

**Ciclo de Conferencias sobre Estado y Futuro de la Educación
Legislatura del Neuquén – Consejo de Educación**

DR. PABLO PINEAU

“Debates en la Educación en la Segunda Mitad del Siglo XX”

Neuquén y Zapala, 6 de Octubre y 24 de Noviembre de 2009

Lo que vengo a compartir con ustedes tiene que ver con una serie de trabajos que dirigí en la Universidad de Buenos Aires, de la cual soy profesor de Historia de la Educación Argentina, y trabajo en un Instituto de Formación Docente formando colegas, en la ciudad de Buenos Aires, en el Mariano Acosta. En un proyecto de investigación que desarrollamos en los años 2004-2006 destinado a trabajar la política educativa de la última dictadura militar, para lo cual comenzamos con una etapa pre dictatorial, que nos llevó a ubicar la historia de la dictadura en una mediana duración. Y ver como la especificidad de la dictadura en política educativa debía inscribirse en objetivos de mediana duración. Es decir desde la segunda mitad del siglo XX hacia la actualidad.

Yo trabajo en historia de educación, que está en un punto difuso entre la historia, la política y la teoría de la educación. Si bien hoy voy hacer un relato histórico, voy a hablar de teoría y voy a hablar de política. Tiene que ver con pensar cuales fueron los debates políticos pedagógicos de la segunda mitad del siglo XX. Tiene que ver con la pregunta básica para que sirve la educación?

Hace poco tiempo, en General Pico hubo un Congreso de Educación y me invitaron a ser parte de una mesa que era “perspectivas actuales de la educación” de esto es imposible hablar veinte minutos, es para hablar toda la vida. Y después de pensar mucho esto de los desafíos actuales de la educación, concluí que los desafíos se enuncian muy fácilmente y es como puede la educación ayudar a la creación de sociedades más justas. Esa es la pregunta, cómo hacemos para que la educación ayude, colabore, forme parte, de la promoción de sociedades más justas. Ni más complejo ni más sencillo que eso, como poder desde la escuela, la educación, la tarea docente, etc. favorecer que cuando nos vayamos las generaciones que vienen hereden una sociedad más justa de la que recibimos. Situación que hace mucho que no pasa, pero una generación adulta puede sentirse satisfecha, puede sentir que hizo lo que debía cuando deja un mundo mejor del que recibió. Esa es la tarea de los adultos. En la segunda mitad del siglo XX para Argentina, y tal vez para el mundo, esto está complicado. Al contrario, pareciera que los adultos dejamos a los que vienen un mundo más injusto del que recibimos, nos corrimos de lugar y nos volvimos medio Saturno que se devoraba a sus hijos. Y nosotros nos devoramos el futuro de los que vienen, no?

Y para pensar cual es el lugar que la educación debe tener en una sociedad más justa, yo no puedo decirles que hacer en su tarea docente, lo que si puedo hacer es invitarlos a frenar la urgencia y detener los problemas de todos los días de la escuela, levantar la mirada, no para mirar mas sino para mirar un

poco mas lejos, para ampliar. Y dejar a disposición de ustedes una cantidad de herramientas que pueden ser utilizadas para la creación de prácticas concretas, un cajón de herramientas que ustedes puedan ver hoy o mañana. Eso es lo que puedo aportar y confío que ustedes harán el mejor uso posible de esto en las escuelas.

Y en la construcción de sociedades más justas, tenemos tres categorías, tres lugares. Una las **herencias**, lo que recibimos, aquello que cuando uno llegó había esperándolo, estaba la tarea acumulada, los libros, las experiencias. No se trata de un terreno yermo. Hay tradiciones, hay debates, hay tramas anteriores. No podemos escapar de la trama y necesariamente para que algo funcione debe inscribirse en una trama, revisar lo que había antes, revisar los elementos de larga duración. Por otro lado tenemos las **presencias**, el día a día, lo que nos pasa hoy y lo que nos pasa todos los días. No solo lo que tuvimos, sino lo que tenemos. Y en tercer lugar, las **ausencias**, lo que debemos lo que nos falta, lo que nos han arrebatado, lo que no está. No puedo dejar de nombrar a Carlos Fuentealba, hablando en Neuquén sobre el tema de las ausencias, en muchos otros compañeros, de personas, de presencias, de proyectos, de ideas que nos han quitado, que son arrasados, nos han arrancado, que fueron eliminados, y que también la mejor forma de honrarlos es no sólo verlo como algo que lamentar sino de un lugar de aprender, como otro de los lugares donde podemos tomar elementos para construir futuro, una sociedad más justa.

Entonces, tenemos que necesariamente tener en cuenta para analizar la educación las presencias, las ausencias y las herencias, como base para lograr una sociedad mas justa. Como los tres lugares en los cuales uno puede escarbar para construir sociedades más justas. Para pensar colectivamente como la escuela y la educación pueden ocupar un lugar en el logro de sociedades más justas.

Si uno mira, haciendo un relato histórico, el sistema educativo argentino, la escuela pública, fue generado a fines del siglo XIX en sintonía con la creación de sistemas educativos en todo el mundo, los que algunos llaman el proceso de escolarización. Este sistema generado en las últimas décadas del siglo XIX, que llegó a su máxima expansión y a su culminación en la década del 40 y del 50, cuando el sistema logró su mayor expansión en términos cuantitativos (mayor cantidad de escuelas, mayor cobertura), en la idea de un proyecto de mayor nivel de impacto social, lo hizo de la mano del estado benefactor; y que después del 55, probablemente con el derrocamiento del peronismo, comenzó el proceso de crisis de la escuela pública.

Ese modelo fundacional entra en crisis, crisis de la escuela pública. La década del sesenta es de muchos diagnósticos, una palabra muy de moda en la época, que todos concluían independientemente de donde venían, que el sistema estaba en crisis, atravesando una crisis. Se explicaban por causas distintas y obviamente se proponían soluciones distintas. Pero había una sensación de crisis de aquel modelo, que no hizo más que avanzar con el tiempo, un avance que por supuesto no fue lineal, fue con idas y venidas, pero si uno mira del 55 a la actualidad, esa crisis de la escuela pública fue avanzando. Si levanto la vista

y miro la segunda mitad del siglo XX con avances hacia el siglo XXI, ese diagnóstico de crisis de la escuela pública, uno de los grandes orgullos nacionales, la crisis fue avanzando. Y lo que se puede ver en el debate político pedagógico ante la evidencia de la situación de crisis, se presentaron – planteamos nosotros- tres posiciones políticas pedagógicas para enfrentar la crisis.

Se coincidía que se estaba en crisis, pero la crisis se entendía de forma distinta y en función de ese diagnóstico se proponían tratamientos distintos. Medidas a seguir, soluciones, planificaciones, todos términos de época.

La primera posición de cómo enfrentar la crisis la llamamos “**la defensa del canon fundacional**”. Lo que esta posición es que la crisis que estaba atravesando la escuela pública en aquellos años, y que en todo caso sigue atravesando no era una crisis estructural sino coyuntural. No es que el sistema estaba agotado, era que estaba funcionando mal. Se había perdido aquella escuela que funcionaba bien. Hubo una buena escuela que algunas cosas hicieron que se perdiera pero que era posible recuperarla. No es que el modelo era malo, era que estaba funcionando mal, y por ende la solución a la crisis era volver a aquel viejo modelo que se había perdido, como mucho modernizarlo, actualizarlo. Pero que el modelo fundacional de 1880 seguía siendo válido para la segunda mitad del Siglo XX. Un canon es un enunciado que se considera verdad por si mismo, que se autojustifica y que debe regir. Cuál era el canon? Si volvemos a una escuela primaria donde rija la ley 1420, si volvemos a una escuela secundaria donde rija el bachillerato humanista y si volvemos a una universidad donde rija la reforma universitaria del dieciocho, se termina la crisis educativa. Es decir si volvemos a aquella vieja escuela primaria de la ley 1420, no hay mejor primaria que la ley 1420, no hay mejor secundaria que el bachillerato humanista, y no hay mejor universidad que la de la reforma del 18, si volvemos a aquello, ya está. Los primeros sindicatos docentes de la época del sesenta y setenta, una de las banderas era la defensa de la ley 1420. En 1970, los sindicatos docentes planteaban volver a una ley que no solo estaba en crisis sino que había cumplido 80 años y era producto de la oligarquía. Volver al aquel modelo era el planteo de las posiciones mas duras, otras planteaban una escuela primaria como la ley 1420, tamizada por la escuela nueva.

Un bachillerato mitrista, humanista, pero más moderno, menos ritual, menos formal. Con contenidos más actuales, donde la historia fuera contemporánea, donde en literatura se leyera a autores más modernos, como Cortazar, pero no se ponía en cuestión el modelo. No había mejor escuela secundaria que la que formaba para la cultura general; Amadeo Jacques, el rector fundador del Buenos Aires que cuenta Juvenillas, da la mejor definición de enciclopedismo, “el estudiante de escuela secundaria debía ser alguien que al terminar la escuela media debía saber de todo un poco y de nada mucho” como ideal de egreso de la escuela secundaria. Eso se llamaba cultura general. Se refería a un curriculum lo mas abarcativo posible, ningún nivel de profundización. Nunca se aprende a hacer. Este modelo sigue jugando, las ENET eran un bachillerato degradado, y después estaban los talleres.

Y, por la reforma del dieciocho, volver a la época de oro de la universidad, que va del 55 al 66. El modelo es correcto y hay que volver a instalarlo.

Es la época de oro de Jacinta Pichimahuida. Y los chicos de esa época teníamos la sensación que lo mejor que te podía pasar en la vida era tener una maestra como Jacinta Pichimahuida. Les recomiendo que vuelvan a ver esas películas. Era lo peor que nos podía pasar en la vida: autoritaria, castradora, asexuada, apolitizada. Pero en el imaginario estaba que si todos los maestros eran como Jacinta Pichimahuida, la crisis se soluciona.

En síntesis, esta posición plantea que no hay mejor futuro que la vuelta al pasado. Es una mirada muy nostálgica. Un pasado realmente glorificado. Si volvemos a aquello está todo arreglado. Y cualquier posición que impugne esto, es una posición antidemocrática. Cualquier intento de modificar la primaria, cualquier intento de modificar la escuela secundaria y orientarla al trabajo, cualquier intento de propuesta curricular que no responda a esto, venga de donde venga, es una propuesta antidemocrática por definición. El modelo de democracia pasa por volver a aquel canon fundacional. Y también en la formación docente, la vuelta a la escuela normal, el normalismo como la mejor de las matrices de formación docente, como la cuarta componente pero en menor plano.

Donde se pueden ver estas líneas y continuidades, por ejemplo, una posición sostenida por los gobiernos radicales como Illia o Alfonsín, ciertos grupos pedagógicos lo siguen sosteniendo. También ciertas líneas de la izquierda argentina como el partido comunista.

La segunda línea la voy a llamar “**la modernización excluyente**” que a diferencia de la anterior va a plantear la idea que el modelo fundacional está agotado. Fue pensado para otro momento histórico, para otra sociedad, ya no responde. No responde a las demandas del momento, no se adecua a las nuevas condiciones, la crisis es estructural. Está en crisis no porque está funcionando mal sino porque ya no da respuestas. No funciona bien ni puede funcionar bien, ya se agotó. Se plantea la idea de reformar la educación, hay que cambiarla, transformarla, hay que empezar de cero. Hay que reordenarlo todo. Pero la llamo excluyente es porque lo que van a plantear –es difícil de explicar pero es muy importante- es que la distribución del capital simbólico, en términos de Bourdieu, era una distribución mucho más justa que la distribución del capital económico. La distribución de la cultura en Argentina fue mucho más democrática, mucho menos desigual que la distribución del capital económico. Por eso el sistema educativo argentino fue una impresionante palanca de ascenso social, porque mediante el capital simbólico que era más fácil adquirir uno podía trocarlo por el capital económico. La modernización excluyente ve esto como un gran problema, no tiene que ser así. El buen sistema educativo es aquel que logra que distribución de capital económico y distribución de capital simbólico se parezcan lo más posible. Lo que esta línea dice es que hay que modificar el sistema para lograr que la distribución de capital simbólico, repita punto a punto la distribución de capital económico. Es decir, que la distribución de la riqueza cultural tenía que ser más desigual, y así cambiar el sistema. Por eso digo excluyente, modernizar, cambiarlo, pero la mejor

educación es aquella que se subordina al modelo económico, a la producción, al mercado laboral, la globalización. Para esta posición cualquier sistema que no se subordine a la globalización es incorrecto.

Esta posición político pedagógica, tomo según el momento, según el lugar, ribetes autoritarios, ribetes represivos, ribetes tecnocráticos, privatistas, hasta su triunfo final en la década del noventa con el modelo neoliberal. La reforma neoliberal de los noventa, era de esta línea de modernización excluyente. Pero esta línea venía preparándose desde mucho tiempo antes, en los cincuenta o sesenta.

Cuales son los elementos centrales? Hay muchos, pero quiero marcar tres elementos centrales, qué elementos tiene? Qué lo constituye?

El primero es la **crisis del estado docente nacional**, el gran agente educador de la educación pública argentina había sido el estado docente, el estado nacional; del 55 en adelante el gran agente educador, fuga hacia los organismos internacionales. En la segunda mitad del Siglo XX, guerra fría, mundo bipolar, de la globalización, se constituye un nuevo agente educativo que son los organismos internacionales, que cada vez tienen más poder, y empieza a opinar sobre educación, empiezan a determinar las políticas educativas. Antes del 55, si algún organismo por encima del estado nacional hubiera opinado sobre educación hubiera sido leído como violación a la soberanía. El estado nacional es soberano y nadie tiene derecho a opinar. Del 55 en adelante esto aparece más fuerte, las decisiones sobre educación ya no la toman los estados nacionales sino que la empiezan a tomar los organismos. De todas maneras, hay un cambio importante, no es lo mismo los sesenta que los noventa. Primero el tipo de organismo, en la época del sesenta y setenta los organismos son de corte político y político cultural: ONU, UNICEF, UNESCO; y en los ochenta y noventa son de corte económico financiero: FMI, BID, Banco Mundial.

Tampoco es lo mismo lo que hacen. En la época del sesenta lo que los organismos hacían era identificar que en la política educativa de algún país algo andaba mal, no podían resolver y actuaba ahí. Lo que hoy llamaríamos política focalizada, el EMETA, EMER por ejemplo. La UNESCO dice en la Argentina hay un problema en educación rural e hizo un proyecto específico para educación rural.

En los ochenta y noventa, el Banco Mundial o el FMI no actúan en cuestiones focalizadas, hacen proyectos generales, política general. La ley de educación del Perú la escribió el Banco Mundial.

Voy para atrás, la función del estado nacional de pensar las políticas educativas, fuga del estado nacional a los organismos internacionales. Y de administrar las escuelas, el estado nacional empieza a transferir esta función casi exclusiva, en dos agentes: por un lado los estados provinciales, la dictadura transfiere inicial y primaria, y el menemismo transfiere media y superior, o mediante el crecimiento vegetativo. Hasta la década del cincuenta las provincias casi no tenían escuela secundaria, eran nacionales. Y después

del 55 la nación ya no funda tantas escuelas, y del crecimiento vegetativo se empiezan hacer cargo las provincias. El estado nacional pasa a las provincias y el otro es los privados.

Si para el 55 tengo un estado nacional que piensa políticas y las implementa, para los noventa, tengo que las políticas son pensadas por los organismos internacionales, de las escuelas se ocupan o las provincias o los particulares. Un poco el escenario actual. La ciudad de Buenos Aires en 1955 el porcentaje de educación privada de la ciudad no llegaba al 4%, hoy es el 52%. Para que esto pase, se habla de claras políticas intencionales.

La modernización excluyente se basa en la crisis del estado nacional y en la conjugación de estos nuevos agentes educativos.

El segundo elemento es lo que llamo las **prácticas autoritarias**. Las políticas intencionales de la aplicación de la violencia, de la represión sobre el otro. Como funciona el sistema represivo, cual es el modelo: todo hecho social es un hecho político. Todo hecho político es un hecho subversivo y todo hecho subversivo se reprime. Hay un paso previo, todo acto educativo es social.

En los modelos represivos, se parte de lo contrario de donde parte el estado de derecho. En estado de derecho todo el mundo es inocente hasta que demuestre lo contrario. En el modelo represivo todo el mundo es culpable, o sea los sujetos en la dictadura tenían que estar demostrando que la cadena no se activaba, porque sino terminaba en un acto represivo. Se partía de la culpabilidad de todo el mundo, la gente era culpable por definición. Para mostrarles, es la historia de este material impreso por el ministerio de educación de la nación, y entregado a todas las escuelas del país, es un manual de identificación de subversivos, se explica como actúa la subversión. Se nota tres escritores, por un lado el discurso militar: estrategia, oponentes, por otro lado otro que llamamos nosotros de locutor de pueblo, con frases rimbombantes, por ejemplo nombra a los docentes como "custodios de nuestra soberanía nacional". Y un tercer autor, que es el peligroso porque es alguien que sabía de educación, sabía que estaba pasando en las escuelas, cuestionaba algunas lecturas, define a los subversivos por las frases que usan como "piden la libertad de obreros y estudiantes presos", "dicen que la universidad debe ser para los alumnos", "que no se implementan turnos nocturnos para los que trabajan", "se quejan que tal profesor no aprobó tantos alumnos", o "exigen nuevo examen". Fíjense el delirio, está puesto en el mismo plano un acto claramente político como pedir libertad de presos, con pedir más exámenes, para la dictadura es lo mismo.

Lo terrible, es que este material que editó el ministerio de educación de la nación, llegó a Tucumán y lo agarró el general Toranzo que era asesor de Bussi, lo leyó y dijo "este material no sirve para combatir la subversión sino para formar subversivos", porque dice como son los subversivos. Y le mandó un ejemplar al Ministro del interior, porque suponía que generaba un ejercito potencial de subversivos. Por lo cual el material terminó siendo prohibido.

El tercer elemento, de la modernización excluyente, es la aparición del **imaginario pedagógico asociado a lo económico**. En la década del setenta el desarrollismo y en los noventa el neoliberalismo, que si bien son dos imaginarios pedagógicos distintos, en el caso del desarrollismo existe una subordinación de lo pedagógico a la macroeconomía, la teoría del capital humano, la planificación por parrilla, el neoconductismo. La teoría del capital humano es aquella que, partiendo del análisis del trabajo de un grupo de obreros, concluye que los obreros en igualdad de condiciones, el de mayor nivel educativo produce más y gana más. Como que aísla todas las variables y deja solo la variable educativa. El desarrollismo llega a la siguiente conclusión, la educación tiene una rentabilidad económica, la educación dejó de ser un gasto social necesario, a partir de los sesenta la educación es una inversión, y en función que es una inversión hay que lograr que sea eficaz y que sea eficiente. Que lo haga con el mejor uso de recursos, con el menor gasto posible y obtener la mayor calidad de egresados. Como se logra esto, a partir de la idea de la planificación educativa, del pasaje de la pedagogía en argentina, desde la alemana a la norteamericana. Y el debate pedagógico se llenó de términos que provenían de la economía: capital, rentabilidad, planificación. Hasta la década del cincuenta el debate pedagógico estaba colonizado por la filosofía, valores, principios, etc. En la década del setenta hablar de educación fue hablar de economía.

En la época de los noventa, del imaginario desarrollista se parte al imaginario neoliberal, de la cosa macroeconómica a lo microeconómica, la idea de la empresa como la mejor educación posible, un discurso empresarial: consejos institucionales, capacitación, líderes, fortalezas, debilidades, etc. Términos que inundan el discurso pedagógico. Para el neoliberalismo no hay mejor institución social que la empresa, entonces hay que lograr que todo parezca una empresa.

Es la desaparición del sistema educativo. El slogan educativo del macrismo es "escuela" y allí está el neoliberalismo más puro. No hay más sistema educativo, hay un conjunto de escuelas. No hay que creer que ser conductista es ser neoliberal, los maestros argentinos aprendimos el constructivismo con la reforma neoliberal de los noventa. Constructivismo y neoliberalismo son claramente asimilables. No van a encontrar un solo documento financiado por el Banco Mundial o FMI, emanado del poder central de los noventa, que no diga que ser buen maestro es ser constructivista, tener en cuenta los saberes previos del alumno, responder a las demandas de la comunidad, hacer un buen proyecto institucional, contextualizar los contenidos, son las máximas del constructivismo están en las políticas neoliberales. No quiero decir que todo constructivista sea neoliberal, sino que el constructivismo se vuelve pedagogía hegemónica es en el neoliberalismo, porque hay muchos puntos de contacto, no estoy hablando del constructivismo como teoría sino de la versión que circula. No es una discusión epistemológica, sino del constructivismo Vulgata. La escuela satisface demandas sociales.

Alejandra Birgin dice que ser docente en los noventa, se basa en "alumnos se buscan, proyectos se escriben y cursos se consumen". Lo que Narodowski hace muchos años llamaba la bulimia docente, que no tenía tanto con estar capacitados sino con el ascenso laboral.

La tercer línea es la que llame “**modernización incluyente**” junto con la modernización excluyente lo que va decir es que la crisis de la escuela pública es estructural y no coyuntural, el sistema no es que está funcionando mal sino que está agotado. Para bien o para mal, se agotó. Por lo cual hay que cambiarlo de raíz. Pero, este cambio de raíz, a diferencia de la excluyente, dice hay que ver como la distribución de capital cultural revierte en una distribución más igualitaria del capital económico. Es como a partir de la distribución del capital cultural logramos revertir la exclusión que genera la desigualdad económica.

Que elementos puedo plantear? Primero, aparece un **nivel educativo hasta ahora olvidado**, el nivel inicial, Hebe San Martín de Duprat –que es un ejemplo de esta línea- luchó toda su vida por educación para todos y desde la cuna. Aquí está el canon, no sólo la escuela primaria como la escuela de la 1420, el nivel inicial es tanto o más importante que la primaria.

Privilegiar estos niveles, la educación inicial, la educación rural, educación de adultos, la educación especial, que eran poco importantes, esta línea dice estos niveles son tanto o más importantes que la escuela primaria tradicional.

Otro elemento es la **sindicalización docente**, el docente concibiéndose como trabajador. Desde la marcha blanca en adelante, el sindicalismo argentino lo que consigue es que nadie puede pensar políticas educativas en la argentina sin tener en cuenta la opinión del sindicato. Antes de la marcha blanca para hacer una política educativa se veía que iba a pensar la iglesia, la prensa, no se tenía en cuenta el sindicalismo. Del 88 en adelante, nadie puede pensar políticas educativas sin tener en cuenta a los sindicatos; los sindicatos consiguen el derecho de ser considerados agentes de la política educativa.

Cambios a nivel del aula, con la llegada de la psicología social. Mucho Pichón Riviére, mucha dinámica de grupo, mucha pedagogía de la recreación, mucho campamento. Si, renovación con psicología social, dinámicas de grupos, asambleas de delegados, emergentes, etc. Por ejemplo, en educación física hasta los 40 tenía que ver con la eugenesia, el mejoramiento de la raza. Desde los cuarenta a los sesenta es el deporte, la competencias, y desde los setenta en adelante con la expresión, el juego, etc. Hay toda una renovación de aula importante, a nivel de teorías, toda la llamada teoría de la liberación, Freire sobre todo, uno puede imaginarse un maestro que se sindicalizó, da clase a los pibes, va de campamento, hace dinámica de grupos, y laburar en la villa con freire alfabetizando. Esto se ubicaría en ese modelo.

El otro elemento importante, son las **nuevas concepciones de infancia y juventud**. Ya no la juventud como el casi adultos, sino como el promotor del cambio social, el joven que impugna al adulto, que dice voy hacer lo que soy capaz, un joven que no dice yo soy casi completo. Aparecen dos discursos que van a interpelar a la infancia, Florencio Escardó con un planteo de la pediatría distinta y su mujer Eva Giberti escribe escuela para padres, artículos que salían en la prensa y que era totalmente revulsivo para la época, el texto cerraba con “padre no se nace, padre se hace”, dice no se nace sabiendo ser buen padre,

hay que aprender. Ejemplo de esta época son los padres de Mafalda, ellos no quieren criar a sus hijos como ellos fueron criados, pero tampoco saben como hacerlo.

También aparece el arte infantil, hasta los sesenta no había arte infantil específico. Lo que había era arte pensado para adultos que se permitía que los chicos accedieran, como Julio Verne. En la década del setenta aparece María Elena Walsh, Elsa Bornemann, etc. empiezan a mostrar una infancia distinta, un chico con derechos, con sexo, con celos, hay una infancia distinta constituyéndose.

Al llegar la dictadura, están las tres líneas peleando por las políticas pedagógicas: la defensa del canon, la modernización excluyente y la modernización incluyente.

La dictadura recibe esto, lo que va hacer es disciplinar al canon, tratar que vuelvan a la posición más dura; fortalece la modernización excluyente, y hace desaparecer a la modernización incluyente.

De forma tal que del fin de la dictadura hasta la actualidad el debate político pedagógico en la argentina pasa por "o la defensa del canon o la modernización excluyente". No logra constituirse la tercera posición.

Se da una paradoja, que pasa en que la idea de transformar o reformar fue capturada por los sectores más tradicionales, y los sectores progresistas se abroquelaron en la idea de defensa.

La Argentina está llena de experiencias que ubicaría como de modernización incluyente, pero no terminan de hacer una oferta contra hegemónica. Hay que apostar a la tercera, pero no la hace uno solo, es una tarea colectiva.

Entonces, los invito a tomar un café y de regreso, buscamos la idea colectiva. Les agradezco mucho a todos.