den cuenta en mayor medida de la cotidianeidad de las escuelas de ochenta, cien o ciento cincuenta años atrás podríamos ver una existencia mucho anterior de estas prácticas. Un ejemplo de ello significó para nosotros el acceso a la correspondencia y disposiciones internas de la una vieja escuela normal fundada en 1887.

basadas en los llamados “cánones civilizados”. Los colores, vestuarios, disposiciones, gestos y posiciones de género resumibles en el “buen gusto” y “sentido común” integraron la formación de un determinado reparto de lo sensible (Rancière, 2011). Esa producción estético-política se implantó sobre la eficacia de prácticas cotidianas premiadas o sancionadas, permitidas o prohibidas, de acuerdo a su grado de adaptación a los modelos impuestos por la institución educativa. En tanto “fábrica de lo sensible”, la escuela produce sensorialidades que provocan un conjunto de emociones que son parte de las formas con las cuales los sujetos “habitan” y “conocen” el mundo (Southwell, 2014).

Por ello, se desarrolla ya en los años 80, una consistente vinculación entre la sociología de la socialización escolar y la sociología de las emociones y del cuerpo (Montandon, 1992). Así, se afirma una línea de investigación que asume y pone metodológicamente en juego la conclusión de que toda emoción es siempre relacional, histórica y situada. Más cerca de nuestro tiempo, la investigación educacional incorporó en mayor medida a su agenda un análisis acerca de las características que se forjan las emociones en los contextos de fragmentación social donde cada grupo es tratado y trata a los otros como minorías subalternizadas.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EXPANSIÓN ESCOLAR: TRADUCCIONES ESCOLARES

La escuela del siglo XIX, que se llamaba común y pública, entendía a lo común y público vinculado a la homogenización, lo que hoy ya no resulta auspicioso desde una política democrática. El problema en torno a que la escuela genere formas más cercanas de la igualdad reviste una enorme significación social, y nos pone frente a consideraciones que no solamente tomen la reproducción de la desigualdad social sino también su producción dentro de la escuela.

A partir de la Ley de Educación del año 2006, que estableció la obligatoriedad del nivel secundario, las escuelas incorporaron sectores sociales que antes no accedían a ellas. Fitoussi y Rosanvallon (1997) distinguen entre “viejas” y “nuevas” desigualdades y proporcionan buenos argumentos para pensar las desigualdades contemporáneas en términos más móviles y flexibles que los que se derivan del uso de indicadores económicos o de las divisiones de clase social o de posiciones de poder. Estos autores hablan de desigualdades estructurales y desigualdades dinámicas, y sostienen la necesidad de atender al repertorio variado de desigualdades que definen trayectorias completamente diferentes para individuos que pueden estar en un mismo quintil de ingresos.

Nos interesa detenernos en el análisis sobre los modos de percepción de esos sectores sociales por parte de las escuelas, a partir de los testimonios de sus directores: “Los cursos son muy multiculturales, con niveles de conocimiento muy diferentes [...] La escuela está cumpliendo un papel asistencialista bastante fuerte, que en realidad sería bueno que no tenga que cumplir.” (Director de escuela pública comercial, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos y bajos).

La homogeneidad o la heterogeneidad es un rasgo desde el cual la escuela y los directivos se posicionan para caracterizar el trabajo que hacen o el que puede hacer. En sus testimonios, surgen algunos elementos significativos: la homogeneidad como valor, la heterogeneidad como obstáculo, heterogeneidad debido al aislamiento, homogeneidad por tamaño, etc. En el testimonio citado de este director, lo que empieza siendo un reconocimiento a la diversidad (el multiculturalismo y los distintos niveles de conocimiento) termina describiendo una situación de desigualdad social que trastoca la vida de la escuela. De la diversidad a la desigualdad: ese es un desplazamiento que, en muchas ocasiones, “naturaliza” los distintos niveles de conocimiento como producto inexorable del origen social. Hay allí una producción escolar propia, y no solo una reproducción: en la medida en que el origen es visto como destino, y sólo como eso, hay una acción que produce la escuela (Dussel, 2008).

Otra cuestión que allí se plantea es la necesidad de atender a aspectos de la subsistencia, lo que genera en esas instituciones, que se sienten herederas de aquella matriz histórica enciclopédica y de distinción social que caracterizábamos antes, una percepción relativa a que “algo está fuera de lugar”. Frecuentemente, la perspectiva con que se percibe a esas y esos jóvenes está caracterizada por subrayar carencias económicas, pero también afectivas, culturales y morales.

Nosotros no logramos, la escuela no logra revertir lo que ellos traen: una falta de lectura, una carencia de lectura y escritura, unos errores gramaticales y una falta de comprensión que los cinco años de secundario⁶ no logra revertir. A pesar de todo el esfuerzo que se hace en la escuela, cuando se reciben e ingresan... al mes de iniciada la carrera les dicen que no pueden seguir... (Director de escuela pública bachiller, ciudad de Buenos Aires, sectores bajos y medios-bajos).

6 A partir de la aplicación de la nueva Ley, la escolaridad secundaria dura seis años.

Nosotros en lo que hicimos hincapié tanto el año pasado como en este es tratar de que el docente pueda manejar variables sociales extra curriculares. ¿Por qué? Porque veíamos que los conflictos más grandes que se generaban en la relación docente – alumnos estaba cuando el docente consideraba que los alumnos que tenía enfrente tenían los mismos problemas que él o no podía tener otros problemas distintos a los de él. Y uniformaba la clase, uniformaba a todos los integrantes del alumnado de esa clase con la misma problemática, con el mismo nivel de rendimiento. Entonces trabajamos en eso, en el tema de la diversidad porque veíamos que la mayor cantidad de conflictos venían por ese lado entonces para tratar de solucionar ese conflicto empezamos a trabajar sobre que el docente se concientice de la diversidad del alumnos (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores bajos).

A veces el cuidado se instala como el lugar de una desigualdad irremediable: cuidar a los pobres, a los desvalidos, a los enfermos, es una acción que puede condenar a los otros a permanecer eternamente en esa situación que se juzga inferior. Habría que cuestionarse, en este caso, si la compasión no conlleva, en el fondo, desprecio, y no les otorga ninguna dignidad, ninguna condición equiparable a la del sujeto que hace la “deferencia” de cuidar. Vale cuestionarse si este asistencialismo no se instala como el lugar de una desigualdad irremediable; posicionando al otro en esa situación que se juzga inferior. Las instituciones se posicionan de distinta manera, en base a la idea de futuro que propician para sus alumnos y a los modos diferentes en que leen su propia potencialidad. Esto se vislumbra en distintos aspectos, por ejemplo, el grado de “resignación” con el que leen las condiciones de partida de sus alumnos, la potencialidad que le asignan a la escuela o las tendencias culturales del ambiente más próximo.

ELLOS Y NOSOTROS: OPOSICIONES, ENTRE LA NEGACIÓN Y EL RECONOCIMIENTO

La “condición inferior” de quienes entraron a la escuela secundaria en la última década va de la mano de la construcción de una oposición marcada entre un “ellos” (los jóvenes, sus familias, los nuevos) y un “nosotros” (los adultos, los que estábamos aquí). “Ellos” tienen códigos diferentes, valores diferentes.

[¿La escuela brinda herramientas intelectuales a los chicos?] Si te soy sincera, creo que no. [...] No conseguimos que logren leer y escribir bien, antes un alumno que no podía leer y escribir bien no podía terminar la primaria. [...] [Pero] un día los recibimos, y terminan la

secundaria sin saber leer, escribir y comprender. Con lo cual no van a poder comprender ni siquiera un libro de estudio en una facultad. (Director de escuela pública bachillerato, Gran La Plata, sectores bajos).

[Lo que sucede] más habitualmente son faltas de respeto al docente, eso es lo más habitual, y discriminación entre ellos, violencia entre ellos [...] conflictos barriales que se traen a la escuela [...]. [Los motivos son] el tema del trabajo, el tema de la convivencia, tienen otras normas distintas, otros códigos distintos a nosotros. (Director de escuela pública bachillerato, ciudad de Buenos Aires, sectores bajos).

Nos resulta muy productivo desarrollar un análisis en torno al planteo de Chantal Mouffe (1999) respecto a la percepción moral en una discriminación ellos/nosotros, no como categorías políticas, sino morales. “Nosotros” los recibimos pero “ellos” fracasan: la dicotomía nosotros-ellos no propicia las mejores condiciones para pensar en la incidencia de lo que se hace cotidianamente en la escuela para que los estudiantes tengan mejores herramientas para atravesar un mundo complejo. Por otro lado, se enuncia un “nosotros” que supondría un conjunto de rasgos compartidos que no se explicita. Lo que llega a plantearse atiende a cuestiones de comportamiento, de “códigos”, de aspectos culturales característicos de otro sector social. Aún cuando la cuestión de la clase social no se alude directamente, está allí subyacente cuando se apela a categorizaciones “más blandas”. Obtuvimos también testimonios como el que sigue, en el que si bien se posiciona de manera más comprensiva, y buscando una consideración más positiva, mantiene vigente esa oposición ellos/nosotros:

Estar alfabetizado hoy es lo mismo que siempre, ¿no? Leer y escribir, operaciones básicas, se agrega la informática y la tecnología [...] El problema es que no llegan alfabetizados a primer año. [...] [Los alumnos] tienen un vocabulario muy reducido, entonces no pueden armar oraciones coherentes, y no pueden expresarse en las asignaturas, entonces nosotros estamos alfabetizándolos. (Director escuela media pública bachiller; ciudad de Buenos Aires, sectores bajos).

Si preguntás a otros docentes te podrían decir que los chicos son patoteros. [...] Pero mi relación con los chicos es muy de afectos. [...] Yo siempre les veo valores, les veo virtudes. [...] Yo caracterizaría a mis chicos como que vienen de una cultura diferente donde ciertos modales y cierta forma de comportarse son naturales para ellos, la mirada que yo hago o la mirada que hacemos nosotros sobre lo que ellos hacen

o ellos piensan es lo que calificamos como bueno o malo. [...] Yo trabajé con la cuestión de la cumbia villera en formación ética y me doy cuenta que ellos piensan y sienten de una manera diferente, ellos ven la vida desde su realidad. (Director de escuela pública técnica, ciudad de Salta, sectores bajos)

En este testimonio hay una perspectiva que busca desarrollar una comprensión de las características ajenas propia de los “nativos”. Aun en esta aproximación, la perspectiva modelada en torno a ellos-nosotros, sigue estando allí; una voluntad de entender al otro, al mismo tiempo y en la misma acción retórica que lo proclama y lo aleja como otro, y aún cuando no hay tanta discontinuidad en los sectores sociales de profesores y alumnos, sigue persistente una visión de mundos separados y opuestos (Dussel, 2008). Sin lugar a dudas, existe una diversidad que esta construcción dicotómica asume y se expresa de manera distinta en las instituciones:

[Los chicos] con eso de la radio, el video –en algún acto patrio han hecho una radio, por ejemplo– han hecho un interrogatorio, un programa periodístico, y aprendieron también lo que tiene que ver con lo actitudinal que es pararse y mirar al otro de frente, que tampoco tienen ese hábito incorporado, mirarlo y mantener la conversación así, en general tienen la costumbre de ponerse la gorra y taparse la cara, empiezan a ver, a descubrirse y a mirar al otro, y yo he visto crecimiento en esos chicos. (Director de escuela media pública bachiller, ciudad de Buenos Aires, sectores bajos y medios-bajos).

Ellos, los jóvenes, tienen códigos distintos a nosotros, los adultos. Quizás entre ellos se entienden bien con pocas palabras, y nosotros necesitamos largar un vagón de palabras para expresar algo. Tienen un gran poder de síntesis y quizás nosotros no lo tenemos, o bien somos más complicados para entender las cosas y necesitamos que nos den vuelta acerca de lo que diremos [...] Habría que buscar meterse en el mundo de ese código, como para poder entenderlos y a partir de ahí edificar todo lo otro. (Director escuela privada técnica, Gran La Plata, sectores medios)

En este, pero también en los testimonios anteriores hay construcciones pedagógicas ligadas a atender aquello que se trae del origen o del entorno próximo, que debe ser modelado, retrabajado, con la intención de “convertir el defecto en virtud”: una expresión deficiente, los códigos desconocidos (pero no valorados como innovadores, sino como una novedad ligada a una presunta decadencia), de

mundos-otros a los que se les sospecha algún valor (Dussel, 2008). Se trata de una perspectiva que busca encontrar el valor y alejarse de miradas impugnadoras, pero que no abandona una “extranjerización” de los nuevos. No deja de haber, en estas afirmaciones, resabios de concepciones educacionales –por ejemplo, la necesidad de partir de los conocimientos previos– y una producción escolar propia, que conserva las jerarquizaciones de lenguajes, modalidades de expresión, las experiencias culturales consideradas legítimas y aquellas que se consideran de menor valor.

Al examinar las percepciones de estos responsables de escuelas, estamos atendiendo también a la construcción de sensibilidades, en el sentido de que se construye un sentido común relacionado con la construcción colectiva de los deseos. Para ello nos ha sido provechosa la conceptualización de Mouffe (2014) que pone el foco en el cuestionamiento de cómo la construcción moderna del conocimiento entendió a los afectos como una expresión de irracionalidad, delimitando una marcada distinción entre razón y sensibilidad. La autora destaca que, por el contrario, razón y sensibilidad no son términos antagónicos sino agónicos, es decir, que resulta necesario que las instituciones permitan que los conflictos adopten una forma agonista, donde los oponentes no sean enemigos sino adversarios entre los cuales exista un consenso conflictual. La afirmación de una diferencia es una condición para la existencia de identidades, es decir la conformación de un “nosotros” que requiere necesariamente la delimitación de un “ellos”. Eso no significa que se trate necesariamente de una relación antagónica, sino que deben buscarse las maneras en que sea compatible con el reconocimiento del pluralismo en la que la presencia del antagonismo es “sublimada” (Mouffe, 2014), movilizandolas pasiones hacia proyectos democráticos mediante la creación de formas colectivas de identificación.

CONCLUSIÓN

Sin lugar a dudas ha sido difícil –y será aún– transitar el camino desde una escuela fundada sobre el elitismo republicano a una que busque la igualdad. Las instituciones son sedimentaciones de modos de otorgar sentido, formas que han logrado hegemonizar y que al naturalizarse hacen olvidar la selección que ellas han producido, lo que han incluido y lo que han excluido y la particular articulación que les ha dado identidad (Southwell, 2008). Des-sedimentar, entonces, el sentido operativizado a través de su formato es una práctica conceptual que hemos buscado hacer aquí y que también abre las condiciones para producir una práctica política. Des-sedimentar su carácter de discurso hegemónico, sus lógicas internas su particular articulación en la unidad “formato escolar” lo hace susceptible de ser modificado.

¿Cuánto hay de producción y cuánto hay de reproducción de las desigualdades sociales en la formulación de horizontes y en la definición de expectativas y visiones en los y las directores de escuela? En algunos casos, las instituciones asumen con naturalidad que ellas están destinados a “torcer” tendencias, a modificar hábitos, a “abrir nuevas ventanas” en relación con los mundos que sus alumnos podrán habitar. En otras, contrariamente, parecen tener un destino trazado por el ámbito de pertenencia de sus alumnos. Los posicionamientos y las propuestas que desarrollan no están estrictamente atados al sector social de sus alumnos. En ocasiones de una misma ciudad que atienden al mismo sector social desarrollaban situaciones de formación y acompañamiento muy disímiles.

Por supuesto, como afirma Mouffe (1999) concebir la política democrática en términos de consenso y reconciliación no solo es conceptualmente erróneo, sino que implica rasgos políticos. Las tensiones que produce la convivencia de distintas culturas, tradiciones y consumos culturales, deben ser trabajadas institucionalmente desde una perspectiva que no sea una visión idealizada de la sociabilidad humana; por el contrario, reconocer el carácter ambivalente de la sociabilidad humana y que la hostilidad y la reciprocidad no pueden ser disociadas. La dimensión conflictual de estas tensiones no puede ser eliminada, solo canalizada, conducida, en una perspectiva de trabajo político institucional sobre los conflictos en lugar de la sanción moral que fortalece la “extranjerización” del otro.

Isabelino Siede apunta en torno a este problema:

Hay actualmente una percepción que corroe internamente las pretensiones emancipadoras de la tarea pedagógica. Tiene dos caras, pero se trata de la misma idea: de un lado, la suposición de que los estudiantes no pueden aprender y del otro, la suposición de que la escuela no tiene nada para ofrecerles. Por una u otra vía, esta idea diluye cualquier intento de quebrar la inercia de las desigualdades sociales y transforma a la escuela en una agencia de exclusiones sistemáticas, pues un docente que deja de enseñar es un agente activo de expulsión (Siede, 2006: 6).

Los contrastes se hacen notorios en aquello que la escuela entiende que puede llevar adelante, partiendo del hecho de que lo que hace o deja de hacer con las condiciones de partida de sus alumnos, lejos de ser neutral, configura condiciones distintas para la escolaridad de ellos. Así, la perspectiva que la investigación nos provee es que la escuela traduce la desigualdad social con maneras de intervención que producen jerarquías, clasificación y culturas escolares sedimentadas en el tiempo, por ejemplo, en la perdurabilidad de la matriz institucional

y cultural asociada al viejo elitismo de los colegios secundarios, sobre los cuales se producen actualizaciones y puestas al día en diálogo con las expresiones de la vida contemporánea. En ese marco, y siguiendo a Dussel (2008) la oposición entre un “ellos” (los jóvenes, sus familias, los nuevos sectores sociales) que tienen códigos, disposiciones y modales “naturalmente” distintos y hasta algo incomprensibles, y un “nosotros” (los adultos, los sectores sociales incorporados, los profesores) que se establece como parámetro de legitimidad, refuerza formas particulares de producir una desigualdad escolar, una extranjerización y un distanciamiento que no se disuelve aún en aquellas posiciones que buscan ser más productivas y posicionarse de manera más comprensiva hacia aquellas prácticas y referencias culturales que es necesario transformar.

Por otro lado, existen muchas dimensiones que son más institucionales que generacionales, es decir, los modos en que la institución escuela propone, procesa, habilita, enmarca y da sentido a la expresión de los y las jóvenes y a la socialización que venimos describiendo. El espacio físico, los lugares de encuentro, de circulación, de apropiación, el impacto del modo en que la institución se posiciona frente a los procesos de reforma, facilitar la expresión de lo común aunque sea contingente, darle sentido a la noción de convivencia, examinar que genera en términos de igualdad y de comunidad la lógica meritocrática que tanto peso tiene en el sistema educativo, desarmar y contraproponer percepciones que se salgan de la confrontación nosotros/ellos.

BIBLIOGRAFÍA

- Austin, John Langshaw (1988). *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona: Paidós.
- Braslavsky, Cecilia (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO y Miño y Dávila Ed.
- Dussel, Inés (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920)*. Buenos Aires: FLACSO/UBA (Oficina de publicaciones del CBC).
- . (2008). *¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate*. Buenos Aires: FLACSO, 2008.
- Fitoussi, Jean Paul y Rosanvallon, Pierre (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Kessler, Gabriel (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Montandon, Cléopâtre (1992). “La Socialisation des émotions: un champ nouveau pour la sociologie de l’éducation”. *Revue*

- française de pédagogie* 101, 105-122.
- Mouffe, Chantal (1999). *El retorno de lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe Chantal (2014). *Agonística*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rancière Jacques (2011). *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*. Barcelona, Herder.
- Siede, Isabelino (2006). "Iguales y diferentes en la vida y en la escuela" en Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (2006). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Southwell, Myriam (2008). "¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades" en *Revista Propuesta Educativa*. Nro. 30. Buenos Aires: FLACSO.
- . "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato" en Tiramonti G. (Comp.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- . (2012). "Análisis político del discurso: posiciones y significaciones para la política educativa" en Tello C. (Comp.) *Política y epistemología de la investigación educativa*. San Pablo: Mercado de Letras
- . (2014). "Cultura popular y trabajo docente: exploraciones sobre consumos y legitimación en la Argentina de entreguerras" en Pineau Pablo. (comp.) *Escolarizar lo sensible. Estudios de Estética Escolar*. Buenos Aires: Teseo.

CAPÍTULO 7

VIDA EN COMÚN Y LÍMITES DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Olaya Ondina Dotel Caraballo

INTRODUCCIÓN

Este capítulo tiene como principal motivación profundizar en uno de los hallazgos realizados en la sistematización hecha a la “Estrategia de Cultura de Paz”, implementada por el Ministerio de Educación de la República Dominicana y apoyada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. Dicha estrategia tiene como fin contribuir a la concreción de las políticas educativas destinadas a generar un comportamiento empático en la comunidad educativa, para lo que aporta herramientas para el desarrollo de competencias para el auto-control y la resolución pacífica de conflictos.

La estrategia fue implementada en el Distrito Educativo de Boca Chica, ubicado en el municipio de dicho nombre. Boca Chica, una zona turística muy cercana de la ciudad de Santo Domingo cuya principal fuente de empleo fue por mucho tiempo el ingenio azucarero Boca Chica, el cual era parte de lo que fuera el Consejo Nacional del Azúcar, una estructura empresarial estatal que fue desmantelada, a raíz del proceso de privatización que se hiciera en el país en el periodo gubernamental 1996-2000, primer gobierno del Partido de la Liberación Dominicana, PLD, hoy partido de gobierno desde el año 2004.

La estrategia para una Cultura de Paz fue implementada en 32 centros escolares de nivel primario y secundario y fue implementada a partir de los orientadores y orientadoras de las escuelas, los que fueron

capacitados para dichos fines. Los orientadores y orientadoras trabajaron a su vez con los docentes y directamente con los estudiantes.

Para los fines de este artículo la reflexión se centrará en uno de los hallazgos que afectan, tanto los logros de la estrategia sistematizada por el resto de la vida escolar y es el impacto que está teniendo dentro del sistema escolar las políticas económicas.

El artículo está organizado en cuatro apartados. El primero ofrece información sobre el lugar en el que se implementó la estrategia de Cultura de Paz en términos económicos y sociales, así como de las razones que motivaron la implementación de la estrategia de Cultura de Paz en Boca Chica; el segundo se describe brevemente la estrategia y se introducen los hallazgos que motivaron la elaboración de este trabajo y el tercero analiza las demandas y límites de las políticas educativas, para cerrar con unas reflexiones finales en el cuarto apartado.

I. BOCA CHICA: CONTEXTO ECONÓMICO Y SOCIAL EN EL QUE SE IMPLEMENTÓ LA ESTRATEGIA CULTURA DE PAZ

Boca Chica tiene 142,019 habitantes. 70,457 son hombres y 71,562 mujeres.
Fuente: ONE, 2016.

Según la publicación de la Oficina Nacional de Estadísticas, ONE, Tu Municipio, en Cifras, Boca Chica tiene una población de 142 019 habitantes, de los cuales 70 457 son hombres y 71 562 mujeres (ONE, 2017). Así mismo se puede afirmar que la población de Boca Chica es joven, ya que la mayor parte está por debajo de los 20 años. En ese sentido el índice de envejecimiento, es decir los mayores de 65 años es de 15 por cada 100 menores; mientras que hay un porcentaje de 41.3 menores de 5 años, por cada 100 mujeres en edad fértil.

La mayor parte de la población del municipio de Boca Chica está en situación de pobreza, a pesar de que cuenta, entre otras cosas con una serie actividades económicas como las que se detallan a continuación:

- Boca Chica, junto con los demás municipios de la provincia de Santo Domingo, cuentan con 17 zonas francas, lo que representa el 24% del total de zonas francas de país (CNZFE, 2017: 15).
- Posee uno de los principales puertos del país, el Puerto Multimodal Caucedo, con 922 metros de muelle para el recibo de buques.
- 53 hoteles, los que aportan 1 957 habitaciones.
- 15 concesiones mineras.

A pesar de lo anterior, se tiene que, si bien la población en edad de trabajar es de 110 409, la población económicamente activa, PEA, es de 46 105. Esto es que solo el 41.7% de la población en edad de trabajar tiene trabajo o lo está buscando (ONE, 2017)

Otro dato significativo es que las mujeres constituyen la mayor parte de la población en edad de trabajar (hombres 54 597; mujeres 55 812), no obstante, la población económicamente activa en éstas es mucho menor con respecto a los hombres (hombres 28 671; mujeres 17 434), y la diferencia se acentúa con la población ocupada (hombres 26 737; mujeres 15 635) (ONE, 2017).

En lo que respecta al nivel educativo de la población, se tiene que para el año 2010, la población de 5 años en adelante, en Boca Chica, había 7 960 personas que nunca había asistido a la escuela (hombres 3 874; mujeres 4 086); 11 071 que llegó al nivel primario (hombres 5 691; mujeres 5 380); 58 902 asistió a primaria o básica (hombres 30 406; mujeres 28 496); 38 457 alcanzó secundaria o media (hombres 18 525; mujeres 19 932) y finalmente 9 775 llegó al nivel universitario o superior (hombres 4 000; mujeres 5 775).

En términos de la estructura institucional del Sistema Educativo Pre Universitario, Boca Chica pertenece a la Regional 10, de Santo Domingo, la que para el período 2016-2017, contaba con una población matriculada en dicho sistema, de 507 959, de los cuales 334 827 son del sector público y 163 459 están en el sector privado (MINERD, 2018: 7), por tanto, más de la mitad de la niñez inscrita en el sistema escolar está bajo el cuidado del sistema público. Para el caso específico del Distrito Educativo de Boca Chica, según el Ministerio de Educación este tiene 56 568 estudiantes matriculados, de los cuales 28 335 son hombres y 28 233 mujeres.

La información arriba citada permite visibilizar que una de las dificultades que tiene la población de Boca Chica para aprovechar las oportunidades existentes, en términos de trabajo es su bajo nivel educativo, ya que una parte importante de ésta no supera el nivel primario. Por otro lado, con respecto a las diferencias de género, hay una mayor cantidad de mujeres en los niveles educativos superiores (secundario y universitario), y son más las mujeres en edad de trabajar y que no están buscando trabajo e inactivas.

Violencia y explotación laboral y sexual de niños, niñas y adolescentes, de los principales problemas en Boca Chica.

En otro orden, la elección del Municipio de Boca Chica, tanto por Ministerio de Educación, como por UNICEF, para desarrollar el piloto de la Estrategia de Cultura de Paz, que se debió entre otras cosas a las

situaciones de violencia que se vive en la comunidad y sus efectos en los niños, niñas y adolescentes que luego se expresa en la comunidad escolar, a través de enfrentamientos de entre los estudiantes; niños, niñas y adolescentes no escolarizados con los de los centros educativos en los alrededores de las escuelas, como también las situaciones de explotación laboral y sexual que por mucho tiempo se ha estado dado en Boca Chica y que afecta a la niñez.

Diversos estudios han dado la voz de alarma de estos problemas entre los que se pueden citar el Estudio Cualitativo sobre Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes en República Dominicana de UNICEF (2008); el Diagnóstico de Boca Chica. Aproximación de la situación social del municipio de Boca Chica realizado por Ciudad Alternativa y apoyado por la Unión Europea en el 2018, entre otros. De hecho el Plan Municipal de Desarrollo de Boca Chica 2016-2020, hecho por la señala como una de las situaciones que afectan el municipio los problemas de la violencia y la explotación comercial de niños niñas y adolescentes, como se puede ver a continuación: “En la actualidad esta comunidad se ve afectada por el auge de la violencia, que afecta a casi todo el país y otros males como es el consumo de drogas, el turismo sexual, la explotación sexual comercial de niños, niñas y jóvenes, entre otros males” (DGODT, 2015: 45).

II. SISTEMATIZACIÓN ESTRATEGIA DE CULTURA DE PAZ: DESCRIPCIÓN, ACTORES Y HALLAZGOS

La Estrategia de Cultura de Paz fue diseñada con el fin de contribuir a múltiples políticas del Ministerio de Educación, que buscan fortalecer el clima del centro escolar, como espacio propicio para el aprendizaje. En ese sentido la estrategia se orienta a la elevación de las competencias que fomenta el actual currículo, como también las normas del sistema educativo para una convivencia armoniosa.

De cara a la validación de la Estrategia de Cultura de Paz, se realizó una sistematización del proceso desarrollado con las escuelas, a partir de la experiencia de los diversos actores del centro escolar conformados por: los orientadores y orientadoras, una persona de la dirección del centro; los docentes y el estudiantado. De estos últimos participaron estudiantes, tanto de nivel primario como secundario.

La implementación de la estrategia inició con la articulación de las regionales y distritos educativos, liderado por la sede del Ministerio de Educación a través de la Dirección de Orientación y Psicología como instancia responsable. En el escenario de la escuela, la implementación descansó sobre los hombros del área de

orientación de las escuelas, acompañadas por los equipos de gestión de dichos centros educativos. Es así que las capacitaciones, si bien estuvieron dirigidas a diversas poblaciones, se centraron en los orientadores y orientadoras, las que a su vez reprodujeron la formación recibida con docentes y estudiantes.

Temas en los que se Capacitó y Población

Temas	Población
Taller de reforzamiento en la implementación de las Normas del Sistema Educativo Dominicano para la Convivencia Armoniosa en Centros Educativos Públicos y Privados y sus protocolos de aplicación	Equipo de gestión escolar
Taller de mediación escolar de pares	Adultos y estudiantes mediadores pares
Regulación emocional	Estudiantes
Disciplina positiva	Orientadores y psicólogos escolares docentes
Prevención de la violencia de género en el contexto escolar	Orientadores y psicólogos escolares, estudiantes, docentes, familias (En ese momento solo fueron abordados Orientadores y Psicólogos)
Talleres para promover estilos de crianza positivos	Madres, padres y tutores. (Este aún no se ha implementado)

Fuente: Ministerio de Educación; UNICEF, 2018: 25

El proceso de implementación en las escuelas estuvo orientado por un protocolo que se sustentó en las Normas del Sistema Educativo para la Convivencia Armoniosa en los Centros Educativos Públicos y Privados, del Ministerio de Educación, el cual responde al mandato de los artículos 48 y 49 del Código para el Sistema de Protección de los derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes, de la Ley 136-03, la cual establece la reglamentación de la disciplina escolar (MINERD, 2016: 8).

Resulta relevante la disposición de la obligatoriedad de la aplicación del Protocolo. En ese sentido se establece: “El protocolo es para ser aplicado de manera obligatoria en todos los centros educativos a nivel nacional. El o la directora del centro educativo, junto al equipo de gestión, serán responsables de darlo a conocer y velar por su implementación en la comunidad educativa” (MINERD, 2016: 9).

El protocolo establece tres fases para la aplicación de la Estrategia de Cultura de Paz. Estas son: 1. Diagnóstico, 2. Plan de Acción y 3. Seguimiento.

Protocolo Implementación Estrategia Cultura de Paz



Como se había señalado anteriormente, la implementación de la Estrategia de Cultura de Paz fue dirigida e implementada fundamentalmente por los orientadores, orientadoras, psicólogos y psicólogas de dichos centros, así mismo la aplicación de las diferentes fases en los diferentes centros escolares, estuvo mediada, tanto por las características de los diferentes actores involucrados (Equipo de gestión, Orientación, Docentes, alumnos y alumnas), los recursos de los que disponen los centros escolares, así como elementos externos a las escuelas y es sobre estos en los que se centrara este trabajo a partir de los hallazgos siguientes:

- a. En todos los centros escolares en los que se levantó información había estudiantes viviendo en situación de abandono.
- b. En casi todos los centros con los que se trabajó no han podido incorporar a madres y padres a las actividades de los centros educativos. De hecho, en los dos centros en los que se encontraron las mejores experiencias de implementación de la Estrategia se había conseguido una mejor participación de padres y madres en la comunidad escolar.

Si bien la situación de niños y niñas viviendo en situación de abandono no era parte del objeto de estudio, el hecho de que se identificaran casos en todas las escuelas, es una realidad que no se puede ignorar, por lo que en el proceso se incorporaron algunas preguntas para identificar las causas de que en todas las escuelas de Boca Chica, hayan

niños, niñas y adolescentes viviendo en situación de abandono, es decir viviendo sin la presencia de padre y madre la mayor parte de la semana, del mes o de manera permanente.

El segundo hallazgo objeto de análisis de este artículo es la baja participación de padres y madres en la comunidad escolar. Esto a pesar de que el sistema escolar tiene estructuras creadas para la facilitar la participación de padres y madres en la vida escolar de sus hijos como son las Asociaciones de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela, APMAE, las cuales funcionan en todos los centros educativos públicos, así como las Escuelas de Padres y Madres.

Al indagar sobre las razones por las cuáles padres y madres de los estudiantes tienen una muy reducida participación en la vida de los centros escolares, se encontró con que las causas expresadas por las personas entrevistadas (orientadores y orientadoras, docentes y representantes de la dirección de la escuela), en parte están vinculadas a la situación de abandono en que viven muchos de los estudiantes de Boca Chica.

Entre las causas mencionadas tanto por personal docente como por miembros de la dirección escolar que están generando tanto la baja participación de padres y madres en los centros escolares, así como las situaciones de abandono en que viven estudiantes de Boca Chica están relacionadas con las condiciones laborales de los padres y madres que trabajan en zonas francas y en los hoteles.

El Distrito Educativo de Boca Chica, está anclado en un municipio caracterizado por tener una población mayoritariamente joven, con una alta proporción de desempleados (58.3%), a pesar de existir en el territorio el Puerto Multimodal, un parque de Zonas Francas, así como unos 53 hoteles, por tanto, existe una gran presión para mantener los trabajos, ya que la demanda de trabajo sobrepasa por mucho la oferta existente.

Otro factor que incide en la elevada tasa de desempleo es el bajo nivel educativo de la población. Según la Oficina Nacional de Estadísticas (ONE), 58 902 asistió a primaria o básica (hombres 30 406; mujeres 28 496); 38 457 alcanzó secundaria o media (hombres 18 525; mujeres 19 932); y finalmente 9 775 llegó al nivel universitario o superior (hombres 4 000; mujeres 5 775). En la misma línea, según las estadísticas del Ministerio de Educación, MINERD, en el Distrito Educativo de Boca Chica para el periodo 2016-2017, contaba con una población matriculada en dicho sistema, de 507 959, de los cuales 334 827 son del sector público y 163 459 están en el sector privado (MINERD, 2018: 7), por tanto, más de la mitad de la niñez inscrita en el sistema escolar está bajo el cuidado del sistema público. Para el caso específico del Distrito Educativo de Boca

Chica, según el Ministerio de Educación este tiene 56 568 estudiantes matriculados, de los cuales 28 335 son hombres y 28 233 mujeres (MINERD, 2018: 7).

La competencia por conseguir empleo, así como el bajo nivel educativo predominante, influye en que los trabajadores acepten largas jornadas, así como condiciones que les impiden realizar un acompañamiento mínimo a sus hijos dentro de la comunidad escolar. En ese sentido se tienen los siguientes testimonios:

Son personas vulnerables (padres y madres) que básicamente dependen de la zona franca y cuando ellos faltan un día le descuentan más de lo que se ganan por ese día, entonces para ellos es terrible dejar de ir a trabajar para ver que está pasando con sus hijos (Docentes).

... la mayoría de los padres de nuestros niños trabajan en zona franca y son muy drásticos con las faltas, a ellos les cobran por un día de trabajo que falten por cualquier situación que se les presente, más de lo que les pagan, entonces a veces los padres no quieren faltar a su trabajo, un ejemplo, si usted gana 300 pesos diarios y le cobran 500 el día que usted falta, entonces es difícil (Dirección Escolar).

Si bien en Boca Chica hay unos 53 hoteles, de los padres y madres de estudiantes que trabajan en el sector de turismo lo hacen en la zona de Higüey donde están ubicados los proyectos de Bávaro y Punta Cana, cuya distancia de Boca Chica les obliga a pernoctar fuera de sus casas, a las que van cada semana o cada 15 días. Mientras tanto sus hijos quedan bajo el cuidado del hermano o hermana mayor, abuelos, abuelas, tíos, tías, etc.

Hay familias monoparentales, el asunto este no en la familia monoparental, sino que la mayoría de nuestros estudiantes no viven con sus padres. Viven con un tutor y a veces este es de la misma edad, porque a veces viven con un hermano o con la abuela o una amiga, a eso nos referimos con desintegración familiar (Docentes).

A partir de la situación arriba señalada hay evidencia de que la economía, y de manera más precisa el empleo, puede tener efectos adversos sobre servicios como el educativo, minando la posibilidad de educar con calidad a una nueva generación de trabajadores y trabajadoras lo que, a su vez estaría identificando ciertos límites del sistema educativo, para trabajar con situaciones de las cuales no tiene control alguno. Es justo esta situación la que este trabajo someterá a reflexión, ya que, muchos de los programas como el de Estrategia de Cultura de Paz,

cuenta para su implementación la existencia de una estructura mínima, que le posibilite alcanzar las metas propuestas, que para este caso sería generar competencias en estudiantes y docentes para resolver los conflictos de manera pacífica, racional; aprendiendo a trabajar en equipo, generando diagnósticos sobre su realidad, para luego contribuir a mejorarlas.

Para continuar con la reflexión, en el apartado siguiente se intentará responder a la pregunta: ¿Qué se le pide a la educación pública preuniversitaria hoy en relación con el mundo del trabajo?

III. EDUCACIÓN Y EMPLEO: LA AMPLIACIÓN DE LA DESIGUALDAD

Si algo está fuera de discusión es la importancia del acompañamiento de las familias a los estudiantes y los centros escolares, así como el hecho de que a mayor nivel educativo de padres y madres mayor posibilidad hay de que sus hijos permanezcan en el sistema escolar.

Entre las investigaciones que dan cuenta de la necesidad de que las familias se integren a la comunidad escolar se pueden citar las siguientes: Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins y Closson (2006); Epstein y Van Voorhis (2001); Henderson, Mapp y Jordan (2002); Hill y Craft (2003); Coleman (1966); Rasbash, Leckie, Pillinger y Jenkins (2010) Razeto (2016).

Según James Coleman “el factor más relacionado con el rendimiento de los estudiantes era la composición social del alumnado, vale decir, sus antecedentes y entorno familiar. Según Coleman, la familia no solo influye por su estatus económico, sino también por el apoyo fuerte y efectivo que puede brindar en la educación de los estudiantes (Razeto, 2016: 6).

Otros estudios publicados Deal y Peterson en 2009; Harris, en 2009 y Murillo en 2008 relevan la influencia de las familias en el desempeño educativo de los estudiantes. En ese sentido Deal y Peterson llegan a la conclusión de que uno de los hallazgos más consistentes de su investigación es “que la participación de los padres provoca una diferencia significativa en el desempeño educativo de los estudiantes y también en la gestión del staff del centro escolar” (Razeto, 2016: 7).

Por tanto, la evidencia existente confirma que la presencia de las familias en el sistema escolar es una necesidad para el rendimiento académico de sus hijos e hijas. En esa línea, se reconoce que la pobreza es un factor que dificulta la participación de padres, madres y tutores, en detrimento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Sobre este tema señala que “...los padres que viven en condiciones de pobreza o estrés económico experimentan más problemas de salud mental, que pueden limitar su habilidad para apoyar los estudios de

los niños e incrementar la probabilidad de uso de prácticas punitivas. También enfrentan más barreras logísticas para acercarse a la escuela como falta de transporte, falta de flexibilidad de tiempo diario y falta de tiempo para vacaciones” (Razeto, 2016: 9).

En el caso de padres y madres que trabajan en zonas francas se identifica tanto la falta flexibilidad de tiempo, cuyo uso fuera del horario de trabajo trae consigo la reducción significativa de los ingresos familiares. Si bien disposiciones como la de descontar del salario horas de ausencia laboral son el resultado, entre otras cosas, del debilitamiento del movimiento sindical, también es parte de la reducción de los derechos laborales dentro del régimen de zonas francas en la República Dominicana. En ese sentido, si bien la Ley 8-90 sobre Zonas Francas de Exportación, en su artículo 41 establece que “Las operadoras y las empresas instaladas en las Zonas Francas de Exportación acogidas a la protección de esta Ley, deberán cumplir con todas las leyes, reglamentaciones y disposiciones vigentes que están consagradas en el Código de Trabajo y las leyes laborales” (Ley 8-90 sobre Zonas Francas de Exportación), la misma ley en el artículo 147, sobre la jornada de trabajo plantea que:

La duración normal de la jornada de trabajo es la determinada en el contrato. No podrá exceder de ocho horas por día ni de cuarenta y cuatro (44) horas por semana. La jornada semanal de trabajo terminará a las doce horas meridiano del día sábado. No obstante, el Secretario de Estado de Trabajo podrá disponer mediante resolución que, en atención a los requerimientos de ciertos tipos de empresas o negocios y a las necesidades sociales y económicas de las distintas regiones del país, y previa consulta con los representantes de los trabajadores, la jornada semanal de determinados establecimientos termine a una hora diferente a la arriba señalada (Ley 8-90 sobre Zonas Francas de Exportación).

La flexibilización del horario de trabajo en función de “las necesidades sociales y económicas de las distintas regiones del país” han abierto una zona de oportunidad que está teniendo como consecuencia la extensión del horario de trabajo de los trabajadores de zonas francas, una mayor rigidez de sus horarios y, por tanto, una menor posibilidad de participar en la vida escolar de sus hijos e hijas.

En el caso del turismo, uno de los sectores con mayor participación en el Producto Interno Bruto de la República Dominicana, cuyo aporte a la creación de empleos representa el 8.1% con respecto a los demás sectores productivos (Soto, 2017). “Según el Banco Central, el renglón de hoteles, bares y restaurantes aportó 329,736 empleos en 2016, mientras que toda la economía es capaz de generar 4,068,772

en aportes dentro de un país que ronda los 10 millones de habitantes, según datos contenidos en la Encuesta Nacional Continua de Fuerza de Trabajo”(Soto, 2017).

Por otro lado, el Código de Trabajo de la República Dominicana, en su artículo 162 establece que “La Secretaría de Estado de Trabajo puede autorizar la distribución de las horas de trabajo en un período mayor de una semana, a condición de que la duración media del trabajo, calculada sobre el número de semanas consideradas, no exceda de cuarenta y cuatro horas por semana y de que en ningún caso las horas diarias de trabajo excedan de diez” (Código de Trabajo, 1992: 67).

El resultado es la extensión de la jornada de trabajo, así como el horario rotativo, lo que obliga a los trabajadores del sector turístico a permanecer lejos de sus hogares desde una semana hasta 15 días. Esto así ya que los hoteles de mayor dimensión y, por tanto, con mayor oferta de trabajo, están ubicados en zonas relativamente apartadas. Si bien la distancia entre los hoteles con mayor oferta de trabajo está a dos horas de la comunidad de Boca Chica, el costo del transporte sumado a los bajos salarios del sector (salario mínimo es de US\$294.00 mensuales) les hace permanecer en las comunidades más próximas a los hoteles, ya sean en habitaciones pagadas por los trabajadores o proporcionadas por los hoteles.

Sin duda, el mejor mecanismo de distribución de la riqueza es el empleo, por lo que no resulta muy popular cuestionar la jornada laboral a uno de los sectores que más empleo oferta en la República Dominicana, como es el turismo e incluso las zonas francas. Pero en el año 2005, la Oficina de Desarrollo Humano, ODH, del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, publicaron un Informe de Desarrollo Humano, en el que entre otras cosas, señalaba que si bien la República Dominicana era uno de los países que más había crecido en la región, en los últimos 20 años, (un promedio de 5% anual), pero dicho crecimiento no se reflejaba de manera proporcional en la mejora de las condiciones de vida de la población (PNUD, ODH, 2005). Entre los factores señalados por dicho informe está el hecho de que las principales actividades de la economía como turismo y zonas francas se basaban en bajos salarios y grandes exenciones fiscales (PNUD, ODH, 2005).

Casi 10 años después se mantiene el mismo modelo económico, otro estudio releva los importantes niveles de desigualdad del país, señalándolo como uno de los más desiguales de América Latina. Es así que el estudio publicado por Oxfam se señala que la desigualdad no sólo es de las más altas de la región, sino que es uno de los países que no ha logrado reducirla en la última década. A modo de ejemplo Oxfam plantea que “El 20% de la población dominicana más pobre no alcanza

ni el 5% de las riquezas del país; mientras que otro 20% de los más ricos se beneficia en un 50% del patrimonio nacional, lo que hace cada vez más profunda la brecha de desigualdad social” (Oxfam, 2014).

Extensión de jornada, horarios rotatorios, rigidez de las jornadas laborales, trabajos que llevan a abandonar temporalmente los hogares, están teniendo efectos en políticas dirigidas a proteger y elevar las competencias de niños y niñas, como son las políticas educativas.

¿QUÉ SE LE PIDE AL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO PREUNIVERSITARIO?

En términos generales, las reformas a las que han sido sujetas las políticas educativas, sobre todo las de los años 80 y 90, apuntaban a que la escolarización diera respuestas a las necesidades del sistema económico, a la vez que le hiciera un espacio al sector privado en la implementación de las políticas para “reducir el gasto público”. En esa línea a decir de Stephen Ball, Carter y O’Neill en 1995 lograron resumir las perspectivas internacionales de las reformas educativas e identificaron lo que llamaron, una nueva ortodoxia en las relaciones entre la política, los gobiernos y la educación, sobre todo en los países postindustrializados (Ball, 2002: 1009).

Sin embargo, al ver el contenido de la nueva ortodoxia relevada por Carter y O’Neill, habría que reconocer que eran parte de la aspiración de las reformas implementadas a América Latina, por lo cual son citadas a continuación (Ball, 2002: 1010):

1. El mejoramiento de la economía nacional por medio del fortalecimiento de los vínculos entre escolaridad, empleo, productividad y comercio.
2. El mejoramiento del desempeño de los estudiantes en las habilidades y competencias relacionadas con el empleo.
3. La obtención de un control más directo sobre currícula y la evaluación.
4. La reducción de los costes de la educación que soporta el gobierno.
5. El aumento de la participación de la comunidad local a partir de un papel más directo en la toma de decisiones relacionadas con la escuela, y a través de la presión popular por medio de la elección de mercado.

Finalizado el primer decenio del siglo XXI (2011), Juan Carlos Tedesco reconoce los pobres avances del sistema educativo en la región. En esa línea señala que “Si hiciéramos un balance de las reformas educativas de la década de los noventa veríamos que, si bien permitieron aumentar la cobertura e introducir nuevas modalidades e instrumentos de

gestión (descentralización, medición de resultados, mayor autonomía a las escuelas, etc.) no han logrado modificar significativamente los resultados de aprendizaje de los alumnos” (Tedesco, 2011: 33). Sin duda la República Dominicana es uno de los mejores ejemplos, ya que en más de 20 años no se han podido mejorar los niveles de aprendizaje en asignaturas tales como lectoescritura, matemáticas, entre otras. Para el año 2015 las pruebas PISA colocaron a la República Dominicana en el último lugar en la región en lectura y en el número 68 al compararla con los 72 países evaluados, es decir sólo por encima de Argelia, Kosovo, Macedonia y Líbano (EDUCA, 2017).

Si bien Tedesco señala, entre las razones que influyen en los pobres avances de sistemas educativos como el de República Dominicana, como son “corporativismo de los actores internos del sistema, tradicionalismo, resistencia a las innovaciones, etc.”, no obstante, también introduce otros factores externos a las escuelas como son: “La concentración del ingreso, el aumento de la pobreza, la exclusión social, entre muchos otros (Tedesco, 2011: 34).

Ahora si bien el exministro de Educación de Argentina reconoce la incidencia de factores externos al sistema educativo en los niveles de calidad de la enseñanza, en el momento de reflexionar sobre posibles alternativas, lo hace dentro del propio sistema educativo, obviando que hay situaciones que el sistema escolar no puede lograr solo y requiere articular con los sectores responsables de la concentración del ingreso, o de la rigidez de la jornada laboral, entre otros.

Por tanto, se plantea un cambio de rumbo en la histórica demanda que se le ha hecho a los sistemas educativos y de manera especial, a la educación pública preuniversitaria, de que responda a las necesidades del sistema económico. Hoy habría que pedirle al sistema económico cambios que contribuyan a la integración de padres y madres a la comunidad escolar, así como a la preservación de las familias como espacio de cuidado, protección y solidaridad de sus miembros.

IV. A MODO DE CONCLUSIÓN

Históricamente, el sistema educativo formal y público, ha constituido uno de los principales mecanismos de reproducción social, pero sus políticas son intervenidas por un “exterior permanente” que es por definición un terreno de construcción y disputa. Los factores que afectan el desarrollo de las políticas traspasan las fronteras de los centros educativos y regresan a éstos, con importantes retos que sobrepasan los recursos y decisiones del sistema educativo.

Las políticas educativas desarrolladas en economías neoliberales en países de América Latina se han preocupado por ponerse a tono con las corrientes teóricas dominantes, como fue en su

momento el capital humano y hoy el enfoque por competencias, a fin de dar respuestas al mercado en términos de los conocimientos y habilidades que requiera éste. Sin embargo, a pesar de que parte de los obstáculos que han estado encontrando a lo largo de los últimos 15 años están fuera del ámbito de la educación se sigue intentando que el sistema educativo enfrente solo situaciones cuyas causas están fuera su alcance.

Una de las preocupaciones, dentro del sistema educativo dominicano, son los niveles de violencia que se vive en las escuelas públicas, tanto en nivel primario, como secundario. En ese sentido se han desarrollado una serie de programas, que buscan incorporar en el comportamiento cotidiano del estudiantado, nuevas formas de enfrentar los conflictos, haciendo de estos, experiencias de aprendizaje y por tanto de crecimiento personal y colectivo. Nadie duda de que estos esfuerzos son correctos, pero su posibilidad de mayor impacto radica en una mayor participación de padres, madres y tutores en la comunidad escolar, así como la reducción de la desigualdad que dificulta a las familias generar los niveles de cuidado y seguimiento mínimos a sus miembros más vulnerables, y de manera especial a la niñez y adolescentes.

Como se había señalado, los factores que afectan el comportamiento del estudiantado son el resultado un contexto de desigualdad económica, social y cultural, cuya modificación requiere de la intervención de múltiples actores, sobre todo del ámbito Estatal. Por tanto, es momento propicio para generar formas de articulación interinstitucionales más democráticas, que tomen en cuenta que los efectos de los diferentes sectores provienen de diferentes lugares, por lo que se requiere abordajes intersectoriales y con mayor integralidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Acción Empresarial para la Acción, EDUCA (2017). Estado de situación de la lectoescritura en la República Dominicana. Nota de trabajo no. 30. Link: <http://educa.org.do/wp-content/uploads/2017/04/notadetrabajo30.pdf>
- Ball, Stephen (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Naradowski, Mariano, Nores, Milagros, Andrada, Myrian Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Ciudad Alternativa (2018). Diagnóstico Boca Chica. Aproximación de la situación social de Boca Chica. Link: <http://www.ciudadalternativa.org.do/wp-content/uploads/2018/03/Diagn%C3%B3stico-Boca-Chica.pdf>

- Código de Trabajo de la República Dominicana (2015). “Ley 16-92 y normas complementarias. Dirección General de Ordenamiento y Desarrollo Territorial, DGODT”. *Plan de Desarrollo. Boca Chica 2016-2020. Boca Chica Vive. Su gente, y su cultura*. Link: <https://www.sismap.gob.do/Municipal/uploads/evidencias/636053881615523143-PMD-BOCA-CHICA.pdf>
- Ley 8-90 sobre Zonas Francas de Exportación. Santo Domingo, República Dominicana.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2018). “Estrategia Nacional de Cultura de Paz. Escuelas por una Cultura de Paz”. Santo Domingo, República Dominicana. Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD (2018). *Anuario de estadísticas educativas. Año Lectivo 2016-2017*. Santo Domingo, República Dominicana. Link: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/oficina-nacional-de-planificacion-y-desarrollo-educativo/3QnA-anuario-de-estadisticas-educativas-ano-lectivo-2016-2017-nueva-estructur-listopdf.pdf>.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD, Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2017). “Niños y niñas fuera de la escuela en la República Dominicana”. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD (2016). “Protocolo para la Promoción de la Cultura de Paz y Buen Trato en los Centros Educativos”, Santo Domingo, República Dominicana.
- Oficina Nacional de Estadísticas, ONE (2017). “Tu Municipio en Cifras 2017”. Santo Domingo, República Dominicana. Link: <https://www.one.gob.do/provinciales-y-municipales/tu-municipio-en-cifras>.
- Oxfam “2014. Iguales. Acabemos con la desigualdad extrema. Es hora de cambiar las reglas”. Link: https://www-cdn.oxfam.org/s3fs-public/file_attachments/cr-even-it-up-extreme-inequality-291014-es.pdf
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, Oficina de Desarrollo Humano, ODH (2005). *Hacia una inserción mundial incluyente y renovada. Informe Nacional de Desarrollo Humano*. República Dominicana.
- Razeto, Alicia (2016). “El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro Reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas”. *Revista Páginas de Educación*. Vol. 9, N° 2.

- Soto, Windler (2017). "Sector turístico emplea a 8.1% de los trabajadores dominicanos". *Diario turístico de la República Dominicana*. Link: <https://www.arecoa.com/destinos/2017/06/28/turismo-emplea-a-8-1-de-los-trabajadores-dominicanos/>.
- Tedesco, Juan Carlos (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 55.

CAPÍTULO 8

NOTAS PARA UNA MIRADA HISTÓRICA A LA DISPUTA DE RACIONALIDADES EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS. EL CASO DE CHILE, C.1945-C.1965

Pablo Toro Blanco

Mediante un breve análisis de un par de ejemplos de conflicto en la discusión sobre políticas educativas, este capítulo pretende ilustrar algunas tensiones presentes en la diseminación de reformas educativas en el caso chileno. La referencia a lo global-transnacional (y, por ende, a ciertas dimensiones del llamado isomorfismo educacional) como un criterio de validación emergente es uno de los elementos que se considera en este análisis de los discursos contrapuestos respecto a la pertinencia de políticas con fuerte componente participativo o, en su contrario, plenas de fundamentación técnica y exentas de sentido deliberativo.

INTRODUCCIÓN

A partir de los movimientos estudiantiles ocurridos en Chile en 2006 (secundario) y 2011 (universitario) se ha generado un cuadro de discusión general respecto a las bases del sistema educacional heredado de la dictadura civil-militar encabezada por Augusto Pinochet, prolongada en muchos aspectos y mermada en algunos otros por los gobiernos concertacionistas (1990-2010) y el interregno derechista liderado por Sebastián Piñera (2010-2014). Especialmente en el caso del primer ciclo crítico, conocido popularmente como la “Revolución Pingüina”, acontecido durante el primer mandato de la presidenta Michelle Bachelet (quien sostenía como su *leit motiv* la bandera retórica de

un “gobierno ciudadano”) se planteó un proceso intensivo de “repolitización que significa la emergencia de nuevos actores que desafían el dominio tecnocrático en el proceso de elaboración de políticas y demandan más participación”¹(Donoso, 2010: 10). De acuerdo con la investigadora Sofía Donoso, el movimiento social de los “pingüinos” logró redefinir la agenda de discusión política, en una situación inédita para lo que constituyó el largo proceso de transición postdictatorial en Chile en que el conflicto político fue conducido, de manera forzada por un esquema electoral ad hoc, a través de un sistema bipartidista que generó creciente desafección en los más diversos sectores sociales.

Una de las consecuencias de la intensa movilización social emprendida por los estudiantes secundarios, potenciada por el perfil político impulsado desde el propio gobierno en virtud de su “sentido ciudadano”, fue que la presidenta Bachelet decidió formar un Consejo Asesor para la Educación Chilena, a inicios de junio de 2006. En una lectura política de corto alcance interpretativo, se ha entendido que el establecimiento del Consejo fue la manera mediante la cual el gobierno restó energía e incidencia al movimiento social llevándolo, en último término, a una suerte de domesticación o cooptación. Más allá de esa argumentación, algo *naïf* y maximalista, lo que dejó esa medida presidencial fue el reconocimiento, a nivel de la esfera de la política, de un nuevo escenario respecto a la formulación de políticas educacionales en términos de participación. Al entregar su informe final, en diciembre de ese mismo año, el organismo se autodefinía como una instancia en que “entre los 81 miembros de este Consejo hay parlamentarios, especialistas en educación, académicos, personeros de distintas confesiones religiosas, representantes de los pueblos indígenas y de los distintos actores del quehacer educacional del país: padres de familia, estudiantes secundarios y universitarios, docentes y asistentes de la educación, proveedores municipales y privados de educación, rectores de universidades tradicionales y privadas. Representa la pluralidad del país, en cuanto a creencias, posiciones políticas, diversidad de quehaceres; incorpora también las visiones, intereses y responsabilidades de quienes llevan adelante la tarea educativa” (Consejo, 2006: 6).

Desde entonces ha quedado reforzada, en la esfera del debate público, la idea de que las políticas educacionales no son un intangible y que tampoco constituyen el campo de expresión excluyente de visiones técnicas. Paralelamente, se ha expandido la inquietud acerca de los mecanismos posibles de participación en su génesis (quiénes

1 La traducción es nuestra.

deben intervenir, en qué medida e instancia, entre otras inquietudes). Conforme la legitimidad del poder legislativo ha ido en una fuerte pendiente de disolución, debido a múltiples focos de cuestionamiento (relaciones entre poder económico y congresistas, protagonismo de agencias de lobby, ensimismamiento de los legisladores respecto a sus representados, entre otras), se ha puesto en cuestión ocasionalmente (y no, todavía, con la suficiente capacidad hegemónica) el estilo de formulación de políticas educacionales en Chile.

Durante el año 2016 y en los primeros meses de 2017 la agenda de discusión educacional chilena se ha enfocado en un sector específico (el de la educación superior) y un problema vinculado a éste (la gratuidad). Una cierta tendencia a la rutina, acompañada de la escasez de horizonte estratégico en la presión social representada por los movimientos estudiantiles, ha tenido como consecuencia que el acompañamiento ciudadano del proceso legislativo no haya sido especialmente creativo ni incidente. No obstante, en las argumentaciones que se presentan tanto en pro como en contra de las iniciativas del gobierno de la Nueva Mayoría, encabezado nuevamente por Michelle Bachelet, se ha reinstalado un grado de agencia de actores sociales o referencia a sus demandas que, incluso, se ha trasladado a la propia composición del poder legislativo, mediante la configuración de la llamada “banda estudiantil”, constituida por ex dirigentes vinculados a las movilizaciones universitarias de 2011 como los diputados Giorgio Jackson (Revolución Democrática), Gabriel Boric (Movimiento Autonomista), Karol Cariola y Camila Vallejo (ambas del Partido Comunista).

Visto ese escenario, en estas páginas se plantea una breve mirada histórica a dos episodios de discusión de reformas educacionales. El propósito de este ejercicio es doble. Por un lado, en un sentido de historia concebida como práctica solidaria en la constitución de una imagen social informada y con base en evidencia, se busca ilustrar coyunturas del decurso de la educación chilena que pueden tener relevancia como insumos para su discusión actual, entregándole datos de racionalidades, límites y posibilidades. En segundo lugar, se pretende contribuir a un mejor conocimiento disciplinar de los modos como se ha elaborado políticas educacionales en Chile y del rol que les cupo en ello a actores sociales y representaciones corporativas en contextos específicos.

LÓGICAS Y ACTORES EN LA DISCUSIÓN DE POLÍTICAS EDUCACIONALES: DOS CASOS

Hacia mediados del siglo XX la educación chilena ingresaba a una nueva etapa como sistema, que implicaría encarar demandas crecientes para las que su estructura no estaba totalmente bien preparada.

De acuerdo a los resultados del XI Censo de Población, realizado a fines de 1940, por primera vez la población urbana era más numerosa que la rural (52% versus 48%, respectivamente). En los treinta años siguientes, estallarían la demanda social por educación en dimensiones nunca antes vistas, acompañando a un escenario de integración de masas al debate político y al fortalecimiento de instancias de representación corporativa de diferentes actores sociales (profesores, pobladores, padres y apoderados, empresariado, etc.).

En el escenario de inicios de la Guerra Fría y de reconfiguración del orden planetario de influencias educacionales, consistente con la nueva organización global (UNESCO) y regional (mediante la continuidad del Panamericanismo y la formación del nuevo orden interamericano), surgirían iniciativas de reforma educacional con participación directa de Estados Unidos. El caso que se empleó como posibilidad de servir como piloto fue Chile. Así, surgió la Comisión de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria, originada en el marco del Convenio de Cooperación suscrito entre el Gobierno de Chile y la Fundación Interamericana de Educación el 7 de marzo de 1945.

En el marco de esa reforma se presentó una discusión sobre el peso y la suficiencia de los criterios técnicos para evaluar las necesidades de cambios y conducirlos de manera apropiada. Al respecto, un choque de racionalidades se presentó entre los campos conservador y gobiernista. En el caso del primero, su medio oficioso, *El Diario Ilustrado*, argumentaba que:

muchos profesores fiscales no han podido entender que las fallas más graves de la educación pública no son de carácter técnico, aunque también las hay, sino de carácter moral, y tan evidentes, que no se necesitan títulos pedagógicos para verlas y corregirlas. Otro error suyo es el de creer que esos famosos títulos ya constituyen una credencial, y la única, de competencia en educación y didáctica.²

Por otra parte, las quejas conservadoras también se dirigían a la falta de participación y medios de consulta en el proceso. El ministro de educación, Enrique Marshall, enfrentaba las críticas sosteniendo que “si el Gobierno accediese a las múltiples insinuaciones que ha recibido [...] habría que constituir un pequeño Congreso, con los discursos y debates inherentes a esta clase de asambleas. Sería

2 “Comisión de Reforma Educacional”, en *El Diario Ilustrado*, 10 de marzo de 1946, p.3. Esta y el resto de las citas de prensa y de otros actores de la discusión de 1946 en este texto están extractadas de Toro Blanco, 2016.

el mejor camino para ahogar en palabras una iniciativa que pretende, ante todo, dirigirse rápidamente hacia la acción renovadora”.³

En su afán de oposición, los grupos conservadores esgrimieron otro elemento interesante: la queja por la intervención directa de asesores estadounidenses, en el programa de colaboración inicial del Plan. Le atribuían un efecto directo en la falta de atención concedida a las opiniones de grupos locales que habrían deseado intervenir en la discusión acerca de la reforma. Así, surgía la queja: “¿Y es o no cierto que, mientras se pedían tales opiniones, ya había quien buscaba en Estados Unidos colaboración para poner en práctica el proyecto no discutido aún?”⁴ O sea, se interpretaba que el proyecto era básicamente un traslado de un modelo extranjero ya definido, sin atención a opiniones del entorno local, las que se habrían solicitado más bien como un mero acto de cortesía.

La Comisión encargada de la Reforma respondió insistiendo en la necesidad de diferenciar rotundamente los planos de la deliberación política y la gestión de políticas educacionales, bajo la premisa de que “la democracia supone la distinción entre la tarea política que corresponde al público o a sus representantes y que consiste en reconocer las necesidades e indicar el sentido en que se ha de satisfacerlas, y la tarea técnica. Nadie insinuaría siquiera la posibilidad de que el mismo público que necesita una represa hiciese los cálculos necesarios para su construcción [...]”.⁵

El tono de la polémica se mantuvo, no obstante que la Comisión integró a nuevos miembros que representaban a profesores y a la educación particular religiosa. En un escenario en el que la definición de políticas se entendía como un asunto que involucraba a dos espacios institucionales privilegiados (la Universidad de Chile, como expresión de la tradición de tutoría estatal de las discusiones sobre lo educacional y el Ministerio de Educación, crecientemente tecnificado desde su fundación moderna en 1927), podría entenderse que los ejes de la discusión estaban marcados, naturalmente, por la coyuntura (una coalición de centroizquierda en el gobierno) así como por el dato estructurante del Estado docente como terreno de disputa, en que los grupos conservadores reivindicaban, de modo táctico, la participación de sectores amplios en la discusión de las políticas educacionales. Con ello representaban un afán de oponerse, desde una “sociedad civil”

3 “Hacia la reforma de nuestra Educación Secundaria”, *revista de Educación*, N°28, año V, mayo 1945, p. 106.

4 “Comisión de Reforma Educacional”, en *El Diario Ilustrado*, 10 de marzo de 1946, p.3

5 “La Reforma Educacional”, en *El Diario Ilustrado*, 12 de marzo de 1946, p.3

y un conocimiento alimentado por la noción de la educación como proceso con una base cultural y espiritual, a raciocinios directivos y técnicos con menor apelación a lo consultivo, como eran los que caracterizaban el ánimo ejecutivo del gobierno radical que promovía la reforma. Resumían su descontento los opositores atacando a la especialización que parecía camppear, según ellos, en los técnicos estatales sosteniendo que “el especialista carece de perspectiva; no ve más que por el ojo de su especialidad; no entiende más que lo suyo. Ortega y Gasset lo llega a llamar un bárbaro, como al hombre de un solo libro. El profesor del liceo ve el problema educacional desde adentro del liceo; el padre de familia, el abogado, el médico, el empleado, el obrero, el militar, etc., lo ven en un conjunto más amplio”⁶.

Cabe reflexionar, cerrando el episodio brevemente reseñado, acerca de dos componentes que, desde entonces, tendrían cada vez mayor visibilidad, combinados en proporciones distintas de acuerdo con el marco sociopolítico específico en el que se generarían los siguientes grandes procesos de reforma. Por un lado, aquello que desde la historia de políticas comparadas en educación, se rotula como “isomorfismo educacional” (Ramírez y Meyer, 2012: 108), o sea, la tendencia a que, en función de la institucionalización de estructuras transnacionales como UNESCO o el Banco Mundial, las políticas fueran adoptando lenguajes y estándares semejantes, independientemente de su destino de aplicación. Ello provocó ocasionalmente fricciones y conflictos con el segundo componente al que deseamos hacer alusión, sirviéndonos del episodio de discusión del Planeamiento de la Educación Chilena en 1964: la representación y vocería de actores sociales como marco legitimador del origen de una nueva política educacional.

Desde 1956 se plantea, al interior de la Conferencia de la UNESCO en Nueva Delhi, la idea de promover instancias nacionales de planeamiento escolar. La Conferencia Regional de UNESCO para América Latina y la reunión de Ministros de Educación, ambas realizadas en ese mismo año en Lima, (Lázaro, 2003: 166-167) forman parte de un consenso político continental sobre la necesidad de expandir la educación mediante acciones tecnificadas al alero del concepto de “planeamiento” (un calco del idioma inglés). La expresión de este lineamiento en el caso chileno, acompañado por la influencia de las políticas de Alianza para el Progreso, se apreciaría, entre otros momentos, en el proyecto de establecer una Comisión Nacional de Planeamiento de la Educación, iniciativa promovida mediante un mensaje presidencial por el gobierno de Jorge Alessandri (1958-1964), en los estertores de su período a cargo del país.

6 “La Reforma Educacional”, en *El Diario Ilustrado*, 13 de marzo de 1946, p.3

A la discusión fueron convocados diversos representantes de lo que se entendía que eran instituciones, organizaciones o actores sociales que debían contar con vocería en las deliberaciones y cuyo testimonio se asumía como un insumo valioso para la decisión que debería tomar la comisión de educación de la Cámara de Diputados. Así, por ejemplo, Leonel Calcagni Pozzoni, representante de la Federación Nacional de Asociaciones de Padres de Establecimientos Educativos Católicos, sostenía que “consideramos que el papel de los técnicos se limite a investigar la realidad y, en conformidad a ella, proponer alternativas que deban ser resueltas por organismos ejecutivos. Ese análisis y esas alternativas son las que tienen que ser conocidas, discutidas, apoyadas por todos. Así habrá participación democrática de los sectores interesados. No consideramos que sea una buena práctica que los técnicos conciban las reformas, investiguen, señalen alternativas, decidan soluciones, coordinen y ejecuten” (Planeamiento integral, 1964: 84).

El raciocinio de Calcagni es interesante, en la medida que integra una lectura que tiene filiación con la sospecha conservadora de 1946 respecto a la supremacía de lo técnico, pero que se sustenta en un horizonte distinto, en el que la participación democrática parece ser uno de los criterios que cualifican la bondad de una política educacional. La alusión a lo democrático en este alegato tiene mucho que ver con un escenario institucional que ya integra, desde la configuración del Consejo Nacional de Educación en 1953, representación formal de corporaciones y sectores productivos y civiles en la discusión de políticas educacionales. En el plano coyuntural, es interés de las políticas estatales (especialmente en el marco del reformismo democratacristiano a partir de 1964) promover formas orgánicas de representación colectiva, en un contexto en el que existe preocupación por la entropía social producto de la aceleración de los cambios en la estructura social chilena y latinoamericana. De hecho, el propio Calcagni terminará participando en el diseño y ejecución de la denominada Promoción Popular, política de Frei Montalva para organizar redes de interacción entre Estado y organizaciones sociales como forma de mediación, distribución de servicios y cooptación de sectores críticos.

Que la discusión legislativa sobre el planeamiento debía considerar vocerías sociales diversas se deja ver en la presencia de Arturo Benítez, representante de la Central Única de Trabajadores de Chile, quien sostiene que es crucial la participación de los distintos actores involucrados que “no solo debe advertirse en la ejecución de las metas, sino también en su enunciación. De otra manera, la educación será un instrumento sin raíces profundas en el terreno social que debe servir y se desarrollará aislada de esa realidad social, con el grave riesgo de que

se planteen intereses que entran en pugna con los reales intereses de la colectividad” (*Planeamiento integral*, 1964: 88). La alusión del delegado de la organización de trabajadores ante los parlamentarios encargados de allegar antecedentes a la discusión del Planeamiento enfatiza la necesidad de concordancia entre política educacional y realidad social.

Más allá del impacto efectivo que haya implicado la presencia de este tipo de actores en la discusión sobre políticas educacionales (el planeamiento integral, en este segundo caso), resulta significativo constatar la instalación de un mecanismo consultivo que está en directa dependencia con un contexto de transformación estructural, en el que se concede importancia capital a la educación. La fragilidad y volatilidad de la situación de reacomodo de poder de los distintos grupos sociales, siendo los populares y medios altamente demandantes de educación como bien de capital y simbólico, quedará expresada tanto en la necesidad de articular estas redes “atrapa-todo” de consulta como en la dificultad de construir un camino totalmente consensuado pese a la creciente participación. Dicha volatilidad se haría patente, de modo sistémico, en el abortado proceso ulterior de transformación al socialismo bajo la Unidad Popular.

Mario Astorga, ministro de Educación del gobierno de la Unidad Popular (UP), indicaba en 1971 que “corresponde a los trabajadores de la educación y a los sectores de la comunidad directa o indirectamente interesados en el proceso educacional chileno, definir ‘la política educacional’ que nuestro país debe sustentar en esta nueva y expresiva forma de vida” (citado por Núñez, 2003: 23). En cierto modo, en la definición de la autoridad ministerial del gobierno socialista se encuentra el momento de auge del reconocimiento de una racionalidad deliberativa respecto a las políticas educacionales, lo que se vería reflejado en el espíritu original del Decreto General de Democratización de la Educación que, propuesto inicialmente por el gobierno de la UP en octubre de 1972, consideraba la creación de Consejos de Educación de carácter resolutivo, que les concedía a organizaciones sociales locales incidencia concreta en la toma de decisiones en el plano educacional, lo que fue vetado finalmente por la Contraloría General de la República por no ser constitucional. Casi un año después, el escenario de deliberación en torno a políticas educacionales sería radicalmente reconfigurado con la toma del poder por parte de los militares tras el derrocamiento del presidente Allende. Lógicas radicalmente distintas respecto a la participación se implantarían desde entonces.

BREVES REFLEXIONES FINALES

Luego de observar los dos casos presentados en estas páginas resulta pertinente establecer una relación entre los raciocinios y prácticas

relativos al par polar participación-no deliberación en las políticas educacionales. En tal sentido, una operación que parece necesaria es asociar cada núcleo de discusión con los principios generales que orientan el desarrollo nacional en su momento específico. El horizonte histórico en el que se insertan los dos episodios analizados brevemente en estas páginas tiene tanto factores de cambio como de permanencia. Así, ambas reformas se discutieron en contextos de democracia política, en la que existía un arco amplio de actores políticos organizados que intervino en el debate. En las dos situaciones, además, se está frente a procesos de demanda social por educación que se expresaban con evidentes matices de intensidad y representatividad en cada caso.

En un horizonte comparativo, pese a la creciente incidencia de orientaciones transnacionales es posible notar que el componente “nacionalista” está presente explícitamente en la discusión en torno al Plan de Reforma de 1946 y figura menos, o nada, en 1964. Probablemente tras de ello existe ya hacia los 60 una naturalización de la dimensión transnacional de las políticas educacionales, dado que han transcurrido prácticamente dos décadas en que ella se han expresado en el proceso chileno.

Sobre todo en el segundo escenario es posible comprender los esfuerzos de reforma en un contexto en el que prima analíticamente la Teoría de la Modernización como guía de las políticas reformistas. En ellas el factor democratizador, de acuerdo con lo que postula Carlos Ruiz, resultaría ser un elemento adjetivo al eje que verdaderamente les entrega sentido: la transición desde una sociedad tradicional hacia una de carácter industrial y el énfasis en la dimensión económica (Ruiz, 2010: 84). Con todo, no suscribiríamos sin más la idea de que el potencial democratizador y/o participativo en este ciclo no haya formado un precedente importante, a guisa de mito fundante o referencia, para posteriores generaciones que han vuelto a plantear la necesidad de ver a la educación como un hecho político integral en su concepción y gestión como política pública. Profundizaciones en el estudio de estas experiencias podrían entregar luces sobre estos posibles puentes de significado.

BIBLIOGRAFÍA

- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). *Informe Final*. Santiago de Chile, 11 de diciembre.
- Donoso Knaudt, Sofía (2010). *Dynamics of change: the Chilean pingüino movement and its impact on the education agenda*. Thesis Master of Philosophy in Development Studies, St Antony's College, Oxford University.

- Lázaro, Miguel Ángel (2003). “Entre la esperanza, el desencanto y la incertidumbre: la educación en América Latina, 1960-2002”. En *Estudios de educación comparada*. Miguel Ángel Lázaro y María Jesús Martínez Usarralde, Valencia: Universidad de Valencia, pp. 161-226.
- Núñez Prieto, Iván (2003). *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago de Chile: LOM.
- Planeamiento integral de la educación. 1964. (Foro convocado por la H. Cámara de Diputados)*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ramírez, Francisco y Meyer, John (2012). “Los currículos nacionales: modelos mundiales y legados históricos nacionales”. En *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Marcelo Caruso y Heinz-Elmar Tenorth (compiladores). Buenos Aires: Granica, pp. 107-130..
- Ruiz Schneider, Carlos (2010). *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago de Chile: LOM.
- Toro Blanco, Pablo (2015). “¿Técnicos de la política y del alma? Un episodio en las discusiones sobre políticas de educación secundaria en Chile y la instalación de la orientación escolar a mediados del siglo XX”. En *Templos del saber. Discursos políticos y utopías educativas*. Teresa González Pérez (ed.). Madrid: Mercurio Editorial, pp. 313-336.

COROLARIO

SOBRE LOS DIVERSOS SENTIDOS DE LO COMÚN

Hemos recorrido un trayecto de diversas aproximaciones a los sentidos de lo común que enfocan ángulos ópticamente entrelazados e inseparables y analíticamente precisables y distinguibles: lo político, la política y las políticas, por una parte; y lo común, el lazo social, lo colectivo, lo público frente a lo personal, lo individual, y lo privado, por la otra, constituyen claves de lectura de los capítulos de este libro.

Objetos de interés temático nos han llevado por las argumentaciones teóricas en las que lo común se analiza desde el desacuerdo, la desigualdad, el conflicto, el antagonismo (Treviño, Barros, Southwell, Dotel), recuperando nociones y lógicas que aluden al plano ontológico de *lo político* (Rancière, Mouffe, Laclau, Alemán, Ball), la desigualdad, la exclusión, entre otros.

También nos han llevado a incursionar por ejemplificaciones temáticas en las cuales se observan los sentidos de lo común construidos en *la política*, la arena en la que se despliegan los conflictos sobre demandas específicas, situadas en tiempo y espacio: desde los movimientos estudiantiles recientes: los pingüinos en Chile, hasta los del siglo pasado: la Reforma Universitaria (Córdoba, Argentina) y el movimiento de 68 mexicano. En este mismo marco, los conflictos históricos concernientes a la educación religiosa *versus* la laicidad, la dependencia estatal frente a la autonomía, la educación

general frente a la general han sido condición de los enfrentamientos que encuadran la construcción de los sentidos de lo común.

Otro claro objeto de interés temático alude a los sentidos de lo común construidos en el marco de *las políticas* públicas, y en este sentido, las aproximaciones a las políticas universitarias (Barros, Saur, Buenfil), las de educación media (Southwell, Dotel, Toro), las de educación básica, a partir de reformas y legislaciones y más aún, de estrategias específicas para el combate a la desigualdad, la eliminación de desarraigo, las luchas por la autonomía. Lo común es políticamente buscado por las políticas y no logrado en las prácticas significantes como se observa en los testimonio de docentes y directivos de la escuela media argentina, o las movilizaciones de los pingüinos chilenos, entre otras; todas han sido motivo de representaciones de lo común.

Desde el inicio de nuestros intercambios permanentes en torno a los sentidos de lo común, como GT de CLACSO nos hemos planteado, entre otras cosas: ¿cómo se define el bien común? ¿Es la suma de nuestros ideales de completud? ¿Existe o puede elaborarse una conceptualización que abarque estas necesidades y aspiraciones? ¿Puede este bien común derivarse de la razón (pura, práctica o comunicativa, pública), de la naturaleza humana, de lo supremo sagrado, del derecho, de la inmanencia? ¿Son las relaciones sociales condición necesaria y suficiente en la formación de lo común? ¿Está el bien común “condenado” a fracasar para poder seguir siendo una aspiración? ¿Está el bien común “destinado” a ser un objeto de lucha más, entre los muchos existentes y por ser confeccionados?

Revisando las preguntas iniciales, hemos transitado por respuestas parciales diversas que, en vez de buscar la definición universal o definitiva de lo común, hacen explícito el reconocimiento de que dependen de los lugares de enunciación que han sido abordados en los diversos capítulos.

¿Hablan los gobiernos mientras elaboran sus diagnósticos y diseñan fórmulas salvacionistas en las políticas educativas? Si este es el caso, quizá los sentidos de lo común se acercaron más a la fórmula para remediar el dominio de una fuerza política “indeseable” desigualdad, la exclusión, el desarraigo, la violencia. La fuerza del conflicto en la raíz de las políticas aparece manifiesta. Treviño parafraseando a Rancière (1996), señala: cómo la irrupción de la política modifica el orden policial. Con diferentes niveles de profundidad se elaboran justificaciones políticas, sociales, estadísticas, culturales concernientes al estado de la situación que se intenta combatir desde la política gubernamental, apelando a las fuentes de información, a la probidad moral e intelectual de los diseñadores, a la gravedad de la “amenaza” o “riesgo” o “falla” que se busca resolver. Toro Blanco a partir de una

revisión e interpretación de la relación entre las políticas educativas y el movimiento de los Pingüinos en Chile, observa una construcción de lo común desde cada lugar de enunciación. Por ejemplo, en el Consejo Asesor para la Educación chilena de la administración de Bachelet se plantea como aquello que incorpora la participación de los distintos sectores de la población a partir del reconocimiento, a nivel de la esfera de la política, de un nuevo escenario respecto a la formulación de políticas educacionales en términos de participación. Asimismo, se exploró en la historia argentina aquello que debe ser común en la enseñanza del nivel medio. Señala Southwell que en el siglo XX se formula un formato con determinados rasgos estables: el saber escolar separado en gajos o ramos de la enseñanza (asignaturas o materias), aunque simultáneo en la enseñanza esas asignaturas. Se plantea también la formación de docentes en sintonía con esta misma lógica (división de gajos o materias de la enseñanza), así como un curriculum graduado –es decir– una determinada secuencia con la aprobación de las materias en simultáneo y encadenadas propedéuticamente (promocionando de un año a otro sólo a través de la aprobación de todas la asignaturas), una secuencia fija, con agrupamientos escolares con base en la edad, el aula/sección como unidad espacial, el ciclado y el año escolar como unidades temporales, un curriculum generalista y enciclopédico, una jerarquía de saberes vinculado a formas de distinción social, una fuerte presencia de la lógica meritocrática, dispositivos de evaluación –el examen, con una dimensión privada del sujeto y una pública representada en las acreditaciones. La unidad de formación se finca en el individuo, y se verifica el distanciamiento de la vida “mundana” o de la vida por fuera de la escuela, la neutralidad y la objetividad como pilares de su función social, la condición de preparatorio para lo que vendría después, menciona Southwell citando a Dussel (1997). Estos elementos remiten a aspectos educativos, administrativos y de la preocupación por el orden y el disciplinamiento. Pedagogía, política, administración y moral se articularon y dieron por resultado un “sentido común” sobre la enseñanza, constituyéndose de esta manera una suerte de matriz que persistió con ligeras modificaciones a lo largo de todo el siglo XX e incluyó la existencia de algunas instituciones educativas como modelos de referencia para el conjunto de las instituciones del nivel, donde lo común no es “tan común”, apunta Southwell.

¿Los enunciados proceden de testimonios de universitarios difundidos en los medios? En tal caso, los sentidos de lo común se asociaron con las experiencias que forman lazos, que generan comunidad y pertenencia. El caso paradigmático se encuentra en el capítulo de Saur en el cual se eligen narrativas estudiantiles sobre la universidad

pública y su experiencia al paso por ella, recuperada de redes sociales. Si son representaciones idealizadas o no, es irrelevante para lo que aquí interesa: cómo se construyen los sentidos sobre lo común. Como señala un testimonio “La universidad pública representa acceso, pero no sólo al conocimiento, sino a una red invisible, tejida con esfuerzo y paciencia por personas adorables que transmiten sus experiencias [...] que apoyan, sostienen, empujan”. De manera parecida, la idealización de que con las políticas se resolverán estas fallas, conflictos, deudas y exclusiones que las reformas y programas buscan atender, encuentran irremediablemente nuevas fallas, grietas, imposibilidades para el consenso e inclusión total. Esto lo muestran los movimientos sociales detonados a partir de la insatisfacción que manifiesta el desacuerdo, la tensión ontológica entre el ideal de plenitud necesario y su fracaso e imposibilidad final.

¿Fueron los intelectuales en sus debates ontológicos y epistemológicos quienes enunciaron sus interpretaciones sobre lo común? Entonces lo que se construyó fueron argumentaciones sobre si lo común es lo mismo que lo público, lo transparentable, etc. (desde las tradiciones Occidentales griega y romana, pasando por los clásicos de la teoría política, y transitando por el liberalismo en sus diferentes versiones hasta llegar a las corrientes del desacuerdo, y las teorías postmarxistas de la hegemonía). Se debatió si lo común es lo que está en la base y produce el desacuerdo y la política o si lo común es lo que resulta del conflicto y la disputa entre la comunidad ética y la comunidad política. Como señala Barros, para Rancière la ética del consenso elimina “la representación del corazón de la política, o sea, el disenso” (Rancière, 2011: 140). Una comunidad ética cancela la posibilidad de una comunidad política que es siempre una comunidad dividida en un pueblo que es siempre más cuando abarca al todo comunitario y menos que un pueblo, cuando representa las figuras de exclusión. Pimienta lo ilustra al señalar que cuando parece que estamos todos incluidos en el discurso de la política, que asistimos a un discurso hegemónico multicultural y cosmopolita, de hecho, estamos más excluidos que antes, cuando el discurso hegemónico de la política era liberal y explícitamente colonial. Sirva lo anterior como ejemplo de la inerradicabilidad del conflicto. Dice Barros: Es en este momento de división en que emerge algo común que suspende la coincidencia entre comunidad, principio de acción y modo de ser. O como apunta Treviño, la permanente relación de tensión entre articulación y antagonismo (Laclau, 2006), entre el acuerdo y el desacuerdo (Rancière, 1996) que hace posible movilizar gran parte de la vida en contra de la desigualdad y la exclusión. Se confrontan las tesis sobre si lo común es inmanente a lo social o si es producto de la razón, o de la

negatividad de lo político, se elabora también a partir de los argumentos sobre la multitud y el ensamblarse, juntarse, la asamblea, y la reunión de Hardt y Negri (2017) que se enfrentan a la inerradicabilidad de la política, la dimensión constitutiva de lo político y por lo cual lo común es entendido como resultante posible pero no garantizada de la acción política, postulados por Laclau y Mouffe que se discuten en el capítulo de Buenfil.

De nuevo, la tentación, el impulso e incluso, la sugerencia de comparar acecha, por diversos ángulos: porque un interés general ordena la escritura, porque compartimos los coautores algunos presupuestos teóricos, porque se trata de instancias ubicadas geopolíticamente en la “región” latinoamericana o porque deja la impresión de que se podrían comparar teorías y experiencias políticas. Bien esto sería posible si los capítulos hubieran estado planteados respondiendo a los criterios epistemológicos que requieren los estudios comparados en términos generales (Schriewer, 2002). Sin embargo, epistemológica y procedimentalmente, no fue el caso: las experiencias analizadas, tal como fueron recuperadas, no son comparables ni en tiempo, ni en contextos (espaciales o temporales). Las políticas educativas no son comparables ni por niveles educativos ni por criterios cronológicos. Tampoco son comparables por las formas en que fueron abordadas en cada capítulo ya que sus criterios de construcción del *corpus* y los datos, la incorporación de los contextos, el tratamiento del referente empírico desde los recursos de intelección elegidos, las interpretaciones a las que se llega e incluso el estilo de escritura a veces ensayístico y a veces más de corte investigativo, son en algunos casos, afines y en otros casos apuntan a direcciones que no se intersectan más que por la recuperación de los sentidos de lo común que pueden ser documentados. Las posibilidades comparativas emergen, en todo caso, al interior de cada capítulo, al ver la relación entre políticas sobre un tema en diferentes épocas (la autonomía, el arraigo), o las formas de apropiación de una política desde los emisores y los destinatarios, por ejemplo; y cuando eso ocurre, suele ser parte del propio análisis ofrecido por cada coautor.

Lo que sí fue un interés compartido por todos en esta obra fue mostrar las diseminaciones y sentidos de lo común. Hemos distinguido construcciones de lo común desde diversos ángulos y entradas. Lo común como punto de partida, lo común como producto del conflicto y el desacuerdo, lo común como estrategia para reducir el conflicto, lo común como aquello que representa un sentido de pertenencia, la experiencia de haber compartido algo “nuestro” aunque también, desde la narrativa de las políticas públicas lo común se construye como el arraigo y la pertenencia, como interpelación para convocar a los

jóvenes universitarios. Pasando a la escuela media, la construcción de lo común transita por el tamiz de las prácticas significantes de la desigualdad. En ellas se desdobra toda intención comunitaria en las manifestaciones de las fronteras políticas entre ellos y nosotros de dos tipos: aquella que se expresa brutalmente en testimonios con claro desdén sobre la condición inferior de quienes se insertan en los planteles, marcando una exclusión de los otros, y aquella que en busca de reducir la violencia en las escuelas, se construye en las políticas eufemísticamente como adversarial, reconociendo la legitimidad del oponente.

Desde la mirada de *las políticas* educativas vimos varias aproximaciones. Por una parte, se pudo observar la inevitabilidad de las significaciones situadas, contextuales: lo común como lo público, como expresión de la comunidad, como motivo o condición para generar lazos comunitarios, como aquello a lo que todos tienen (o deben tener) acceso (por ejemplo, escolaridad, bienes y servicios básicos, etc.), como aquello que puede ser normado y legislado. Ejemplos de esto se mostraron en los diversos capítulos: Código para el Sistema de Protección de los derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes, de la ley 136-03, en Rep. Dominicana, la Constitución Mexicana, o la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México; en Argentina, el decreto ley 477/55, de 1885 mediante el cual el nuevo gobierno derogó la Ley universitaria peronista y restableció la ley Avellaneda (1597), o en Chile, el Decreto General de Democratización de la Educación, propuesto inicialmente por el gobierno de la Unidad Popular en octubre de 1972. Todos ellos muestran ciertos rasgos de cómo lo común se significa en las políticas públicas y se sanciona legislativamente en busca de una regulación social pública, igual para todos e idealmente exigible.

Por otra parte, *las políticas*, a diferencia de *la política* y *lo político*, se refieren al plano óntico, a estrategias situadas, a dispositivos de regulación, cursos de acción en contexto; involucran la planeación gubernamental e institucional con orientaciones específicas, generalmente salvacionistas (Popkewitz, 2000) que diagnostican una falla y proponen formas de superarla. En este plano, lo común se construyó como “esencia” o núcleo ético que para lograrse requiere de cursos de acción específicos. El Plan Taquini para erradicar el desarraigo, la autonomía universitaria para independizarse de las políticas de Estado, la ley de Educación del año 2006 en Argentina, que estableció la obligatoriedad del nivel secundario, buscando incorporar a los que antes no tenían acceso, la estrategia de Cultura de Paz, en República Dominicana para disminuir las desigualdades en el acceso a bienes y servicios; la estrategia de *Planeamiento integral de la educación. 1964*

en Chile, e incluso el *Diálogo entre saberes* frecuente en los procesos comunitarios y de educación popular de América Latina, son ideales de plenitud, promesas de salvación, necesarios para orientar las políticas y sustentar su pertinencia. Su carácter necesario de ninguna manera ha podido garantizar el triunfo del consenso y la eliminación del conflicto.

La política es observable como práctica situada de conflicto y *lo político*, como registro ontológico, y a la vez como recurso de intelección que permite entender e interpretar tanto las luchas y demandas sociales, como los dispositivos de regulación social para atenderlas (*las políticas, policies*). Su carácter irresoluble involucra, contrariamente al pesimismo usual, reconocer que es condición y motor de nuevas demandas, nuevos antagonismos, nuevas condiciones para generar respuestas distintas, con suerte más progresistas y democráticas.

Como supuesto político y moral, como reivindicación social de movilizaciones y gestas populares y estudiantiles, como demanda, como conquista, como evocación nostálgica de experiencias universitarias, como representación salvacionista de políticas públicas, como promesa de plenitud, como sustento y destino de la comunidad (liberalismo comunitarista de McIntyre), como escamoteo de una comunidad política que se intenta sustituir por una comunidad ética (Rancière), como resultante de la constitución del pueblo en su carácter de agente político (Mouffe y Laclau), o como condición inmanente de la multitud (Hardt y Negri), y en muchas otras significaciones recuperadas en estas páginas, lo común tuvo una fuerte presencia asociada a la educación pública.

La defensa de lo común entendido como lo público se planteó de forma imperiosa frente al avance inusitado de procesos de desregulación, fragmentación, individuación y consumismo; ante las inéditas formas de insensibilidad e indiferencia frente al “otro”; ante la privatización y colonización de los aparatos de Estado, por medio de formas de ilegalidad y de estructuras paraestatales; hasta incluir formas de expansión de los mercados impulsados por centros transnacionales y locales de poder concentrado, entre otras amenazantes realidades (De Sousa Santos, 2005).

Con lo anterior, los autores hemos buscado ofrecer un panorama de los sentidos de lo común en las discusiones teóricas, las experiencias políticas y las políticas públicas situadas en el siglo XX e inicios del XXI en algunos países de la región latinoamericana.

Rosa Nidia Buenfil Burgos
Morelos, 15 de diciembre de 2019.

SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES

SEBASTIÁN BARROS

PhD in Government, University of Essex. CONICET-IESyPPat, Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina. Investiga procesos de constitución de identidades políticas y teoría política contemporánea. Algunas de sus publicaciones recientes son: Barros, Sebastián (2019), “Provincialización y comunidad cívica. El caso de Chubut”, en Azzolini, Nicolás y Giménez, Sebastián (coords.) *Identidades políticas y democracia en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Teseo, pp. 139-174. Barros, Sebastián (2018), “Polarización y pluralismo en la teoría de la hegemonía de Ernesto Laclau”, *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, Universidad Nacional Autónoma de México, N° 67, 2018/2, 15-38.

ROSA NIDIA BUENFIL BURGOS

PhD in Government, University of Essex. United Kingdom, Maestra en Ciencias Especialidad en Investigaciones Educativas, DIE/ Cinvestav/ México. Licenciada en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro de Sistema Nacional de Investigadores (Nivel III). Algunas de sus publicaciones son: Rosa Nidia Buenfil Burgos y Mónica García Contreras (2019), “Afinidades, incompatibilidades y posibilidades

teóricas: Postcolonialismo, género, decolonialismo y análisis político de discurso”. *Encuentros Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, No 10, julio-diciembre 2019 (27-46). Rosa Nidia Buenfil Burgos (2019), *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. Buenos Aires: CLACSO.

OLAYA ONDINA DOTEL CARABALLO

Es politóloga, ha trabajado en la Pontificia Universidad Católica Madre y Magister, en el Consorcio de Educación Cívica Santo Domingo, República Dominicana y en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, República Dominicana FLACSO.

Algunas de sus publicaciones son: Olaya Ondina Dotel Caraballo (2017). “Informe evaluación Proyecto Ciudadano: nuestro programa estrella”. Consorcio de Educación Cívica Santo Domingo, República Dominicana, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM).

INÉS DUSSEL

Doctora en Filosofía por la Universidad de Wisconsin-Madison, maestra en Ciencias Sociales Facultad Latinoamericana de Ciencia Sociales FLACSO/ Argentina y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Entre los años 2001 y 2008 dirigió el Área Educación de FLACSO/Argentina, donde coordinó varios proyectos de investigación, de formación docente y de producción de materiales didácticos sobre desigualdad y educación, y sobre nuevas tecnologías en las aulas.

Sus temas de interés han sido las teorías pedagógicas y la sociología histórica del currículum y la escuela. En los últimos quince años, viene trabajando en las políticas y pedagogías de la imagen y los nuevos medios digitales en la educación. A través de investigaciones ha hecho propuestas de formación virtual, producción de materiales didácticos y revisión de políticas educativas y curriculares.

ALEJANDRO PIMIENTA BETANCUR

Sociólogo y doctor en educación. Investigador y profesor del Instituto de Estudios Regionales –INER– de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia), adscrito al Grupo Estudios del Territorio. Publicaciones recientes: “Laclau para pensar políticamente: líneas de fuga I” (2018). En *Ernesto Laclau: apropiaciones, debates y diseminaciones de su pensamiento en Latinoamérica*. México. Plaza y Valdés; “Educación para la paz en la escuela Aportes de la educación geográfica y cartografía social” (2017). En *Geografías al servicio de los*

procesos de paz. Análisis Global, reflexión y aporte desde el contexto latinoamericano. La Paz: UNSA. “Hegemonía y proyecto socioespacial de ciudad. El caso del urbanismo social en Medellín” (2016) En *Discurso y política en Colombia: problemáticas actuales*, pp. 69-98. Medellín. La Carreta editores. Contacto: alejandro.pimienta@udea.edu.co

DANIEL GUILLERMO SAUR

Doctor en Ciencias especialidad en Investigaciones Educativas, por el DIE del Cinvestav de México; Investigador Regular de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Dirige el proyecto “Espacio público y vida en común: reflexiones teóricas, problemáticas situadas”; co-coordinador del GT CLACSO “Educación y vida en Común” (2016-2019). Publicaciones recientes: *Política y afectos. Investigaciones educativas*, coordinador junto con Leonor González, Plaza y Valdés y Papdi; *La cocina de la investigación. Reflexiones teórico metodológicas*, junto con Fabiana Martínez (EDUVIM); los dos tomos de *Universidad Nacional de Córdoba: Cuatrocientos años de historia*, junto con Alicia Servetto (Editorial UNC).

MYRIAM SOUTHWELL

Pedagoga, PhD in Government, University of Essex, United Kingdom, Magister en Ciencias Sociales con orientación en educación Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Es Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigación Científica (CONICET) y profesora titular por concurso en la Universidad Nacional de La Plata, institución en la que dirige el Doctorado en Ciencias de la Educación. Fue también Secretaria Académica y coordinadora del Área de Educación de FLACSO Argentina; Presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación y autora de numerosos trabajos en temas de teoría, historia y política de la educación. Compiladora y autora de *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, instituciones y cultura y La escuela y lo justo: ensayos acerca de las medidas de lo posible*, *La educación de las sensibilidades en la Argentina Moderna*.

PABLO TORO BLANCO

Doctor en Historia Pontificia por la Universidad Católica de Chile. Es académico (investigador) en el Departamento de Historia y participa en la Dirección de Investigación y Postgrado Universidad Alberto Hurtado (Chile). Sus proyectos actuales son: “Lo que se vive y lo que debe ser vivido: discusiones y prácticas de educación emocional de los estudiantes secundarios en Chile, c.1912-c.1964” y “¿Políticas

emocionales?: Dispositivos de acompañamiento a la juventud escolar en Chile desde el Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria a la Reforma Educacional de Eduardo Frei Montalva (c.1946-c.1965). Políticas y circulación transnacional de modelos e ideas”. Publicación reciente:

“Orientación Escolar, Reforma, circulación de modelos para el conocimiento de las emociones juveniles (Chile, c.1946-c.1965)”, en Carlos Eduardo Vieira, Dulce Regina Baggio Osinski y José Gondra (editores)(2019), *História Intelectual e Educação: Reformas Educacionais, Estado e Sociedade Civil*. Brasil: Paco Editorial.

ERNESTO TREVIÑO RONZÓN

Es Doctor en Ciencias por el Departamento de Investigaciones Educativas Cinvestav-IPN, México. Investigador Titular en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana (México), coordina la Maestría en Ciencias Sociales y cultiva las siguientes líneas de investigación: Las formas de lo político en el campo social (énfasis en educación y violencia); Conocimiento, educación y políticas. SNI-Nivel II (Conacyt, México). Publicaciones recientes: Treviño Ronzón, Ernesto (2018). “La crisis de la educación en Veracruz: mal gobierno, corrupción y violencia”, en Alberto Olvera Rivera (coord.), *Veracruz en su laberinto. Autoritarismo, crisis de régimen y violencia en el sexenio de Javier Duarte*, col. Biblioteca, Universidad Veracruzana, Xalapa, pp. 401-426. Treviño Ronzón, Ernesto (2017). “Atravesar el riesgo. Los docentes frente a la violencia en Veracruz”, *Perfiles Educativos*, IISUE/UNAM, vol. XXXIX, N° 158, pp. 20-37. disponible en: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-158-atravesar-el-riesgo-los-docentes-frente-a-la-violencia-en-veracruz.pdf>.

En la universidad hay una conversación entre generaciones y entre quienes están involucrados en las prácticas académicas que debería seguir viva, cualquiera sean los formatos, los lenguajes y los artefactos que seamos capaces de crear o movilizar. Parte del futuro de la república académica se juega en los modos que encontremos de revitalizarla, de sacarla de la “evaluatitis” en la que muchas veces nos sumergen, y también se juega en la potencia de las nuevas revueltas estudiantiles para sumarse a esta conversación y animarse a replantear los términos y alcances en que se da. A ellos habría que darles la palabra.

Del Prólogo de Inés Dussel.