

Volumen I • Número 2 • Noviembre de 2021
Publicación semestral
ISSN 2796-7433

TEMA PRINCIPAL

EDUCACIÓN, FUTURO Y UTOPIÁS

Noé Jitrik • Cintia Rogovsky • Martín Rodríguez • Liliana Valladares Riveroll •
Liliana Pascual • Gary Anderson, Dipti Desai, Ana Inéz Heras y Carol Anne Spreen •
Stella Escandell y Pablo Pastore • Felipe Stevenazzi Alén y Victoria Díaz Reyesto

CONTEXTOS

Roberto Follari • María Florentina Lapadula y Célia Maria Nunes Fernandes •
María de Lourdes Peralta • Karina Insaurralde • Camila Berguier y
María José Gurgo • Mirta Castedo y Gabriela Hoz

ENTREVISTA

INÉS DUSSEL. LA ESCUELA EN EL TIEMPO: PASADO, PRESENTE Y FUTURO

Adriana Puiggrós e Ignacio Frechtel

- LEGISLACIÓN
- RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS
- RECURSOS
- PRÓXIMAS CONVOCATORIAS



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL
ARGENTINA

RAIE

**Revista Argentina de
Investigación Educativa**

Volumen I • Número 2 • Noviembre de 2021 • Publicación semestral • ISSN 2796-7433



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

ARGENTINA



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**



**Revista Argentina de
Investigación Educativa**

UNPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Adrián Cannellotto, rector de la UNPE

Carlos G.A. Rodríguez, vicerrector de la UNPE

Ana Pereyra, secretaria de Investigación de la UNPE

REVISTA ARGENTINA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Dirección: Adriana Puiggrós, Universidad de Buenos Aires y
Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Secretaría Editorial: Ignacio Frechtel, Universidad de Buenos Aires
y Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

COMITÉ EDITORIAL

Patricia Ferrante

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Ignacio Frechtel

- Universidad de Buenos Aires y
Universidad Pedagógica Nacional,
Argentina

Delia Lerner

- Universidad de Buenos Aires y
Dirección de Primaria Provincia
de Buenos Aires, Argentina

Norberto Liwski

- Universidad Pedagógica Nacional,
Argentina

Roberto Marengo

- Universidad Nacional de La Plata y
Universidad Nacional de Quilmes,
Argentina

Ana Pereyra

- Universidad Pedagógica Nacional,
Argentina

Darío Pulfer

- Universidad Nacional de San Martín
y Universidad Pedagógica Nacional,
Argentina

Vera Waksman

- Universidad Pedagógica Nacional,
Argentina

CONSEJO EDITORIAL

Gary Anderson

- Universidad de Nueva York,
Estados Unidos

Nicolás Arata

- Universidad Pedagógica Nacional
y CLACSO, Argentina

Teresa Artieda

- Universidad Nacional del Nordeste,
Argentina

Karina Batthyany

- Consejo Latinoamericano de
Ciencias Sociales, Uruguay

Sandra Carli

- CONICET/Universidad de Buenos
Aires, Argentina

Marcelo Caruso

- Universidad de Humboldt, Alemania

Hugo Casanova

- Universidad Nacional Autónoma
de México, México

José Antonio Castorina

- Universidad Pedagógica Nacional
y Universidad de Buenos Aires,
Argentina

Cayetano De Lella

- Universidad Nacional de General
Sarmiento, Argentina

Ana Diamant

- Universidad de Buenos Aires
y SAHE, Argentina

Betina Duarte

- Universidad Pedagógica Nacional,
Argentina

Inés Dussel

- Centro de Investigaciones y Estudios
Avanzados, DIE, México

Mónica Fernández País

- Universidad Nacional de La Plata,
Argentina

Marcela Gómez Sollano

- Universidad Nacional Autónoma
de México, México

Cecilia Rincón

- Universidad Distrital Francisco José
de Caldas, Colombia

Mercedes Ruiz Muñoz

- Universidad Iberoamericana, México

Patricia Sadovsky

- Universidad Pedagógica Nacional,
Argentina

Danilo Streck

- Universidad de Vale do Rio dos
Sinos, Brasil

Emilio Tenti Fanfani

- Universidad de Buenos Aires y
Universidad Pedagógica Nacional,
Argentina

Sofía Thisted

- Universidad de Buenos Aires y
Universidad Nacional de La Plata,
Argentina

Carlos Alberto Torres Novoa

- Universidad de California, Estados
Unidos

Antoni Verger

- Universidad Autónoma de Barcelona,
España

Diana Vidal

- Universidad de San Pablo, Brasil

STAFF DE PRODUCCIÓN EDITORIAL

UNPE: Editorial Universitaria

María Teresa D'Meza Pérez, coordinación editorial

Julián Mónaco, transcripciones

Licia López de Casenave, edición y corrección

Diana Cricelli, diseño original y diagramación

Dirección de Sistemas UNPE y Área de Comunicación UNPE



Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución-No comercial-Compartir
bajo la misma licencia) excepto cuando se especifique lo contrario

Revista Argentina de Investigación Educativa, publicación semestral
Secretaría de Investigación Universidad Pedagógica Nacional
Calle Piedras 1080, Ciudad Autónoma de Buenos Aires C1070AAV, Argentina
Teléfonos: +54 11 4307 7500

Correo-e: investigacion.revista@unipe.edu.ar • <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/>

Hecho con [OJS Open Journal system](#)

Propietario: UNPE

ISSN N° 2796-7433

2

Sumario

RAIE • Volumen I • Número 2 • Noviembre de 2021 • Publicación semestral • ISSN 2796-7433

Presentación <i>Adrián Cannellotto</i>	7
--	----------

Editorial <i>Adriana Puiggrós</i>	9
---	----------

TEMA PRINCIPAL

EDUCACIÓN, FUTURO Y UTOPIÁS

Cinco puntas para iniciar una lectura y una pregunta sobre el futuro <i>Noé Jitrik</i>	15
--	-----------

Vivir es otra cosa que esperar. Escenas educativas del futuro <i>Cintia Rogovsky</i>	25
--	-----------

¿Quién educa? <i>Martín Rodríguez</i>	39
---	-----------

Cuatro tesis para interculturalizar la enseñanza de las ciencias: homenaje a León Olivé <i>Liliana Valladares Riveroll</i>	43
--	-----------

Planeamiento educativo: un análisis prospectivo de tres modelos en pugna <i>Liliana Pascual</i>	57
---	-----------

Procesos de subjetivación, prácticas y políticas para el poscapitalismo <i>Gary Anderson, Dipti Desai, Ana Inés Heras y Carol Anne Spreen</i>	77
---	-----------

Crisis, progreso y prognosis en los discursos contemporáneos de reforma educativa. Una lectura de la iniciativa “Los futuros de la educación” a partir de Koselleck <i>Stella Escandell y Pablo Pastore</i>	101
---	------------



Lo escolar atravesado por la crisis sociosanitaria, cambio de gobierno y en las políticas educativas <i>Felipe Stevenazzi Alén y Victoria Díaz Reyes</i>	117
---	-----

ENTREVISTA

INÉS DUSSEL

La escuela en el tiempo: pasado, presente y futuro <i>Adriana Puiggrós e Ignacio Frechtel</i>	137
--	-----

CONTEXTOS

Ernesto Laclau, el populismo y la educación <i>Roberto Follari</i>	153
---	-----

A atuação das pedagogas que trabalham na pedagogía social: um estudo sobre a Região dos Inconfidentes para pensar o futuro na educação para além da escola <i>Maria Florentina Lapadula y Célia Maria Nunes Fernandes</i>	171
--	-----

Los indígenas en la Conquista de México; una propuesta de transposición didáctica en el libro de texto gratuito de 4° de primaria <i>María de Lourdes Peralta</i>	187
--	-----

Inclusión de niños y niñas con discapacidad en la escolaridad común: el rol del acompañante externo <i>Karina Insaurrealde</i>	199
---	-----

La Revolución que nos mira. Una propuesta interactiva en la formación docente <i>Camila Berguier y María José Gurgo</i>	209
--	-----

Ambiente alfabetizador. Experiencias en tiempos de distancia <i>Mirta Castedo y Gabriela Hoz</i>	233
---	-----

LEGISLACIÓN

Ley de educación ambiental Ley de Teletrabajo Decreto de Gratuidad universitaria	253
--	-----

RESEÑAS

Leer cantando: <i>Charly García, 1983</i> . Acerca de Clics modernos de Oscar Conde <i>Paula Labeur</i>	255
--	-----

<i>Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica</i> , de Inés Dussel, Patricia Ferrante, Darío Pulfer (comps.) <i>Denisse Garrido</i>	261
---	-----



RECURSOS	267
CONVOCATORIA AL NÚMERO 3 DE LA RAIE	291



Presentación

En un momento tan particular como el que estamos transitando, la *Revista Argentina de Investigación Educativa (RAIE)* de la Universidad Pedagógica Nacional dedica su segundo número a pensar la educación, el futuro y las utopías. Algo tan necesario como ausente, acaso como síntoma de un presente en el cual se consumen distopías, aunque paradójicamente y no hace tanto tiempo, el futuro venía cargado con promesas de progreso y bienestar.

La apuesta de este segundo número ocurre, por cierto, a la salida de la Covid-19 que amenaza con extender un poco más su influencia con una nueva ola de contagios, aunque menos dañinos que los anteriores. La pandemia fue una experiencia de escala mundial que explicitó la fragilidad de los equilibrios vitales y puso en evidencia la exposición colectiva a lo que algunos especialistas llaman “accidentes normales”. Al mismo tiempo, dejó en claro que la ciencia avanza con una rapidez nunca antes experimentada, al punto de transformar en poco tiempo y por

completo nuestra idea del universo y de nosotros mismos. La contracara de ello es que en la era de la tecnología, en la que se absolutiza el criterio de utilidad, esta ya no se presenta como un discurso más ni como una interpretación del mundo entre otras, sino como la realidad misma. Por medio de este artilugio, la tecnología se ofrece como fin sin que tengamos más interés que ponernos a su servicio. A riesgo incluso de no poder encontrar otro horizonte pregnante respecto de un destino colectivo que no sea el desarrollo tecnológico.

El salto científico y tecnológico es tan abrupto en términos de un cambio en la matriz de pensamiento que urge, no solo su comprensión, sino la disposición a imaginar un futuro que sea el porvenir de todos y todas. En estos días, en las marquesinas de la ciudad puede verse expuesto el estreno de una película local que lleva una leyenda, como bajada de su título: *Un futuro es necesario*.

Contra la ideología del presente, que se expande como una mancha, un



futuro es necesario. El mundo está atravesando una transformación histórica que requiere coordinadas políticas y temporales para hacer posible su comprensión y organizar las disputas en curso. Particularmente en sociedades como las nuestras, que se reconocen convulsionadas por el avance de las nuevas derechas, de los irracionalesismos y de los fundamentalismos de distinto cuño. Donde el poder del capital financiero e informacional a nivel global es hegemónico y el papel de la deuda pública y privada es un manifiesto mecanismo de regulación y dominación. Cuando la mercantilización de los espacios sociales se ofrece como un común denominador de la vida cotidiana. Donde la extremadamente desigual distribución de los ingresos, del acceso a la tierra y a la vivienda no reconoce fronteras, haciendo del futuro un espejo para reflejar las frustraciones de sectores sociales que se ven empujados a la supervivencia diaria, postergando o imposibilitando tanto sus condiciones más básicas como la proyección de sus vidas.

Desde la *República* de Platón pasando por *Utopía* de Tomás Moro hasta *Una utopía moderna* de H. G. Wells, la educación juega un rol central a la hora de proyectar el futuro. Ahora bien, en el plano de la imaginación educativa, el siglo XX estuvo particularmente interesado en proponer proyectos alternativos y críticos a la escuela tradicional. La escuela nueva

con Dewey o la de Summerhill con Neill, la desescolarización de Illich o la pedagogía como práctica de la libertad de Freire, fueron solo algunos de entre los muchos intentos por ofrecer propuestas renovadoras que pusieron en cuestión los métodos de enseñanza, el rol de los maestros y de los profesores y el sentido político-pedagógico de la escuela y la educación públicas. Estas “utopías de reconstrucción”, según la clasificación que Lewis Mumford popularizó en *The Story of Utopías* de 1922, contienen tanto una crítica a la sociedad de la época cuanto un intento por “descubrir las potencialidades que las instituciones existentes o bien ignoran o bien sepultan bajo la vieja corteza de costumbres y hábitos”.

En *¿Qué pasó con la confianza en el futuro?*, un breve opúsculo que el antropólogo Marc Augé publicó en 2011, se pregunta si es posible un mundo sin finalidades. Claramente no lo es. El mundo supone en sí mismo dotación de sentido. De allí que *un futuro es necesario* y que nuestra época necesite de utopías. La ideología del presente trabaja contra la historización disolviendo el interés por el pasado y la imaginación del porvenir. Recuperar el tiempo como esperanza es una de las tareas a las que puede contribuir el trabajo intelectual. El segundo número de la *Revista Argentina de Investigación Educativa* que tienen entre manos intenta ser una primera aproximación a ello.

Adrián Cannellotto

Rector de la UNIFE



El nuevo número de la *Revista Argentina de Investigación Educativa* hace su aparición en una circunstancia que presenta inéditas dificultades para dar cuenta del título que encabeza el tema central: “Educación: futuro y utopías”. Los acontecimientos de la educación durante la pandemia son demasiado cercanos y resulta difícil advertir sus consecuencias. Son pocas las certezas que pueden enunciarse, excepto que se abre un campo de investigación educativa que convoca a todas las áreas del conocimiento.

El futuro de la educación se enfrenta a interrogantes profundos, como el papel que la educación ha jugado en el descuido de las sociedades respecto al medio ambiente, la indiferencia ante alegatos y acuerdos internacionales, de asociaciones ambientalistas y líderes políticos y religiosos sobre la posibilidad del desastre ambiental o la resistencia de las políticas educativas y propuestas pedagógicas a incluir los saberes ambientalistas, más allá de algunos contenidos dispersos. Esta insuficiencia de perspectiva político

pedagógica es producto de la razón tecnofinanciera que busca limitar la imaginación, la libertad de invención y la innovación que vayan más allá de la multiplicación de habilidades y competencias fragmentadas, ordenadas de acuerdo a la lógica del mercado.

Durante el pasado reciente las demandas educativas democráticas han retrocedido hasta los orígenes de la modernidad: en el siglo XXI potentes políticas meritocráticas, de renovado neodarwinismo, ponen en cuestión el derecho universal a la educación. La meritocracia, la competencia, el individualismo, invadieron películas, series, *realities shows* y juegos, orientando la imaginación pedagógica. La saga basada en los libros *Los juegos del hambre*, de Suzanne Collins, de enorme éxito mundial entre los jóvenes, alcanzó cerca de los quinientos mil espectadores el día 20 de noviembre de 2014 en la Argentina. Es una historia de ciencia ficción en un escenario postapocalíptico donde los jóvenes solo sobreviven eliminando a otros jóvenes, y donde la



asociación, la amistad y el amor son ficciones para conseguir patrocinadores. ¿Será esa la utopía dominante en la pospandemia?

Varios autores se introducen en este número de la RAIE en los interrogantes del futuro y presentan escenarios optimistas, esperanzados o inciertos. Apelan a la literatura y al arte dando lugar a un mundo de representaciones que va más allá de la biopolítica informacional. La educación necesita abrirse a lenguajes que habiliten inéditas escenas pedagógicas. También se interesan por el análisis de las perspectivas en pugna en relación con el planeamiento, el discurso de los organismos internacionales, el trabajo docente, la cuestión intercultural, los procesos de subjetivación en el postcapitalismo y los usos de las tecnologías.

El virus Covid-19 provocó que una catástrofe saliera de la pantalla para penetrar los cuerpos, afectar las instituciones y en particular al sistema educativo, ese enorme organizador de la sociedad. La educación formal sufrió una verdadera convulsión que puso en cuestión su trabajo de diseño de futuros, una de las principales tareas que la sociedad deposita en ella. Muchas personas se desesperaron ante la imposibilidad de que la escuela cumpliera con los planes y programas, que son trazos del porvenir de sus descendientes o de ellas mismas.

Los gobiernos diseñaron sobre la marcha formas de organización de los tiempos y espacios de la enseñanza y el aprendizaje adaptadas a la emergencia que alcanzaron de manera desigual a los ricos y a los pobres del mundo. Los docentes se esforzaron

cada día por sostener los vínculos pedagógicos con bolsones de comida, grupos de WhatsApp, cuadernillos, para resolver los innumerables problemas que se les presentaron. Ni unos ni otros contaron con prospectivas, previsiones o alternativas programadas a las cuales recurrir.

Las preguntas sobre el futuro convocan en varios artículos a cuestionamientos sobre la enseñanza de la historia y la geografía desde distintos abordajes teóricos y pedagógicos. Los conceptos de crisis, libertad, racionalidad, la introducción del conflicto en los relatos lineales de la historia, aportan a discusiones relevantes para conceptualizar la actualidad y pensar en el futuro. La memoria histórica recobra su lugar en la política y la prospectiva educativas. La insistente apelación a la historia tiene un sugestivo tono de urgencia, vinculado con otros temas, que motivaron la presentación a la RAIE de numerosos textos en los que resalta la búsqueda de alternativas político educativas y pedagógicas que, acentuada a partir de la pandemia, asomaba desde hace tiempo en los ángulos escolares.

Como ocurrió en casi todas las experiencias innovadoras de la educación moderna, el interés de muchos investigadores se concentra en los más excluidos. Este número incluye artículos que hacen referencia a los grupos aborígenes, las personas con capacidades diferentes, los refugiados y los nuevos sujetos de la injusticia educativa. Asimismo, se aborda el trabajo pedagógico de agrupaciones sociales destinado a una educación dialógica de sectores populares.



Se han cumplido cien años del nacimiento de Paulo Freire. Su legado surge de la esperanza en una sociedad mejor, su pedagogía proporciona la certeza de que inéditos futuros de la

humanidad son viables. La imaginación pedagógica seguirá motivando a los docentes, a los educadores populares y a los investigadores a descubrir, proyectar y crear una nueva educación.

Adriana Puiggrós

Directora de la *RAIE*



EDUCACIÓN, FUTURO Y UTOPIÁS



Noé Jitrik*

Cinco puntas para iniciar una lectura y una pregunta sobre el futuro

1. Antes de presentar algunos breves textos, seguro de que quienes me están leyendo prestan una atención desinteresada, están a la expectativa desde su campo disciplinario y no esperan que me entregue al campo psicoanalítico o pedagógico, y tal vez solo para mostrar un poco cuál es el modo de mi pensamiento, me gustaría contar algo que pensé hace poco, para paliar el tedio que ha provocado la pandemia, y que puede ser muy arbitrario, lejos del rigor de un discurso psicoanalítico o pedagógico, como es el de quienes acudirán a la revista. Se trata de la película *El*, de Luis Buñuel, del período mexicano. El pronombre, lo digo de entrada, no guarda relación con las teorías de la enunciación, tan brillantemente elaboradas por Emile Benveniste. Supongo que alude a lo otro, a lo que está fuera del “yo” y que siempre es enigmático porque no basta con describirlo. Pero no es eso, es una película, tiene un eje argumental con el tema, tan transitado, de los celos. Puedo imaginar que Buñuel lo tomó para relacionarse, a su manera, con la fuerza representacional del psicoanálisis en la década de 1940. En el cine estadounidense, muchas películas “analizaban” destacando siempre algo que a Freud le importaría muy poco: el éxito, la “cura”. Buñuel lo vio de otro modo. A su personaje le brotan inexplicablemente celos cuyo presunto motivo no puede explicar; su vida convierte en un infierno a su tierna pareja de modo tal que se convierte en una obsesión: el celoso está convencido, cree que “tiene razón” pese a que nada lo justifique. Poco a poco va entrando en una espiral que lo lleva a una locura homicida, quiere matar para no tener que estar asediado por esos fantasmas: “tener razón” es superior a cualquier sentimiento, ni hablar de una objetividad. Sin ánimo de calificar su psicosis, diría que se trata de un paranoico y, en otras palabras,

* Noé Jitrik es escritor, ensayista, crítico literario, profesor universitario y director del Instituto de Literatura Hispanoamericana de la UBA.



el paranoico, que ha perdido la razón, está convencido de que la tiene y que debe hacer algo con ella. “Está loco”, dice un agredido por él, lo encierran y la mujer queda liberada de la tortura que le significó la vida junto a ese desquiciado. Pasan años. La mujer, acompañada por un marido y un hijo, va al monasterio en el que está encerrado y, aparentemente, curado, según describe un monje que lo cuida: no es violento, les dice a los visitantes; es considerado, sigue las reglas, no habla de su drama, parece haberlo olvidado. Pero, cuando los visitantes, que no lo han querido ver para no despertar recuerdos ni pasiones, se van, él los observa, observa que su antiguo y desesperado amor está con otro e incluso con un hijo, y dice, como hablándose a sí mismo, “yo tenía razón”. Invulnerable, el paranoico persiste. No sabe qué afirma pero afirma. Por suerte, Buñuel lo deja encerrado. ¿Percepción psicoanalítica de Buñuel? El término no aparece, el psicoanalista tampoco pero la noción, o la sabiduría, está presente, eso es lo central y atractivo. Es quizá lo que en mi aproximación a mis temas pretendo encontrar.

Pasemos a otra cosa. Salgamos de este campo, tan inseguro para mí.

2. Se sabe lo que significa la palabra “amigo”, así como, aproximadamente, de donde viene: si, como se afirma en los diccionarios, se relaciona, por la raíz “am”, con “amar (en latín, *amare-amicus*), recibe en su acepción todos los beneficios que implica esta cercanía: afecto, solidaridad, comprensión, ayuda, etcétera: nada hay superior a esta noción y disfrutar de ello es un privilegio que todos los seres humanos, y hasta animales, buscan tener. Es claro que también suele bastardarse cuando se aplica a meros conocidos: amigos de verdad son de toda la vida, amigos de ocasión son efímeros y se olvidan. Pero, ¿cuándo surge la noción y se incorpora a modos de vida que hoy nos parecen naturales? En una pura hipótesis, diría que es cuando los seres humanos comprenden que deben afirmarse en su estar en el mundo, siempre en duda, razón por la cual es obvio que es una relación, o sea que se necesita de otros, la alteridad es el cemento de la amistad se puede afirmar sin reparos. Y si todo eso no ofrece dudas y da lugar a múltiples operaciones –apelar a un amigo, ser traicionado por un amigo, contar con un amigo– que dan origen a correlativas narraciones, más complejo e interesante es tratar de comprender su antónimo, el enemigo, esa figura torva y enigmática que ha permitido imaginar tantos personajes y comprender tantas otras situaciones.

El enemigo nos acecha, es muy difícil que haya alguien que no tenga por lo menos un enemigo; existe y problematiza en el campo de lo individual que, es conocido, cuando se verifica es difícil de soportar pero, es tan general que se traslada a lo estructural sin perder rasgos de la primera relación, la lucha de clases, y a lo nacional, países enemigos. Es claro que los enemigos no nacen sino que se hacen, algunos muy pronto. El alevoso sujeto que intenta asesinarlos suele considerar que somos enemigos, otros lo construyen porque son obstáculos tanto en lo económico, el ocupante de tierras que hace de los indígenas que están ahí sus enemigos, como en lo político, el macrismo que inventó el kirchnerismo y lo convirtió en enemigo, como los nazis lo hicieron con el resto del mundo. No se puede



dejar de mencionar a otros constructores de enemistad que lo hacen con más arte y paciencia, los bancos por ejemplo, o los gobiernos, ni tampoco a los que llevan dentro la semilla de la enemistad, los *White*, para quienes el *Black* es un enemigo por naturaleza. Hay muchas posibilidades de reconocer tales modos de construcción pero, en todo caso, se puede decir que lo común a todos ellos es que una vez que definen al enemigo consideran lógico y natural querer borrarlo de la faz de la tierra, como se dice en los himnos nacionales. En suma, todos sabemos, creo, cuántos tipos de enemigos nos rodean y hasta los podemos reconocer. Más pronto lo advertimos, más sabios nos ponemos.

Para un corazón tierno como el de Rousseau, el ser humano es bueno por naturaleza pero aun él puede tratar de entender por qué en todos los casos mencionados se transforma y se convierte en enemigo de alguien o de algo. Pero, una vez presentada la figura y alguno de sus rasgos, no es vano preguntarse cuándo y por qué entró en escena. No creo que sea fácil responder, falto de severas hipótesis antropológicas, porque su aparición debe haber sido tempranísima, un poco antes del *Homo sapiens* y acaso durante su vigencia se consolidó hasta adquirir los rasgos que hoy se reconocen. Si quiero acercarme a esos momentos iniciales y básicos no puedo menos que, en un derroche de hipótesis audaces y acaso improbables, proponer que el enemigo emerge en virtud de tres razones: la primera apropiarse de mujeres, la segunda apropiarse del fuego y la tercera apropiarse de lo que poseen otros. Se dirá que previamente existe la intención y antes aún el deseo pero, sea como fuere, desembocan en esa tríada. En cada uno de sus términos se desarrollan hasta el punto final, o un enemigo gana la partida o es derrotado pero, en ambos casos, logra convertir al otro en lo mismo.

De lo cual se infiere que el mundo está poblado de enemigos –los amigos son islotes solitarios pero suficientes para aguantar los ataques de los enemigos– pero también que la mitad, por lo menos, lo son por necesidad, la otra porque han nacido y crecido para serlo. Sería largo y fastidioso entrar en detalles y en historias pero lo que este razonamiento promete es comprender algunas cosas, en donde cada cual se sitúa. Es claro que los resistentes franceses e italianos eran enemigos de los nazis y fascistas respectivamente, así como Dolores Etchevere es enemiga de los facinerosos de sus hermanos, cómo no serlo. ¿No serán enemigos de los capitalistas los comunistas y a la recíproca? Salvo hipocresías jurídicas, las de los que pretenden llegar a arreglos cuando lo que en realidad defienden tenazmente es un privilegio, la enemistad es el nutriente de todo conflicto, pero entonces, para tomar partido y apoyar a unos y no a otros, porque no todos son iguales, es preciso hacer jugar valores: no es lo mismo defender, por ejemplo, la vacunación universal que oponerse a ella para conseguir que, derrotado, el enemigo desaparezca.

Diría, porque la palabra es peligrosa –se suele decir buenamente que una cosa es un enemigo y otra un antagonista o un rival– que no hay por qué renunciar a ella si se trata de valores. En la alienación de la soberanía de un país actúan enemigos, no puedo creer que sean otra cosa, no puedo creer que “piensan” distinto, eso no es pensar. Cierta ministro, no heredero por cierto de Sarmiento ni de Pizzurno, consideraba, equidistante, que la frágil, la delicada Anna Frank murió a causa de



disidencias entre dirigentes. Para los que la mataron ella era una enemiga, los que la mataron son mis enemigos aunque sean amigos del olvidable ministro.

3. Fenómenos que sacuden a la sociedad y parecen calar profundamente en su estructura, muy pronto se van disipando, se deja de considerarlos, nuevos problemas concentran la atención; si de aquellos se hablaba sin cesar en su momento, posteriormente, como es el caso de la pandemia, de la que se habla sin parar desde hace poco más de un año, solo están reservados para historiadores o melancólicos. De modo que si alguien brega por el precedente porque entiende que no se ha terminado del todo de entenderlo, es considerado un anacrónico, si antes hubo conmoción ahora hay distracción, no hay modo de volver atrás; es un poco como la vida de la pasión, fue quemante cuando despertó, luego se desgasta y es un remedo triste de la intensidad que tuvo.

Ahora, a propósito de una película de la década de 1970, de Margarethe von Trotta, *Las hermanas alemanas*, un tema reaparece, me hace evocar lo que fue el movimiento de revuelta en muchos países en la década de 1960 y hasta casi la siguiente –Mayo del 68 en Francia, Berlín, México; Cordobazo y otros en Argentina, al que siguieron grupos armados; Baader Meinhof, Montoneros, ERP, Ligas y Ejércitos Rojos y otros más– y el lugar que ocupaban en la atención política y pública. No solo por lo que declaraban que se proponían y las acciones que llegaron a ejecutar, sino a causa de sus integrantes, jóvenes por lo general, de clases medias intelectualizadas, que consagraron su tiempo y sus vidas a las causas proclamadas, muchos de ellos miembros de familias muy próximas a mí, a veces trazando abismos generacionales, otros arrastrando a sus progenitores, un complejo panorama de relaciones a veces interrumpidas, siempre dramatizadas, sobre todo cuando la muerte se hacía presente.

Creo que todo eso aparece en la película, de ahí el interés que me suscita. Y, para ser franco, porque pude haber sido arrastrado yo mismo por todo eso pero algo, un destino, la suerte, o quizá porque mis hijos eran demasiado chicos en ese torbellino, me lo evitó y puedo pensar en todo eso sin culpa.

Lo que se desprende de las escenas finales de la excelente película declara lo que señalo en el primer párrafo, esa disolución: “eso ya no interesa más”, dice socarronamente el editor de un periódico que antes publicaba “todo” lo que implicaba, y “ahora es otra cosa”.

Una de las “alemanas”, la que designo como M., termina muerta, se ha entregado con alma y vida a, no sé cómo llamarlo, la “revolución”, el “terrorismo” mediante, la “lucha armada” en la década de 1960. La otra, que denomino J., si bien no comparte las ideas ni las actitudes de su hermana, la sostiene en esa gesta, la acompaña, la cuida, la sufre y comprende el sentido que tuvo su durísima decisión. En la economía de la película, J. protagoniza el conflicto pero M. ejemplifica una opción que constituía un tema dramático y candente en casi todo el mundo en esa época, incluida la Argentina. Al mismo tiempo, el modo de la decisión: M., implacable, se muestra insensible a todo sentimiento o lazo afectivo, se desprende de un hijo, es indiferente al suicidio de su exmarido, ya en la cárcel no quiere ver a su



madre y cuando J. le discute una de sus generalizaciones, “el hambre de los niños africanos”, y le replica que matando burgueses en Alemania no lo va a solucionar, solo le dice, sin discusión, tan segura de lo que afirma, que la vida misma de J. no tiene sentido, que si no entiende que el “sistema” es lo que hay que destruir nada de lo que hace y vive vale absolutamente nada. Para M. esta lógica es irrefutable y si hay que morir por ella es mejor que vivir sin “hacer nada”.

M., ya lo indiqué, termina muerta, no se muestra cómo pudieron haber terminado los que ella llamaba “camaradas”, quizá porque von Trotta quiso poner el acento en el conflicto sororal, pero su muerte tiene el carácter de una alegoría. Casi todos los que siguieron ese camino terminaron así, lo cual no exculpa ni redime al “sistema” sino que, al contrario, lo carga con más crímenes aún, pero flotando, entre la firmeza irreductible de una y las dudas de la otra, la pregunta básica es: ¿lleva a alguna parte esa lógica cerrada? Pero también contradictoria, porque toda lógica es cerrada e intenta ser perfecta y es el tributo del pensamiento, es la filosofía, es lo intelectual por excelencia pero resulta que para M., y se supone que para todos sus camaradas, los intelectuales son abominables porque no toman la decisión que tomaron ellos.

El tema parece ser europeo o bien occidental pero, ¿es muy diferente de lo que preconizaba el Estado Islámico? Y varios despotismos que encontraban sus sostenedores hasta la muerte, que veían en la muerte el sentido de la vida. Menudo problema.

Viví algo semejante en la Argentina unos años después, casi calcado, como si quienes lo protagonizaron hubieran copiado lo que la película de von Trotta había mostrado, semejantes decisiones, parecidos gestos, finales desastrosos, abandonos y discursos encendidos, como si los razonamientos del mismo alcance crítico generaran previsibles finales en todas partes, una especie de fatalismo que en determinado momento brota y arrastra a seres sensibles, de esos que “quieren cambiar el mundo” porque lo encuentran sofocante, injusto y degradado.

Pero estoy hablando de la película y hay quien puede pensar que se trata de una ficción. No lo creo, la realizadora debe haber conocido la historia real y concreta, el grupo Baader-Meinhof, y en gran medida hubiera reproducido alguno de sus aspectos o momentos o se hubiera inspirado en determinados actores: cuando vi en una fotografía, tirado en el piso del patio del cuartel de La Tablada, el cadáver de una muchacha a quien yo había conocido desde su infancia, y cuyos padres no pudieron hacer nada para disuadirla de una entrega a una causa semejante, sentí algo parecido; y la película me lo hizo revivir; la asesinaron sin piedad, es cierto, pero si eso probaba dónde estaba el enemigo, su modo de enfrentarlo la había llevado a ese patio y a esa muerte, era como un tributo al enemigo al que, sin querer ni pensar que podía ocurrir, le había entregado su vida. Desoladora imagen, insondable dilema.

Antes del hecho que la llevó a ese final, ella y sus camaradas me aterraron con una exhibición de lógica implacable, semejante a la de M. Sus argumentos, que presentaban como irrefutables ante los tontos, algunos amigos y yo, que no veían tan claro como ellos esas inferencias del imperialismo estadounidense a la



chatura de la vida burguesa, en realidad siguen vivos, pero, cuando trataban de convencernos de nuestros errores, se apoyaban en rostros que habían sido suaves y seductores y ahora eran impenetrables, cegado todo movimiento afectivo, sor-dos a todo razonamiento.

No se habla de todo esto; en cierto sentido fueron como los primeros cristianos que entregaron su vida *Ad majorem gloriam Dei*, salvo que el Dios era otro, en apariencia más concreto pero tan abstracto como aquel que pide tanto como el que les pedía a ellos.

Ellos, tantos muertos, han formado un ejército de resplandecientes sombras, del que se rescata el sentido que tuvieron sus fervores pero no parecen imitables. Se recuerda su carácter de víctimas pero se les mezquina esa lógica de la que hicieron tan orgullosa exhibición y, sobre todo, que nadie parece estar dispuesto a seguir el camino que habían trazado y emprendido: vivimos un momento de enfrentamientos de otro tipo, distribución o acumulación, esa es la hamletiana cuestión. Distribución es vida posible, acumulación es sumisión alienada; es poco quizá, pero es lo posible y hace grandes diferencias, cómo enfrentarlas sin perder el alma, más bien haciendo que el alma resplandezca y la vida entera, la propia y la de los demás, la de los que corren el riesgo de perderla, resplandezca por igual.

Asomarme a esta historia no me ha dejado tranquilo: ¿errores? ¿Incapacidad de expresar lo esencial de un conflicto histórico? Acaso Margarethe von Trotta tiene las respuestas, acaso deja abiertas todas las preguntas, tal como le ocurre a quien llamo J. ¿Quién es capaz de hacerlo?

4. En cada uno de los episodios de la excelente serie *El comisario Montalbano*, se encuentra, si se lo sabe detectar, alguna referencia literaria de alto nivel, desde equívocos de pronunciación hasta alusiones casi directas. Supongo que eso se debe al autor de los libros, Andrea Camilleri, de quien sé poco y nada, siempre pone algo que remite a una experiencia previa o a un pensamiento. Me detengo en uno que parece poco significativo: el buen Montalbano, policía inteligente y humano cuya imagen contrasta con lo que se piensa corrientemente sobre la policía, encuentra junto a la puerta de su casa a un hombre que ha pasado la noche en el portal. Le ofrece un café, le ofrece bañarse y comenta el episodio a su novia mientras desayunan; ella, que está de visita, escucha y sin decir palabra se dirige a una cómoda y empieza a sacar camisas y otras ropas que no se distinguen; a Montalbano no le gusta y le pregunta qué hace. Ella le responde “estas camisas le pueden ser muy útiles”, como si explicara claramente lo que está haciendo. Se podría pensar que es un capricho, un desplante, incluso una falta de respeto, una anécdota graciosa, “fíjense lo que se le ha ocurrido”. No conoce a ese hombre, no sabe quién es y, sin embargo, le saca algo a quien tiene para entregarlo a quien supone, con bastante razón, que no tiene. ¿Cómo interpretarlo?

Evidentemente, hay unos cuantos que tienen y muchos más los que no tienen: ¿no habrá en ese gesto un mensaje de otro tipo, por ejemplo, puesto que el mero gesto individual se agota pronto, que una instancia superior lo debería hacer, tal vez un Estado que debería tratar de darle algo a quienes no tienen aunque deba



quitarles un poco a los que tienen demasiado, superado desde hace rato el gesto de la “beneficencia”, tan hipócrita? Restos de comunismo primitivo. Y aunque parezca arbitrario de mi parte, debe ser eso lo que está pasando a propósito del “Aporte Solidario Extraordinario de las Grandes Fortunas”: los ricos que se niegan a pagar huelen el comunismo residual de esa medida y no les gusta nada pese a que para ellos se trata tan solo de unas pocas camisas.

5. Un verso de un admirable soneto de Góngora me detiene: “Y engañarán un rato tus pasiones”. Es la palabra “pasión” a la que se le puede añadir la idea de calor, de fuego, de lo que “lleva a” y que sellaría la relación que el ser humano tiene con el mundo pero a través de hechos singulares; de ahí “la pasión por” como algo muy noble y exaltable, la pasión amorosa, la pasión por la música o la poesía, la pasión por un oficio, la pasión por la política, la pasión por el sexo, innumerables pasiones que constituyen algo semejante a virtuales puentes que justifican la existencia y su sentido: si no se tienen pasiones, alguna de esas, ¿qué sentido tiene la vida? Es claro que también hay pasiones deleznable, el dinero, la envidia, el crimen, el poder y otras sospechables, el propio yo, el tabaco, las drogas y algunas que “des-socializan”, lo que tiene su importancia porque la pasión no es solo individual, tal como aparece, por ejemplo, en *Las afinidades electivas*, de Goethe, un verdadero tratado sobre la pasión amorosa, turbulenta y frustrante, sino que tiene manifestaciones de orden colectivo, propias de ciertas épocas. Así, determinada pasión puede convertirse en un lugar común y ser compartida por algo más que individuos en articular, por multitudes en algunos casos y momentos, el fútbol por ejemplo en las últimas décadas, por la política en otras, en sus diversas expresiones. El fenómeno guerrillero de las décadas de 1960-1970 es también un buen ejemplo; la democracia, en esta línea, quizá nunca ha llegado a ser una pasión y por eso ha ocupado en el alma de las grandes masas un lugar ambiguo, por ahí necesario pero no para dar la vida aunque por momentos podía enunciarse ese límite. “La vida por Perón”, gritó mucha gente que no la dio, otros sí, sorprendidos, sin saber demasiado por qué. Pero eso es historia, lo que quiere decir, considerando esta idea, que la historia es un relato pasional, con sus idas y vueltas, subas y bajas y, complementariamente, lleva a preguntarse por su suerte en la actualidad, en donde se refugia la pasión, aterrados como estamos por esto que llaman la pandemia y que es una amenaza incomprensible: creo que nadie puede explicar qué siente ni siquiera si siente.

6. Futuro: ¿cuál?

Muchas voces se levantaron en los últimos tiempos para responder a una pregunta que parecía y sigue pareciendo fundamental: ¿cómo va a ser el mundo después de que la pandemia concluya su mortífero ciclo? En otras palabras, qué futuro nos espera.

A sabiendas de que simplifico un poco, pero tratando de quitar un inevitable tono profético, tan viejo como la historia misma, diría que no son más de tres las maneras de responder. Una, que podemos llamar “conservadora” o “cansada”,



proclama que todo volverá a ser, naturalmente, como antes, entendiéndose por “antes”, las estructuras económicas, políticas, morales y, por supuesto, las desigualdades y, faltaba más, la eterna lucha entre pobres y ricos. La segunda, analítica y juiciosa, sostiene que no puede ser que después de una experiencia tan radical como fue, haber padecido una peste nunca vista ni imaginada, no se hayan sacado lecciones que favorezcan un vivir mejor. La tercera deja el tema de lado y se atiene a un presente del que hay que salvarse y sostiene que el futuro será lo que resulte de las circunstancias, tal como ocurrió después de la fiebre amarilla y del tifus, y aun de la peste negra, y tantas otras que se devoraron millones en sus momentos de negro esplendor.

En ninguna de las tres encontramos una respuesta concreta, un “cómo será” el después de la pandemia, en suma, casi nadie imagina la “forma” que tendrá ese futuro pospandémico; son puros estados de ánimo y proyecciones de razonables o exagerados temores en las tres por más que algunos logren domeñarlos, no es fácil aunque la pasen un poco más tranquilos o menos angustiados. Puede ser, en cambio, que ciertos cambios que se vienen produciendo desde mucho antes tanto en la naturaleza, el calentamiento global entre otros, la destrucción de los bosques, la sobreexplotación de los recursos naturales, así como en muchos laboratorios del mundo, por ejemplo la robótica o la química o la tecnofilia, den lugar a un desarrollo que en manos de poderosas industrias o malévolos científicos, podría, según brillantes escritores de ciencia ficción, casi los únicos que piensan en eso, solo podría, digo, generar en futuros cercanos formas por lo general ominosas y terribles, mucho más que las desdichadamente actuales producidas por “nuestra” pandemia, de cuya voracidad, según algunos, somos, lo que no es poco, bastante culpables.

No sé, en tanto víctima o mero observador, en cuál de todas esas líneas me encuadro respecto de la pospandemia. Quizás en ninguna de las tres respecto de lo que padecemos actualmente, que me pide otro modo de entrar en el asunto, como problema, como idea y no como amenaza y como testimonio. Tampoco entro en la ciencia ficción que leo con placer, no está en mis posibilidades pensar ni escribir sobre mundos destruidos, imagen en la que desembocan esos ensueños terribles de pestes incontrolables, de inundaciones feroces, de bombas implacables y de demografías anuladas.

Pero hay que admitir que es inevitable que se piense en el deseado futuro, aunque sea porque nos aferramos a la vieja frase “la vida continúa”, bondadosa metáfora de un futuro necesario, que suele aparecer como consuelo cuando quién nos abandona cae en un presente infinito que es el de la muerte, que es precisamente lo que nos rodea en esta fatal instancia, o bien porque el instinto vital, que esa frase expresa y contiene, nos hace olvidar la muerte y nos abre a nuevos momentos, recomienzos, continuidades.

En suma, pensar en el futuro, o proponérselo, no sería otra cosa que admitir la vieja frase con la esperanza de que un presente, o lo que concebimos y padecemos como tal, no nos deje al costado, imposibilitados no solo de gozar sino también de sufrir y naturalmente de sentir. Pero, si se trata de futuro, lo primero que hay que



pensar es que el futuro, podría decirse, sin que sepamos qué es, está siempre ahí y se gesta, igualmente, en el presente que, a su vez, se alimenta del pasado –el saber acumulado o incluso la tradición– para aprovecharlo, sabiéndolo o no, o para destruirlo, romper, innovar, empezar de nuevo, cosa difícil de pensar. Quiero creer en lo que decía T. S. Eliot: “El tiempo presente y el tiempo pasado/Están juntos quizá presentes en el tiempo futuro/ Y el tiempo futuro contiene el tiempo pasado”. Tiene razón, estoy de acuerdo, pero qué hacemos con eso, es el curso natural de la vida en su máxima expresión, la inteligencia, o en su mínima, un puro actuar sin pensamiento.

O sea que el futuro, esa entidad que no existe –es siempre un “todavía no”–, cuando se llega a lo que se previó que sería, se convierte en presente, se convierte en otra cosa, desaparece. Es difícil comprenderlo, sobre todo cuando se espera de alguien que habla del tema que dé alguna pista, que tenga una idea, que sugiera un modo de vida que nos restañe de tanta pérdida y dolor; en otras palabras, que se produzca alguna recomposición o, si esto fue una grave enfermedad, una buena convalecencia.

Pese a que puedo desearlo no seré el más indicado para proponer que el mundo sea más bueno, o deje de ser tan malo, la lucha por el poder, el arrollador e inescrupuloso avance del capitalismo, que seguramente ya se está preparando para ello, incluidas sus tropas internacionales de asalto, tratará no solo de seguir en el terreno sino de conquistar más terreno y, lo peor, más conciencias. Y si eso es el futuro, quisiera creer que es solo una parte. Lo que se puede decir sin hacer profecías bíblicas es, por un lado, que la vieja y constante, irrevocable lucha por un mundo mejor retomará nuevo impulso y acaso logre tener nuevas formas; las precedentes quedarán arrumbadas, ya no sirven; y, por otro, que los que queden indemnes y que para soportar esta penosa historia se han valido de las viejas virtudes que tanto amamos, la poesía, el arte, el amor, la comunicación, la creatividad, tendrán otra oportunidad. Siempre la especie ha tenido otra oportunidad: podrán renacer de sus retoños, si es que quedan retoños después de esta siniestra peste.

En eso pretendo quedarme fuera de las profecías y ver, si no adónde se puede llegar, al menos a precisar lo que se quiere decir cuando se pronuncia esa palabra y se promete algo en su nombre, tal como se puede inferir, en una escala mayor, cuando un país entero consagra como divisa frases como “Paz y administración” u “Orden y progreso”, buenas expresiones de futuridad, no de un “así es” sino de un “así deberá ser”, que según la fe positivista interpreta, o cree hacerlo, la forma que deberá tener el futuro.

Pero el futuro no solo reside en esas categorías grandiosas ni angustiadas, está por doquier, en cada acto o gesto: todas, absolutamente todas nuestras acciones se proyectan a ese lugar que llamamos futuro. Todo lo que hacemos está dirigido a él: comemos para no tener hambre después, escribimos para que quede algo después, nos educamos y educamos para saber algo más después o sea más humanos después, caminamos para llegar a un sitio después, planeamos para realizar algo después y tratamos de salvarnos ahora, cada uno y el conjunto, y así seguimos. Y



eso lo sabemos desde siempre, después del primer momento de indecisión, como cuando éramos niños y queríamos algo ahora, ya mismo, y nos decían, “ahora no, mañana”, esa palabra misteriosa, difícilmente aceptable y a la que no le poníamos nombre. Luego nos enseñaron que los verbos no solo tenían modos y personas sino tiempos, pasado, presente y futuro pero no nos dijeron que esa tripartición no afectaba solamente a los verbos sino a la vida entera. Y si costaba comprender no era por torpeza sino porque encarnaba lo menos comprensible, o sea el tiempo mismo, hijo predilecto de la rotación de la tierra que no se sabe si es fiel al sol o no puede separarse del todo de él. Y también sentimos que podía ser amenazante, que nos podía estar esperando a la vuelta de la esquina o del tiempo, mañana o vaya uno a saber cuándo y, como el personaje de Macedonio Fernández, soñamos en reducirlo, apretarlo o, como ese personaje, eliminarlo: “Es el herrero Cósimo Schmitz, aquel a quien, en célebre sesión quirúrgica ante inmenso público, le fue extirpado el sentido de futuridad, dejándosele prudencialmente, es cierto (como se hace ahora en la extirpación de las amígdalas, luego de reiteradamente observada la nocividad de la extirpación total), un resto de perceptividad del futuro para una anticipación de ocho minutos. Ocho minutos marcan el alcance máximo de previsibilidad, de su miedo o esperanza de los acontecimientos”.

No se puede no insistir: tal vez consigamos llegar por esta vía a comprender algo de lo que el futuro quita o promete; si todo se proyecta, todo va a parar a otra parte en la que deja de ser el futuro anterior para devenir un presente que, a su turno, se dirigirá a nuevos futuros. Y este presente, francamente...



Cintia Rogovsky*

Vivir es otra cosa que esperar. Escenas educativas del futuro

RESUMEN

A partir de una interpretación de las categorías de “espera” y “esperanza”, en un escenario global donde la pandemia y el neoliberalismo hegemónico afectan los sistemas educativos en América Latina, así como las prácticas docentes, de manera particular, se ensayan algunas propuestas que aporten en la reflexión y construcción de escenas educativas en el futuro ligadas a la esperanza como posición ontológica. Pensar así el uso de las tecnologías de la comunicación y educación al servicio de la enseñanza y el aprendizaje, de la humanización de la vida, en contraste con concepciones tecnocráticas y mercantiles, en las que los dispositivos de la Inteligencia Artificial y las TIC, sin mediaciones políticopedagógicas humanizantes, puedan implicar la deshumanización de la vida futura.

En tal sentido, en el artículo se imaginan escenas de futuras horas de clase, modos de hacer escuela y comunidad educativa pospandemia, a partir de considerar los cambios en la forma en la que percibimos el tiempo, el espacio escolar, nuestra sensibilidad y la perspectiva de género, así como la relación con la tierra, en la trama neoliberal en relación con fragmentos de algunos textos canónicos de la literatura, y así como de la literatura de ciencia ficción en diálogo con tradiciones pedagógicas latinoamericanas y problemas de comunicación/educación.

PALABRAS CLAVE

Comunicación ▪ educación ▪ ciencia ficción ▪ literatura ▪ arte ▪ lenguajes ▪ TIC

* Cintia Rogovsky es escritora, docente y militante feminista. Doctora en Comunicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Actualmente es directora de Formación y Capacitación del Ministerio de Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual de la Provincia de Buenos Aires. Ejerce la docencia en la Facultad de Artes y la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.



*La tiranía de los objetos... Ella no sabe que yo existo. Como los androides,
carece de la capacidad de apreciar la existencia de otro ser.
Philip Dick, ¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?*

*Y aún sueño que piso la hierba
caminando espectral entre el rocío
atravesado por mi canto alegre.
William Butler Yeats*

LA ESPERA

Vivir otra cosa más fuerte que la espera, expresa una paciente en una sesión de psicoanálisis relatada en su libro *En caso de amor. Psicopatología de la vida amorosa*, por la filósofa y psicoanalista francesa Anne Doufourmantelle (2021). Se me ocurre que es una frase que podría haber pronunciado un personaje de Philip Dick, uno de los más populares escritores estadounidenses del siglo XX, más conocido por sus obras de ciencia ficción, que tienen en común con el *Hamlet* de Shakespeare el haber anticipado un cambio de época, del fin del orden medieval y el paso al Renacimiento y la Modernidad, en un caso, a la emergencia de un orden global con un gran desarrollo de la inteligencia artificial y los algoritmos: nuestra época. En este texto nos serviremos, quizás algo caprichosamente, de referencias literarias para intentar pensar al escribir en futuros posibles para la educación.

Las palabras de la paciente de Doufourmantelle nos permiten usar la idea de la espera en un sentido, que desde ya, no es el único posible. En ese relato el tiempo de la espera se presenta como un tiempo suspendido. Una pausa en la que la paciente, una mujer de unos cincuenta años que ha sufrido un trauma en su juventud debido a una relación amorosa, ha puesto su vida en pausa a la espera de algún acontecimiento que repare aquel daño que el amor le causó. De modo que la espera es como el tiempo del niño Marcel, en el relato de Proust, que no puede quedarse del todo despierto ni conciliar el sueño si su madre no sube a darle el beso de las buenas noches; es un tiempo de angustia, es un tiempo donde la obsesión por el acontecimiento que se espera (bueno, malo, algo inminente que sin embargo, no llega, no acontece) impide al sujeto entregarse a la fuerza del devenir de la vida de manera activa. Por el contrario, es una espera impotente. Sin embargo, la paciente de Doufourmantelle dice de la vida que es “otra cosa más fuerte”. No dice qué otra cosa, pero le atribuye fuerza. Intuye que tiene que haber otra cosa, y que, así sentida, la espera parece débil en contraste con esa *otra cosa*. No se trata de una espera ritual, que puede ser fértil, ese tipo de inacción que, sin embargo, tiene la misma o mayor potencia transformadora que la acción de la que hablan algunas y algunos místicas/os, no es la espera de las escuelas de yoga o meditación que recomienda el budismo, una suerte de modo de no actuar que, sin embargo, conecta con algo profundamente vivo. Una conexión que se distancia del correr vertiginoso del tiempo ordinario de nuestra época y nos permite vincularnos con lo que nos rodea de otro modo: las personas, la naturaleza, el ambiente, las emociones, la sensibilidad, la vida que nos atraviesa como especie cuando logramos



detener unos instantes la maquinaria neoliberal que nos tiene atrapadas/os y nos compele a la acción productiva, a correr, al vértigo de producir y consumir, a alejarnos de nuestra propia intimidad, de nuestros sentimientos, a no hacernos preguntas, al menos, no preguntas que entorpezcan o incomoden esas lógicas. No es la espera paciente y amorosa de la maestra o el maestro que aguarda que la niña o el niño pronuncie su palabra genuina, comprenda un concepto nuevo, dibuje e invente en ese pequeño acto un nuevo mundo, que rompa su quietud y se anime, por ejemplo, a cantar en voz alta o a leer ante la clase.

Es, por el contrario, una espera desvitalizadora. Agobiante. Que coloniza nuestra imaginación y no nos permite soñar o imaginar futuros alternativos a los escenarios apocalípticos de las narrativas zombies o de mundos devastados y dominados por la inteligencia artificial, y no nos permite pronunciarnos o actuar como actores, sino que no deja en una posición de espectadoras/es pasivas/es de una escena que se guiona en otra parte, lejana, y vaya a saber por quién o quiénes. No estamos ahí, solo esperamos. Tampoco hay heroínas como Sarah Connor a la vista, esa chica común de la saga de *Terminator* que termina por erigirse en la mujer que liderará la lucha de la humanidad contra las máquinas para salvar a su propio hijo, para salvar el amor humano que la une con las otras y los otros. Esta espera impide actuar, impide pensar en otra cosa, impide imaginar otras cuestiones. Se parece, por ejemplo, a la espera llena de incertidumbre de un paciente por un órgano que necesita para un trasplante y mientras tanto, permanece en reposo sin moverse, deseando que llegue la salvación antes que la muerte. La espera en la que el mundo –tal como lo conocíamos y habitábamos antes de la pandemia–, parece estar suspendido, en tanto van llegando las vacunas,¹ las terapéuticas, la infraestructura, para sobrevivir y superar el covid-19.

Mundo suspendido... pero no tanto. Tal vez mundo mutando, porque mientras miles de actividades que estructuran nuestro modo de vida están suspendidas, los grandes negocios de las grandes corporaciones transnacionales que venden tecnologías de la información y la comunicación, en particular para la educación, que diseñan software para los nuevos modos de enseñar y de aprender, de vincularse, de amar, de trabajar, de producir, de consumir, de hacer política, de cuidar la salud, los nuevos modos de regular las relaciones internacionales, las economías regionales, de gestionar los Estados, se aceleran y no esperan ninguna vacuna, ningún cierre de fronteras, ninguna cura. Lo que no se ha detenido, aunque hayamos suspendido la presencialidad en las escuelas y en muchísimos trabajos, lo que no espera ni cesa, por el contrario, se aceleró, es la máquina de

1. Cabe mencionar que en el tiempo transcurrido entre la escritura y la publicación de este artículo, la campaña de vacunación en Argentina ha demostrado ser altamente exitosa, debido a los esfuerzos articulados del Gobierno nacional, muchos gobiernos provinciales, el sistema de salud y de amplios sectores de la sociedad, si bien existen iniciativas “antivacunas” y una campaña de algunos sectores de la oposición con mucha presencia mediática que han insistido en construir un manto de sospecha sobre la efectividad de las vacunas, generando así miedo y desconfianza en algunos sectores de la población.



producir subjetividad en la economía global contemporánea, regida por la ley del valor en el intercambio de mercancías, aplicada a casi todos los vínculos humanos (Sztulwark, 2020, p. 127).

Como parte del mundo, la escuela –esa escuela del mundo pre pandémico– también espera. Ensayo formas de resistencia y de acompañamiento a las niñas, a las y los adolescentes, a las y los jóvenes y adultas/os. Ensayo, discute, sueña y piensa métodos combinados para sostener y continuar los procesos pedagógicos. Avanza, retrocede, sufre. Se equivoca. Espera que esto termine, que pase. Mientras tanto, despliega modos para acompañar aquello que antes se expresaba no solo con palabras, sino también con las gestualidades de los cuerpos en los espacios escolares: la niña que advirtió con algunos gestos (y una hermenéutica apropiada fruto de los saberes de la práctica escolar) a una bibliotecaria atenta que estaba en una situación de violencia en su hogar; el adolescente que, sin decir nada, logró hacerle saber a su profesor de orquesta qué estaba pasando, al hablar con su gestualidad y su arte. Se multiplican los canales digitales de comunicación, facilitan, pero también abruman; conectan, pero también excluyen, se alejan los cuerpos, se va transformando la forma en que percibimos y habitamos los espacios y tiempos escolares.

La vida es siempre en el presente, incluso cuando el deseo y la imaginación nos permiten viajar en el tiempo. En las cosmovisiones andinas es un gerundio, es un estar viviendo. En las gramáticas de las lenguas romances, siempre que hay conjugaciones en futuro, hay también esperanza, y siempre que hay pasados, hay también un reconocimiento a las/os que nos precedieron, a la memoria, como fuente de aprendizajes colectivos. La vida así narrada, la subjetividad que organiza el orden del lenguaje, está inscripta en la Historia, incluye la capacidad de soñar, imaginar e inventar futuros. Si nacer es un trabajo complejo, donde el erotismo, el deseo de vivir, se impone a las dificultades del orden biológico muchas veces –también a las de la cultura, a las de los límites socioeconómico–, ese triunfo sobre la muerte es posible siempre y cuando alguien nos reciba, alguien nos desee, nos ame, nos cuide, nos materne, nos nombre. En *Etimología de las pasiones*, Ivonne Bordelois escribe que la palabra amor nos trae las reminiscencias del sonido del bebé al mamar. Lo mismo ocurre con la palabra “mamá”, de modo que el amor está ligado al significante de la boca, de los labios, del cuerpo. Cuerpo no pantallizado, no mediatizado por las pantallas, podríamos agregar. Pronunciar la palabra nos lleva al paraíso perdido de una infancia de la que ya no recordamos nada y sin embargo, nos ha permitido sobrevivir al parto, al umbral que nos permite entrar a este mundo, y empezar a respirar por nosotras mismas.² Sin palabras que nos nombren, que nos cuenten el pasado, que nos alojen en el presente y nos propongan el futuro, es casi imposible pensar que sigamos siendo humanidad. Una escena futura sin escuelas, sin educación pública, sin una pedagogía que nos permita ese anclaje, es una escena de androides sin sueños.

2. Este “nosotras mismas” no pretende excluir a nadie.



Pero volvamos a la idea de la espera, palabra que se parece a esperanza pero es ontológicamente diferente, al menos en el uso que hacemos acá, ensayando un pensamiento todavía algo inmaduro. Venimos hablando de esa espera que remite al dicho popular: “quien espera desespera”. La esperanza, en cambio, es parienta de la utopía. Si observamos un jardín en invierno, en una helada, podemos decir que estamos esperando la primavera para que los bulbos enterrados florezcan. O para que a los árboles deshojados la potencia de la savia que fluye, el romance con insectos y colibríes, les permita dar nuevamente fruto. El jardín espera, pero no está detenido, ni quieto, a lo sumo dormido, protegiéndose de la adversidad del clima reduciendo para eso su despliegue de energía vital, sin menguar. Sino graduando, para que a la hora de un tiempo más propicio, la fuerza de la vida haga su danza. Es una espera grávida de promesas, una espera esperanzada. En la esperanza hay erotismo y belleza, hay una promesa de un futuro mejor, y cierto. La melancolía y otras emociones que puede despertar en nosotros la vista de un jardín en invierno, alimenta una sensibilidad capaz de convivir con los ciclos de la naturaleza y de la vida, indispensables en la formación de las niñas y los niños. A veces el cuidado de una planta a lo largo de las distintas estaciones puede ser una experiencia de valiosos aprendizajes. Por medio de ese cuidado, incluso, podemos aprender la injusticia social, además de otra relación con el ambiente, el tiempo, la naturaleza. Pensemos, por ejemplo, en aquella maravillosa novela que seguramente muchas y muchos leímos en la infancia: *Mi planta de naranja lima*, del brasileño José Mauro de Vasconcelos.

La esperanza es una posición ontológica indispensable para quienes trabajamos en el campo educativo. Supone la capacidad de vivir en el presente, de asumir la memoria, las tradiciones, los relatos con los que nos identificamos y que nos hacen sentir parte de una comunidad (la historia, la memoria popular, las religiones, los sistemas de creencias, la cultura, las expresiones artísticas adquieren la forma de relatos), pero también de pensar que es posible transformar la realidad, porque es injusta, porque es muy dura, porque hace que millones de seres humanos en el mundo, y en América Latina en particular, vivan en condiciones de extrema pobreza en sociedades con profundas desigualdades que esta crisis ha profundizado. Que miles de mujeres, y niñas, de personas LGTBI+, sufran además de las desigualdades por razones de etnia, de clase, desigualdades y violencias por razones de género.

La esperanza está ligada al deseo de enseñar y al amor que una maestra, que un maestro, siente por las niñas, por los niños, asumiendo en su tarea esa esperanza en el futuro, en el sentido político pedagógico de su tarea, en asumir con coraje y amorosidad, en despertar en las y los educandas/os el amor al conocimiento, una erótica del aprendizaje, una promesa vital, incluso en escenarios presentes donde andamos casi sin instrumentos, sin brújula, intentando sobrevivir en el océano de las redes, de la hipercomunicación y la hiperinformación que sin embargo, casi nada comunica, casi nada informa acerca del destinos de las chicas y los chicos que en este año y medio de presencialidades interrumpidas, combinadas, por falta de acceso a un piso digno de justicia social han quedado excluidas/os de las viejas y nuevas formas de estar haciendo escuela.



A la tragedia de la muerte y la enfermedad, a la crisis sanitaria y económica que asola el mundo y afecta sobre todo a los países periféricos (a los países saqueados y endeudados), a la profundización de las desigualdades, se le agrega la complejización de las condiciones laborales. En el Prólogo de *Tendencias en la educación. Informe Ejecutivo: Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia covid-19*, presentado por la Internacional de la Educación (IEAL) este año, Adriana Puiggrós señala:

Las corporaciones nacionales e internacionales habían avanzado sobre la educación privada e intentaron introducirse en las instituciones estatales, pero a raíz de la pandemia rompieron el muro de contención que las políticas públicas aún preservaban. Advirtieron que la necesidad de continuar el proceso educativo encontraba en las nuevas tecnologías soportes consistentes, al mismo tiempo que vieron de manera favorable el enorme atraso de la legislación sobre el mercado de productos comunicacionales, digitales y editoriales y pedagógicos. Asimismo, las empresas se encontraron en una mejor posición (y en muchos casos disposición) que muchos gobiernos para atender la urgencia de soluciones que reclamaba la situación. El tendido de redes digitales, la provisión de equipos y la venta de software aplicado a la educación fueron rápidamente ofrecidos por las corporaciones a los gobiernos nacionales y subnacionales. Los bancos y organismos transnacionales promovieron que los Estados se asociaran con las corporaciones, como muestra el presente informe.

Antes asediada por la lógica neoliberal, ahora invadida, la educación parece debatirse, por un lado, entre quienes defienden una concepción y una práctica de la educación como un derecho universal, y, a su vez, como una carta de navegación que permita a nuestras comunidades sobrevivir al naufragio de la crisis global, ambiental, económica, y, por el otro, entre quienes una vez asumido el control hegemónico de los sistemas educativos –y sus generosas ganancias–, no están dispuestos a abandonarlo. Las naciones más ricas del planeta se debaten hoy para poner límite al avance de Amazon, Facebook, Google, gravando sus exorbitantes ganancias, muy superiores en pocos meses a la deuda de varios países latinoamericanos. Deuda que, además, es un factor que gravita en las posibilidades de acceder a las vacunas en un mundo donde también gobiernos y laboratorios disputan por el mercado de la salud.

Sin asumir como condición de supervivencia la soberanía digital para los Estados nacionales en nuestra región, es difícil imaginar un futuro donde se ponga límites al proceso biopolítico de colonización de las subjetividades, subsumidas a la voracidad mercantilista. Y además, no olvidemos que las subjetividades que moldean estos dispositivos apelan al goce, al presentismo, al consumo... Pero lo hacen parecer todo tan fácil, y es tan divertido, es como un juego... Un juego donde la muerte no es un final, sino una invitación a repetir lo mismo y lo mismo, como en un videojuego. El conocimiento, en cambio, aunque sea placentero, requiere aceptar que la condición del deseo es elegir responsablemente algo, que implica



perder algo. Si queremos aprender, tenemos que postergar algunos placeres, la hora de clase es irremplazable, y es única, no es igual a la hora del juego (aunque nos divirtamos y se aprenda jugando), no es igual al recreo, no es lo mismo que la hora de ensayar. Si queremos aprender, primero hay que salvaguardar la salud, preservar la vida. ¡Difícil tarea pensar el rol docente en estas escenas futuras!

ESPERANZAS, HUERTAS Y CANCHITAS

La espera que impuso la pandemia puede ser, para amplios sectores de la comunidad, una espera desvitalizada, deprimente, desertizada. Una espera robótica, de androides que no experimentan culpa, ni simpatía, compasión, ni sentido de la responsabilidad ética, ni sensibilidad ante la belleza. Ni pasiones. Pero hay alternativas.

Quién tiene esperanza intenta actuar y vivir en función de lo que espera(nza): por ejemplo, un futuro donde las niñas y los niños de la Argentina puedan recuperar los aprendizajes y los vínculos pedagógicos en escuelas y en sistemas donde habite el cuidado, el deseo de aprender y de enseñar, la posibilidad de soñar, de inventar, la belleza, el juego con otras y otros, y formarse en valores que den sentido a proyectos colectivos que detengan la destrucción que el capitalismo causa en nuestro ambiente. ¿Y de qué manera imaginamos algunas posibilidades?

Cualquier política en este sentido tiene que contemplar las diversidades provinciales pero dentro de un proyecto político pedagógico federal, que incluya en su centralidad estratégica no solo la cuestión de las condiciones laborales –que afortunadamente, a diferencia del escenario con el gobierno anterior, hoy se recuperó el cumplimiento de la legislación que establece que debe ser discutida en paritarias nacionales–, sino también la formación docente, situada, continua, permanente. Es con las y los docentes que podemos pensar algunas ideas sencillas o no tanto, muchas de las cuales provienen de tradiciones y experiencias latinoamericanas. No para repetirlas, eso, sabido es, no es posible y además, tampoco en muchos casos recomendable, pero sí para retomar o formular algunas propuestas para el futuro. Una idea, que no es original, puede ser pensar en escuelas con jardines y huertas, con espacios abiertos, y en cuya currícula el aprendizaje del cultivo de alimentos, por ejemplo, el cuidado de las plantas, el trabajo con la tierra, forme parte de la vida cotidiana de estudiantes y maestras/os, y no se reduzca a experiencias pedagógicas aisladas o cuyo acceso queda reducido a ciertas élites urbanas de altos ingresos, limitada a ciertos sectores sociales, o atravesada por narrativas romantizadoras que distorsionan el sentido de la educación como derecho, como bien social, a cargo del Estado. No podemos darnos el lujo de olvidar que la diversidad y riqueza de experiencias pedagógicas y realidades regionales y provinciales no puede hacernos perder de vista la imperiosa necesidad de un proyecto educativo federal que tenga en su centro a la formación docente.

En la provincia de Buenos Aires existen numerosas experiencias de escuelas agrarias, lo mismo que hay alternativas de este tipo en algunos colegios pre



universitarios del país. Las experiencias como las de Warisata, en la Bolivia de 1930-1940, la de la Tupac Amaru en Jujuy, o la de las escuelas que, partiendo de una experiencia alternativa del Centro Pedagógico de La Plata en las décadas de 1970 y 1980, tuvieron varias derivas en la capital bonaerense así como en la Patagonia, nos muestran –con sus diferencias y particularidades– que es posible desarrollar estas iniciativas en las escuelas del presente y del futuro. La educación ambiental, como la educación sexual, la educación artística, la educación física, el juego, el deporte, requiere de espacios y tiempos, prácticas y aprendizajes situados y que se sostengan en el tiempo, y de docentes formados en este sentido. Una escuela con gallinero, una escuela que enseñe apicultura, una escuela que incorpore el arte a las prácticas cotidianas, una escuela con canchita de fútbol para chicas y chicos, con un coro o una orquesta, es una escuela que humaniza, y que puede ir curando, sanando, las secuelas de diversa índole que el covid-19 nos dejará, tanto en los cuerpos como en la salud mental, en los vínculos, en las comunidades, en la economía de las familias que en este año y medio de pandemia se han alejado de la escuela presencial y no han podido conectarse a las modalidades virtuales de continuidad pedagógica, por ejemplo.

A veces, para avanzar, hay que retroceder. A veces el futuro encuentra sus pistas en el pasado. En las formas de producir saberes y bienes de tiempos menos globalizados, o con tecnologías no tan dominadas por corporaciones hegemónicas cuyos objetivos son mercantiles.

Biopolítica. Control de todos los órdenes de la vida. Capitalismo de plataformas (Srnicsek, 2018). Formateo de nuestras subjetividades, de nuestras sensibilidades, autoexplotación. Esos son algunos de los nombres de los fantasmas que merodean a la escuela del futuro, hecha por personas que estamos en espera o con esperanzas, atravesando estos umbrales algo desquiciantes. Mientras esperamos que llegue la vacuna, como el príncipe Hamlet espera que lleguen las pruebas para hacer justicia, para hacerle justicia a la Ley del Padre, digamos, es decir, a restaurar un orden que ha sido derrocado mediante un crimen. Espera y enloquece mientras se hace pasar por loco. Y sin embargo, cuando puede pasar a la acción, cuando la verdad sale a la luz y los culpables son castigados (aunque también las inocentes, como Ofelia), ya no hay posibilidad de restaurar el orden perdido y evocado por el joven príncipe. La justicia detiene el mal, lo hace cesar, digamos, como aspiramos que ocurra con el avance de la vacunación y las políticas de atención y cuidados sanitarios, pero las consecuencias ya se han echado a rodar. El mundo que vendrá, el mundo que el propio Hamlet ya no verá, ni tampoco su padre, desde ya, ni su madre ni su tío criminales ambos, es diferente, es otro.

En los paisajes extraterrestres que inventó Dick, la tierra suele ser yerma.

Una escuela que enseña a cultivar una semilla y la hace prosperar, quien enseña que debe haber semillas para todas y todos, enseña de paso el amor al conocimiento, y también el amor a las otras y los otros. Y aunque experiencias parecidas no hayan prosperado en otros momentos de la historia, la urgencia de la crisis ambiental requiere que nos permitamos pensar en alternativas que combinen cierto pragmatismo en la formación y actualización urgente y permanente del



conjunto de la docencia argentina en el uso de las tecnologías de la comunicación y la información, combinadas con dispositivos que promueven que las niñas y los niños aprendan desde pequeñas/os los procesos de la vida, de dónde salen los alimentos, los modos de cultivar la tierra que la depredan y otros alternativos, cómo funcionan los sistemas que causan no solo la destrucción planetaria sino también la apropiación de unos pocos de los bienes que necesitamos todas/os. Y que, desde ya, las niñas y los niños puedan comprender, nombrar y transformar este mundo. De modo que es imperiosa la necesidad de fortalecer la enseñanza de la lectura y la escritura. “El derecho a la autoría implica que el niño recupere su propia palabra y su modo personal de decir esa palabra. Por eso el aprendizaje de la escritura, la lectura y el dibujo tienen como finalidad transformarse en instrumentos de expresión, comunicación y profesionalización”, afirma el maestro Luis F. Iglesias en *Confieso que he enseñado* (2004, p. 42).

¿Qué es lo que ha estado ocurriendo con las formas de expresión y comunicación que en la Argentina del último siglo la inmensa mayoría de las niñas y niños podía aprender y utilizar en la escuela presencial? Ya se trate de expresarse y comunicarse mediante el lenguaje escrito, mediante la música, mediante la expresión corporal, la danza, el teatro, las artes plásticas, hablamos de formas de enunciación que puede suscitar el despertar de la curiosidad por el conocimiento del mundo. Saber propiciar ese deseo quizá sea, todavía, uno de los misterios del erotismo de la enseñanza y del aprendizaje. Sin esa llama, nada ocurre. Ahora bien, llevamos casi dos años analizando los problemas de enseñar y aprender, de sostener vínculos pedagógicos mediatizados por las pantallas. Llevamos, en América Latina y en nuestro país en particular, varios años (incluso antes de la pandemia, sobre todo en los dos últimos años del gobierno del macrismo y de la Unión Cívica Radical) perdiendo niñas, niños, adolescentes, de la educación obligatoria. Esa desigualdad que se ha ido profundizando y llega a ser alarmante con la emergencia de la pandemia y la necesidad de continuar y sostener los procesos de continuidad pedagógica mediante dispositivos que requieren conectividad, pero también, que hubieran requerido políticas sostenidas, continuas, de formación docente que permitiera, entre otras cosas, que maestras y maestros, profesoras/es de nuestro país hubieran aprendido masivamente a incorporar y utilizar las TIC y los diversos sistemas de enseñanza en entornos virtuales. Mientras tanto, ¿qué hacemos?

FUTUROS, UCRONÍAS, UTOPIAS

Al igual que en la tragedia shakespeariana, estamos atravesando una profunda transformación epocal, en este caso a escala global, tiempos de ruptura con la percepción del tiempo y del espacio, tiempos de cambios geopolíticos, económicos, ambientales, culturales, educativos, pero también tiempos de una profunda transformación en el orden de las subjetividades, de los modos en los cuales nos vinculamos con el planeta, con las otras, los otros, lo educativo, el trabajo, los



afectos, las tecnologías, la cuestión del género... Tiempos de aceleración de algunas de las consecuencias más indeseadas del neoliberalismo, la destrucción de la Tierra, la mercantilización de todos los órdenes de la vida humana, la desigualdad creciente que afecta de manera dolorosamente potente a nuestro continente y desde ya, acá, en este Sur, sobre todo a las niñeces, a las mujeres de sectores populares, a las naciones originarias. Pandemia en tiempos *out of joint* (desquiciados), en palabras hamletianas, cuando el arte, en este caso la tragedia, anticipó la llegada de tiempos desquiciados. Como lo hizo Héctor Germán Oesterheld en *El eternauta*, con la instalación de un tipo de héroe argentino contemporáneo todavía vigente, que frente a la irrupción del acontecimiento (Badiou), de la invasión que trastoca la vida en su más amplio sentido, se presente como un sobreviviente, pero también como un luchador colectivo, un héroe colectivo.

En el caso de Dick, si nos servimos de su literatura para pensar presentes y perspectivas, escenas futuras, recomiendo dos obras: una, quizá su novela más extraordinaria, *El hombre en el castillo* (1962) y la otra, tal vez la más conocida, popularizada por su versión cinematográfica (*Blade Runner*, la original y la muy buena *remake*), *Sueñan los androides con ovejas eléctricas* (1967). En la primera, un mundo que remeda al Mundo Bipolar, pero donde la ucronía plantea que la Segunda Guerra fue ganada por los totalitarismos, los fascistas, que dividen la ocupación y el control del mundo y utilizan las tecnologías para vigilar, perseguir y castigar a quienes se sublevan contra el orden mundial establecido. En este caso, tenemos a una heroína que se vincula con organizaciones de resistencia clandestina, una suerte de guerrilla que procura, mediante la difusión, con riesgo de sus vidas, de unos videocasetes que revelan la verdad sobre el desenlace de la Guerra, y ponen en escena en esos filmes, que lo que aparece como verdadero es una construcción del poder totalitario para someter y oprimir. En tiempos en los cuales la realidad está invadida por las llamadas *fake news*, donde la vida de cientos de miles y seres humanos es puesta en riesgo por la instalación mediática (redes sociales, medios tradicionales) de mentiras respecto a las vacunas y otras estrategias de lucha contra la muerte causada por el covid-19, resulta por lo menos tentador regresar a estas lecturas para pensar las escenas escolares futuras. La influencia de Dick en la ciencia ficción contemporánea es indudable: numerosas películas y series que forman parte de los consumos culturales masivos proponen escenarios dominados por seres (des)humanizados: zombies, extraterrestres, robots, androides, inteligencia artificial. Sea en clave de tragedia, o de comedia, lo cierto es que el arte anticipó hace varias décadas los peligros de una pedagogía cooptada por perspectivas tecnocráticas poco críticas y comunidades que renuncian a profundizar e incorporar el conocimiento sobre las tecnologías para no ser instrumentos de, sino actores, creadores y protagonistas soberanos. Esa es una dimensión de una educación liberadora, urgente que la formación docente no puede resignar ni poner en pausa ni en espera.

En el caso de *Sueñan los androides...* su lectura nos habilita a pensar ucronías donde la posibilidad de empatizar (palabra un tanto banalizada por narrativas *new age* hoy, pero que recupero en el sentido de la obra de Dick), es lo que



distingue a humanas/os de androides. Los androides, va de suyo, no sienten. Es decir, no participan del orden sensible, no pueden amar, no pueden sentir compasión, no pueden elegir en términos éticos. Solo obedecen. Y desde ya, son eficientes, muy eficientes incluso. Los límites entre qué es aquello que nos hace humanos, aquello que nos distingue de la materia inanimada y de los animales, es por supuesto un tema central de toda tradición religiosa, filosófica, literaria, artística, e, indudablemente, del campo pedagógico. Podríamos acordar que un sentido bastante aceptado en las pedagogías críticas, en las pedagogías emancipatorias latinoamericanas, es que la educación nos humaniza, nos permite desplegar, potenciar, desarrollar, los sentidos transformadores del mundo que tenemos los seres humanos. Proyectos económicos,³ proyectos políticos, crear lo que no existía, transformar lo que daña, lo injusto, lo que se opone a la vida.

Pero a nosotras nos tocan tiempos de inteligencia artificial diseñada, y en general, controlada, no ya por los reyes de Dinamarca, ni tampoco por los presidentes de naciones poderosas que disputan en el delicado y tenso equilibrio de la Guerra Fría, como Estados Unidos o la ya hace tiempo caída URSS de Dick. Aunque estemos pensando y escribiendo desde el Sur y desde esta América Latina mestiza, afrodescendiente, indígena, de mujeres empobrecidas y violentadas, la escena educativa en la que intentamos poner una lente transcurre mediatizadas por dispositivos de comunicación y educación diseñados desde Silicon Valley, pensado en muchos casos como negocio pero también dentro de un *ethos* y una estética del juego (Baricco, 2019).

Vivir es otra cosa que esperar la vacuna, que esperar la cura.

Vivir es otra cosa que esperar la computadora, que esperar a tener conectividad.

¿Cómo imaginar la escena pedagógica en la pospandemia con las brújulas de fragmentos literarios y audiovisuales? El historiador israelí Yuval Harari (2016) nos recuerda que los grandes relatos que organizaron el pensamiento, la política, y agrego, la educación, en el siglo XX, ya no gozan de grandes consensos. Incluso antes de la pandemia de covid-19, la decepción podría considerarse un estado generalizado para amplio grupos de la humanidad respecto a las expectativas e identificaciones que (no) les generan el liberalismo ni el socialismo, y esa decepción circula también en las aulas de las escuelas de Argentina, y quizá se hayan profundizado en estos dos años. Imposible olvidar que mientras algunos países del Norte avanzan rápidamente hacia la superación de la emergencia sanitaria,

3. A propósito del uso amplio del vocablo “economía”, recomiendo la lectura del capítulo “El reino y el Gobierno”, de G. Agamben (2008). Allí, sintetiza: “Oikonomía trinitaria, ordo y gubernatio constituyen una tríada inseparable, cuyos términos se traspasan el uno en el otro, en tanto nombran la nueva figura de la ontología que la teología cristiana entrega a la modernidad.

Cuando Marx, a partir de los Manuscritos de 1844, piensa el ser del hombre como praxis, y la praxis como autoproducción del hombre, en el fondo no hace otra cosa que secularizar la concepción teológica del ser de las criaturas como operación divina. Una vez concebido el ser como praxis, si se aparta Dios y se coloca en su lugar el hombre, se obtendrá como consecuencia que la esencia del hombre no es más que la praxis a través de la cual él se produce continuamente a sí mismo” (p. 162).



continentes enteros como África apenas han podido vacunar a un bajísimo porcentaje de su población.

EL DESEO DE APRENDER

El deseo de conocimiento es una de las formas del deseo de vivir. Lograr encender esa llama en otras y otros es posiblemente lo que motiva a educadoras/es a elegir esa tarea. Ensayamos explicaciones de cómo se producen los aprendizajes, indagamos, con diferentes herramientas de investigación y análisis, cómo se enciende ese deseo, cómo nace, cómo se sostiene, qué lo mantiene vivo. Si observamos a las niñas y los niños en la escuela, o en otros espacios donde se producen aprendizajes, si nos detenemos a observar a una niña o un niño que dibuja, que aprende a leer, que baila, que canta, que juega con otras y otros, que practica un deporte, si logramos despojarnos por un instante de casi todo lo que sabemos o creemos saber, quedamos asombradas/os una y otra vez frente al misterio de ese goce, de ese placer que expresa la hermosa criatura humana cuando se enciende el deseo, que se plasma en una experiencia, en una práctica de aprendizaje. La curiosidad, el brillo en los ojos, el flujo de palabras, la seguridad de los trazos sobre el papel, el movimiento del cuerpo que tal vez todavía no tiene una coordinación motriz fina y sin embargo... Nos recuerda la italiana Natalia Ginzburg (2006), mientras intenta sobrevivir con sus pequeños hijos al fascismo: “Lo que debemos realmente apreciar en la educación es que a nuestros hijos no les falte nunca el amor a la vida”.

¿Qué vemos ahí, en esas niñeces, que nos convoca al futuro? ¿Qué nos vuelve a asombrar una y otra vez cuando una niña, un niño, pronuncia por primera vez una palabra, nos brinda una explicación acerca de algún fenómeno natural o cultural, cuando un estudiante nos invita a viajar por una explicación original acerca de algo que aprendió en una de nuestras clases? ¿Cuáles son las futuras radiografías para las y los habitantes de estas pampas? Quizá podamos soñarlo con las palabras de un gran artista, un poeta del rock nacional que acaba de morir, Palo Pandolfo:

Tal vez son los gestos, tal vez
Es Venus
En ropa juvenil ropaje.
Es ritmo
De las tropas salvajes.
La Pampa es buena.
La Pampa madre del trigo.
Pero La Pampa se revela.
La Pampa se entrega
A todos nosotros
A todos nosotros
A todos nosotros.



[...] La tierra de la pampa
Tatuada con semillas de fuerza
Y vida guardada bajo el codo codicioso.
El grito!
La Pampa generosa tierra abierta.
Tesoro de árboles y libros.
El horizonte en tu puerta.

Recepción: 4 de agosto de 2021
Aceptación: 20 de septiembre de 2021

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2008). *El reino y la gloria*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Buenos Aires: Anagrama.
- Bordelois, I. (2006). *Etimología de las pasiones*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Byung-Chul, H. (2021). *Loa a la tierra. Un viaje al jardín*. Buenos Aires: Herder.
- Douourmantelle, A. (2021). *Psicopatología de la vida amorosa*. Buenos Aires: Nocturna Editora.
- Ginzburg, N. (2006). *Las pequeñas virtudes*. Buenos Aires: Acantilado.
- Harari, Y. (2018). *21 Lecciones Del Siglo XXI*. Buenos Aires: Debate.
- Iglesias, L. F. (2004). *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Puiggrós, A. (2021). Prólogo en *Tendencias en educación. Informe Ejecutivo: Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19*. Internacional de la Educación América Latina (IEAL). Ctera. Conadu. <http://www.centrocifra.org.ar/docs/Situacion%20laboral%20y%20educativa%20AL.pdf>
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Sztulwark, D. (2020). *La ofensiva sensible. Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo público*. Buenos Aires: Caja Negra.



Martín Rodríguez

¿Quién educa?

¿Quién educa? Un profesor de sociología llevaba a los estudiantes en la primera clase a un supermercado. Les mostraba las verdades argentinas de las góndolas. Habrá tres lugares donde se mama, donde se aprende, donde se cuecen las habas de las “verdades”: la fila del supermercado, la tapa de un diario y el pizarrón de una escuela. No necesariamente en ese orden.

La escuela es sobre todo eso: cuando la sociedad y el Estado se amaron. El sueño del Estado argentino tiene guardapolvo blanco. Las presidencias históricas del siglo XIX están atravesadas por la Ley N° 1420. Para Sarmiento, el mástil de la bandera argentina tiene olor a tiza. En el origen, la docencia.

¿Quién le canta al Estado nación? Los primeros movimientos que organizaron las primeras dos décadas de la democracia (1980-1990), es decir, el alfonsinismo y el menemismo, se construyeron a su modo contra lo estatal. El alfonsinismo contra los resabios autoritarios, el menemismo contra el déficit. Hay una foto que circuló estos días: Alberto Albamonte, dirigente de la UCeDé, en 1984 se pasea por la calle Florida junto a un elefante. El elefante representa la metáfora obvia del Estado gigante. Pobre animal. Los tiempos cambiaron: hoy la militancia ecológica le prohibiría el uso del animal en el espacio urbano. Ni en el zoológico quedan prácticamente elefantes, de hecho. Pero el sentido de la protesta está intacto.

Alfonsín, a los pocos días de asumir, creó la Conadep, un consejo de notables de la sociedad civil, surgida para investigar y producir la primera verdad sobre el Terrorismo de Estado. Magdalena Ruiz Guiñazú, Ernesto Sábato, René Favaloro (que luego renunció), Graciela Fernández Meijide, Jaime De Nevares, inobjetable para la sensibilidad de esa democracia que nacía de la mano de un presidente civil,

* Martín Rodríguez nació en la Ciudad de Buenos Aires en 1978. Es escritor y periodista.



demasiado civil, que le había roto el invicto electoral al peronismo. Y producen esa verdad. El *best seller* y *long seller* argentino. El *Nunca Más*.

Menem, en 1989, recupera la “mitad más uno” peronista pero fundando una época que, vista hoy, parece que estaba escrita en el agua de la misma sociedad. Estaba escrita en el humor de Antonio Gasalla, por ejemplo, con su tan citada parodia de la empleada pública. Si Alfonsín fue contra la ESMA, ahora Menem iba contra Entel. Sociedad y Mercado era la materia innombrable que construía la nueva Argentina democrática. Alfonsín grabó el orden de la democracia, Menem el del mercado. Desde 1983 nos parieron así: dentro de la democracia de mercado todo; fuera, nada. Pero ese histórico personaje de Gasalla que revelaba el “inconsciente colectivo” era una empleada; maestra era la “otra”. ¿Qué hacen los sueños de mercado con los sueños de “civilización”? Como si al personaje de “Noelia”, y a ese dueto con la inolvidable directora de escuela Norma Pons, se le superpusiera la foto de Spinetta con el cartel “hoy somos todos docentes”.

La política se ponía espalda contra espalda con la sociedad para desarmar el Estado argentino del siglo XX y sus restos que parecían contener todos los costos y ninguna de sus virtudes igualitarias. Ese clima, a vuelo de pájaro, se quebró en parte en la rompiente del 2001, un poco también porque el *duhaldismo* era el subuelo sublevado del Estado imprivatizable, es decir, el grado cero: las escuelas, las manzaneras que repartían leche, los policías (lo que quedaba afuera del banco); y después todo el envión pedagógico del kirchnerismo que nos convenció que *sin el Estado no se puede* (aunque no dijera tanto la otra mitad de la frase: *solo con el Estado no alcanza*).

Y vivimos desde 2003 una reivindicación del Estado con el *boom* de los *commodities*, las tasas chinas y la recuperación económica que dieron las espaldas sólidas de los años de superávits gemelos. Derechos Humanos, AUH y Frávega fue el equilibrio para esa sociedad golpeada. La pedagogía de Keynes con derechos humanos. Nuestro *new deal*.

Luego vino el contraataque macrista, que es la otra cara del 2001 (el macrismo es hijo del 19 de diciembre y el kirchnerismo del 20 de diciembre, dos días que son las dos almas de esa jornada). Aunque a Mauricio Macri se le abrió la puerta del avión en pleno vuelo: su plan de salida del populismo era que no había ninguno: terminó decepcionando *sobre todo* a los propios.

Pero esta pandemia abrió el desafío mayor de la democracia y del Estado. Como si lo invertido desde 1983 fuera puesto a prueba: ¿cuánta autoridad tiene y puede tener el Estado sobre esa sociedad a la que la política quiso liberar y empoderar? Quisimos tanto tener una sociedad empoderada y vino la pandemia y para afrontarla necesitamos una sociedad *governable*. La cuarentena, como un hecho de igualdad producido de arriba hacia abajo, resulta una máquina de reproducir desigualdades. Y vimos todo: la realidad de los barrios pobres y la de los que tuvieron con qué pasar el invierno, el infinito mar de realidades grises de capas medias empobrecidas. El Estado actualizó su radar en millones de inscriptos al IFE. Pero también, en simultáneo, se oyó estos dos años crecer un rumor: la tirria ciudadana contra los que “viven del Estado”. Ya no es solo contra el Leviatán de la



picana, ya no contra la empresa de teléfonos que no funcionan, ni contra *el ramal que para*, ni el enjambre de empleados públicos amantes de la ley del menor esfuerzo. Ahora es todo eso y más. “Si te bancarizó el Estado, estás en la lista de los salvados”. ¡Ahora es el elefante y es Albamonte también!

La democracia de 1983, que nació en parte intuitivamente *contra* el Estado, paga una parte de sus costos ahí, en esa brecha donde *la gente sabe por vieja* la diferencia entre tener o no estatizada la vida. Todos somos estudiantes de Noelia, la directora de escuela de Gasalla. Lo que amamos odiar y lo que odiamos amar: el viejo Estado argentino con sus discursos barrocos, su cuerpo ampuloso, sus tinturas y sus pintalabios besando niños. Pero podríamos decir: la dictadura quería una economía liberal e hizo un Estado tan fiero como para que fuéramos capaces de querer sacárnoslo de encima. Después de la ESMA, ¿no más poesía? No, no más Estado. Pero “Sociedad y Estado” se llamó la materia central del Ciclo Básico Común, ese intento de democratizar esa reserva última: la universidad. Leído hoy ese nombre parecía perseguir dos mandatos de la democracia naciente: construir una sociedad y un Estado para lo que vendría después.

¿Quién educa a los educados? Asistimos a diario a un bombardeo que ya sedimentó: la Argentina y su déficit fiscal. Una ecuación que se difunde: 21 millones de personas viven de 6 millones de contribuyentes privados. El argumento es asombroso (¿un jubilado que aportó durante años cuando compra sus alimentos no paga impuestos? ¿Una persona que cobra una pensión no la gasta en consumo que favorece la producción de los privados?). Pero retengamos la idea: 6 millones que tienen en sus espaldas a 21. El gasto público sostenido por los de a pie. Aunque se sepa, por ejemplo, que el promedio de hijos de quienes cobran AUH es de dos hijos, y se desvanece en el aire que las familias “tienen hijos para cobrar el plan”. Y así todo: el Estado argentino es una maquineta que emite pesos sin valor; cobran del Estado para no laburar.

Los economistas liberales (y de esa escuela viene Milei) les va mejor en la televisión, en la radio, en las redes, en todos lados, tal vez porque hablan de guita. Y en la guita todos nos ponemos democráticos, porque todos la queremos. El discurso del mercado también es un discurso de la democracia, el “a mí nadie me regaló nada”. Todos siguen el arquetipo del diálogo inaugural con Doña Rosa, el gran invento de Bernardo Neustadt para construir su conversación económica. Son economistas con calle, con *city*, con olor a cueva financiera, a cola de ahorristas, a señor que mete verdes bajo el colchón. Simplifican los marcos teóricos a los marcos teóricos del deseo: así se haría la Argentina de verdad, la que queremos. Si entrás a un casamiento y en una mesa está Carlos Melconián y en la otra está Carlos Heller, ¿en qué mesa preferís pasar la noche? Hablan con el bolsillo que es la otra forma de hablar con el corazón. Los economistas de izquierda (de izquierda radical, de izquierda peronista, trotskistas, etc.) tienen más biblioteca, hacen historia, organizan en palabras difíciles, y los otros te hablan a vos. A tu víscera sensible, como decía Perón. A tu bolsillo gris.

Si algo subrayó la pandemia fue la línea que separa a aquellos que viven del Estado de los que no. Subió el volumen a ese *hecho maldito*. Y la *anti política*



hizo migas de esta separación con sus lenguajes montados en “privilegios” y “castas”. Años trabajando esta separación, la distinción de una aristocracia estatal que asordó el primer canto de sirena de la época (¡el Estado te salva!) hecho, justamente, desde el Estado y parte de sus militancias. Pero la sociedad, aunque estaba rota, no respondió con el bolsillo solamente, y dijo: “¿y la escuela?”.

Al final nos terminamos agarrando todos por las clases. Diríamos entonces, y exagerando: el mercado educó muy bien. Pero detrás siempre está la gente. Suena a nostalgia pero es la realidad. Ahí vemos: la maestra, los niños, el chat de mapadres, el taxista que los sube cuando llueve, las clases por zoom, la cifra de los que abandonaron, la colecta de celulares para los chicos en escuelas, los que le pusieron el pecho a la vuelta, el que sigue vendiendo el mapa para que aprendan los nombres de las provincias, ¡el mapa!, la maestra Noelia que escucha Almendra y usa MercadoPago. Todas las almas de nuestra pedagogía democrática en un mismo lodo. Estado, sociedad y mercado. Habrá que empezar otra vez.



Liliana Valladares Riveroll*

Cuatro tesis para interculturalizar la enseñanza de las ciencias: homenaje a León Olivé

RESUMEN

A la luz de algunas contribuciones del filósofo mexicano León Olivé, en este artículo se discute la crisis de la enseñanza de las ciencias y la necesidad de transformar las representaciones ideológicas sobre la ciencia que permean el proceso educativo. A partir de un breve diagnóstico documental de la situación actual de la educación en ciencias en América Latina, se postula a la Educación Científica Intercultural como una alternativa utópica para pluralizar e interculturalizar la enseñanza de las ciencias y se presentan las cuatro tesis mínimas en las que descansa dicho proceso educativo. Estas cuatro tesis de la Educación Científica Intercultural consisten en movimientos necesarios de realizar, en los ejes histórico, epistemológico, curricular y didáctico de la educación científica, para transformar el proceso educativo de la ciencia y lograr un replanteamiento profundo de las representaciones ideológicas de la práctica científica que hoy siguen vigentes en muchas aulas de ciencias.

PALABRAS CLAVE

Educación científica ▪ interculturalidad ▪ descolonización ▪ pluralismo epistemológico

* Liliana Valladares Riveroll es doctora y maestra en Filosofía de la Ciencia por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestra en Filosofía, Ciencia y Valores por la Universidad del País Vasco. Profesora asociada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en el área de Contextos sociales y culturales de la educación. Miembro del SNI-CONACYT. Líneas de trabajo: educación en ciencias para la interculturalidad; teorías del conocimiento y educación; relaciones educación-ciencia-tecnología-sociedad; debates contemporáneos en las humanidades y las ciencias sociales y su impacto en la educación.



INTRODUCCIÓN: LAS TRES IMÁGENES DE LA CIENCIA

León Olivé (1950-2017) fue un filósofo mexicano que se destacó por sus contribuciones al estudio de las relaciones interculturales desde una filosofía de la ciencia con perspectiva crítica y latinoamericana. En su famoso texto publicado en el año 2000, *El Bien, el Mal y la Razón: facetas de la Ciencia y la Tecnología*, Olivé resaltaba la importancia de distinguir entre lo que llamaba “las tres imágenes de la ciencia”. Estas imágenes apuntaba Olivé: i) Dan respuestas a lo que la ciencia es, dado que no se puede responder a la pregunta sobre la ciencia con una sola definición; ii) Permiten entender que esta pregunta por la ciencia abarca el estudio interdisciplinario de un conjunto de problemas lógicos, metodológicos, éticos, epistemológicos, ontológicos, políticos, entre otros; iii) Son imágenes que, en mayor o menor medida, asumirán que las ciencias son una parte de la realidad social que comprende un complejo de actividades, de creencias, de saberes, de valores, normas, costumbres, instituciones, entre otros muchos elementos, que en su articulación permiten que se produzcan ciertos resultados que suelen plasmarse en las teorías y los conocimientos científicos que se usan para transformar el mundo.

León Olivé (2000) distinguía de esta manera entre la llamada “imagen científica de la ciencia” (p. 42), que es aquella que viene desde *dentro* de la ciencia; la que los científicos tienen sobre sus propias actividades y prácticas. La “imagen pública de la ciencia” (p. 43), formada en gran medida por la labor profesional de los medios de comunicación, pero también derivada y construida en los contextos educativos. La “imagen filosófica de la ciencia” (p. 42), entendida como aquella que se genera desde fuera de la ciencia y que resulta básicamente de los avances en la filosofía, la historia, la sociología de la ciencia, entre otras disciplinas.

Para este autor, esta última –la imagen filosófica– podría y debería nutrir y ayudar a que la imagen pública de la ciencia que se conforma día con día en la comunicación y la educación de las ciencias, gane objetividad, profundidad, complejidad y precisión. La imagen filosófica puede mostrar, entre otras cosas, que la ciencia no se reduce solamente a los conocimientos científicos en su sentido más declarativo, a sus logros y aplicaciones. Para hablar de la ciencia entran siempre en juego muchos más factores y valores sociales, culturales, históricos, económicos, que nos ayudan a pensar y a analizar, en su mayor complejidad, los procedimientos científicos y de generación y distribución de conocimientos, así como también los riesgos, alcances y límites de la ciencia.

León Olivé (2000) sostenía que es deseable reducir las actitudes y las representaciones francamente ideológicas sobre la ciencia, y esto implica criticarlas de manera permanente (Olivé, 2007), para con ello neutralizar las actitudes basadas en lo que él caracterizaba como “representaciones subjetivas constitutivas” (p. 150), y conformar una comunicación y una educación de las ciencias fundamentada en las buenas razones que dan cuerpo y solidez a las “representaciones objetivas de la ciencia” (p. 146).



LA CRISIS DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Cuando nos acercamos a la literatura especializada en el ámbito de la educación en ciencias, autores iberoamericanos que trabajan desde hace décadas en este campo como Daniel Gil (2001), Daniel Gil y Amparo Vilches (2005), Ángel Vázquez, José Antonio Acevedo y María Antonia Manassero (2005), Mariano Martín Gordillo (2009), entre muchos otros, han señalado que es en la prevalencia de una imagen pública inadecuada de la ciencia en donde residen gran parte de los orígenes de lo que la literatura en este campo refiere como una “crisis de la enseñanza de las ciencias”. Esta imagen pública inadecuada caracteriza comúnmente a la ciencia como “positivista, dogmática, desfasada, autoritaria, difícil, aburrida, irrelevante, alejada de la vida cotidiana, etc.” (Vázquez, Acevedo y Manassero, 2005, p. 3). O bien define a la ciencia como una actividad descontextualizada, individualista y elitista, empírico-inductivista y atórica, rígida, algorítmica, infalible, aporética y ahistórica, exclusivamente analítica, acumulativa, de crecimiento lineal, por señalar algunos de los atributos con que se ha estigmatizado a la ciencia en el contexto público (Gil, Macedo, Martínez, et al., 2005). Es decir, se trata de una crisis sostenida, en gran medida, por el predominio de un conjunto de representaciones ideológicas de la ciencia en los contextos educativos (Olivé, 2007).

Esta crisis de la enseñanza de las ciencias, que puede generalizarse a la mayoría de los países, tiene entre sus características el continuo descenso de estudiantes universitarios que eligen carreras de ciencia y tecnología (OCDE, 2019a). También se caracteriza por actitudes negativas y rechazo hacia la ciencia y la tecnología, así como por un predominio de esta falsa imagen estereotipada de la ciencia y la tecnología y por su masculinización (OCDE, 2015). Otro rasgo de la crisis en la educación en ciencias se expresa en una cada vez más escasa alfabetización exitosa en ciencia y tecnología (Vázquez, Acevedo y Manassero, 2005), misma que se ve reflejada, en buena parte, en los resultados de las pruebas estandarizadas aplicadas por organismos internacionales como la OCDE o la UNESCO. Así, por ejemplo, destacan en este rubro los resultados de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), en su componente de Ciencias, que se aplican cada tres años en diversos países, entre los cuales, en el 2018 participaron Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Panamá, Perú y República Dominicana.

En PISA 2018, la competencia científica (*scientific literacy*) abarcó la medida de tres dimensiones, cuyo grado de dominio se distribuye en 6 niveles. Las dimensiones analizadas son la capacidad de las y los estudiantes para: a) explicar fenómenos de manera científica; b) evaluar y diseñar la investigación científica; y c) interpretar datos y evidencias científicas (OCDE, 2018). El puntaje promedio que México alcanzó en dicha prueba fue de 419 puntos, en contraste con los dos países con los resultados más altos en Ciencias, que en 2018 fueron China y Singapur con 590 y 551 puntos, y los dos países con los puntajes más bajos, Filipinas y República Dominicana, con 357 y 336 puntos respectivamente (OCDE, 2019b).



Por lo que se refiere al resto de países de América Latina, el que se sitúa en la mejor posición es Chile (444 puntos) seguido de Uruguay (426), Costa Rica (416), Colombia (413), Perú, Argentina y Brasil (los tres con 404 puntos en promedio), Panamá (365) y República Dominicana, que ocupa el último lugar de todo el ranking global. Todos los países de la región latinoamericana obtuvieron una puntuación menor al promedio de la OCDE (489 puntos).

En términos de la escala cualitativa de esta prueba, el hecho de que ninguno de los países latinoamericanos supere en PISA 2018 los 484 puntos, significa que en estos apenas se logra un dominio de las ciencias no mayor al nivel 2, de los 6 niveles en total en que PISA distribuye su escala. En este nivel 2, en donde se ubican los mayores puntajes alcanzados en la región, son apenas emergentes las actitudes y competencias necesarias para que las y los estudiantes participen eficazmente de cuestiones relacionadas con la ciencia. Las y los estudiantes en este nivel demuestran conocimientos científicos básicos o cotidianos, y una comprensión básica de la investigación científica, que pueden aplicar principalmente en contextos familiares. Conforme se aproximan al nivel 6, el máximo de la escala PISA, estas habilidades se expanden progresivamente a contextos menos familiares. Aunado a ello, la comprensión de la ciencia se vuelve más compleja, permitiéndoles proponer hipótesis explicativas, hacer predicciones y distinguir entre argumentos científicos sólidos e información irrelevante (OCDE, 2019b).

En coincidencia con estos resultados derivados de PISA, en otras pruebas regionales también hay evidencias de que, en diversos países de América Latina, las y los estudiantes de primaria no están aprendiendo lo propuesto en los diseños curriculares de ciencias naturales para tercero y sexto grado de primaria, y hay importantes disparidades entre distintos países de la región y entre grupos de alumnos de un mismo país (Furman, 2020). Tal es el caso de las evaluaciones Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) llevadas a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO, cuyo tercer estudio se llevó a cabo en 2013. ERCE utiliza un enfoque curricular que mide logros de aprendizaje en relación con los objetivos de aprendizaje más comunes en la región latinoamericana, según los planes de estudio de cada país. En el tercer estudio, ERCE mostró que en la región casi el 80% de las y los estudiantes se encuentran en los dos niveles más bajos de rendimiento (Furman, 2020). Cabe señalar que el cuarto estudio regional de este tipo se realizó en 2019 y se espera que para fines de 2021 se den a conocer sus primeros resultados.

Si bien es cierto que las evaluaciones estandarizadas han sido ampliamente criticadas (Fernández, 2014; Paredes, 2015), para algunos autores los resultados de estas pruebas, mostrando en ciertos contextos los bajos desempeños en ciencias y otras áreas, son valiosos por distintos motivos (Furman, 2020), entre ellos, porque constituyen una invitación a profundizar en el conocimiento de los problemas educativos locales.

En cuanto a las principales críticas a pruebas como PISA podemos señalar aquellas que las caracterizan como dispositivos de control que conciben a la educación ya no como un derecho, sino como un bien de consumo, subordinado al



mercado y que debe adecuarse a las lógicas económicas neoliberales. Otras críticas apuntan a destacar el reduccionismo y sesgos que conllevan acerca de los medios y fines de la educación, centrados en medir su papel económico. Este reduccionismo deja al margen sus funciones sociales y culturales, individuales y colectivas, más amplias y menos susceptibles de ser medidas o cuantificadas, como son la convivencia, la participación social, el desarrollo artístico y emocional, entre otras. También este reduccionismo se ha traducido en la creencia de que hay un solo modelo educativo dominante al que todos los países y regiones deben dirigirse, provocando una colonización de diversas prácticas educativas, homogeneizando y encaminando la diversidad curricular y de sentidos pedagógicos a direcciones muy acotadas e impuestas por intereses privados. A esto se suma la omisión que estas pruebas hacen de las condiciones de desigualdad social estructural de contextos como los latinoamericanos (Fernández, 2014; Paredes, 2015).

A pesar de estas críticas, resulta innegable el protagonismo, impacto y expansión que este tipo de evaluaciones ha tenido como medida comparativa internacional. Eso ha llevado a que algunos autores recuperen la importancia de la información que estos resultados nos arrojan. Por ejemplo, Rivas (2015) destaca cómo estas evaluaciones son un buen indicador de la distribución geopolítica del poder mundial, esto es, de las capacidades desiguales entre los países y regiones de crear los futuros posibles, así como de hacer circular e imponer los códigos y moldes hegemónicos, a los cuales se espera que los sistemas educativos de los países con menor poder puedan ajustarse. Identificar esta distribución de fuerzas geopolíticas en torno al conocimiento, la cultura y la educación, es un paso necesario para comprender si, en efecto, los progresos esperados en el aprendizaje de las ciencias en la región son críticos, si han sido más lentos, o el por qué no han sido los esperados (Furman, 2020) y a quién le resulta beneficioso que así sea. Es decir, estos datos pueden ayudar a indagar qué factores están detrás de la situación actual de la crisis de la educación en ciencias en los países de América Latina, lo que permitiría determinar cuáles medidas, políticas y reformas educativas podrían contribuir a transformar estas desigualdades.

Una hipótesis para explicar estas desigualdades en países latinoamericanos la encontramos en el concepto de “colonialidad del poder”, eje con el que autores como Quijano (2014) dan cuenta de la estructuración y organización del poder capitalista, eurocentrado y global. La colonialidad del poder refiere a la incorporación de patrones que condicionan y definen la cultura, el trabajo, las relaciones intersubjetivas y en general, las formas de poder, de pensar, saber, ser y estar, que se estructuraron violentamente en países colonizados como los latinoamericanos (Maldonado, 2007). En este sistema de poder, el epicentro de la razón y la autoridad tiene como referente a las culturas europeas, por lo que lo no-europeo se subordina y considera como no-humano o menos-humano (Walsh, 2017). A través de la colonialidad del poder, como describe Quijano (2014), es posible entender históricamente cómo Europa, además de lograr el control del mercado mundial, pudo imponer su dominio colonial sobre otras regiones y poblaciones del planeta, incorporándolas dentro de un sistema jerárquico de ordenamiento binario sobre



el que constituyó su patrón de poder. Este proceso implicó para los colonizados una reidentificación histórica, en la que les fueron atribuidas nuevas identidades epistemológicas y geoculturales (Quijano, 2014), convenientemente subordinadas a las identidades colonizadoras.

Al haberse infiltrado en el ámbito de los conocimientos, en América Latina la colonialidad del poder persiste siglos después de la conquista y las independencias, como una de las formas más generalizadas de dominación cognitiva que atraviesa particularmente al ámbito de lo educativo, y muy en especial, a la educación en ciencias (Walsh, 2017). En esta educación que autores como Walsh califican como eurocéntrica, moderna e ilustrada, prima una idea de ciencia, y en específico, una imagen ideológica de conocimiento científico, que omite reconocer su carácter histórico, provisional, contingente, local, situado y multicultural. Esta imagen ideológica de la ciencia postula, en abstracto, la superioridad de los sistemas europeos de conocimiento, por sobre otras formas de conocimiento a las que, en su diferencia, disminuye, devalúa, excluye y margina.

Estas formas otras de conocimientos, reconocidos como tradicionales, indígenas, ancestrales, están presentes en diversas poblaciones originarias, rurales, populares que, en la región latinoamericana, han vivido una exclusión socioeducativa de larga data (Furman, 2020). Esta exclusión contrasta con la enorme diversidad biocultural y la riqueza de saberes locales que poseen.

Hacia este tipo de poblaciones en situación de vulnerabilidad, en donde prevalece una rica diversidad epistémica y biocultural, fue hacia donde muchas de las investigaciones y reflexiones de León Olivé dirigieron su mirada. Cabe precisar que dentro de la categoría de poblaciones en situación de vulnerabilidad se incluyen aquellos grupos de personas o sectores que, por razones inherentes a su identidad o condición y por acción u omisión de los organismos del Estado, se ven privados del pleno goce y ejercicio de sus derechos fundamentales y de la atención y satisfacción de sus necesidades básicas, como es el caso de los pueblos originarios (Secretaría de Derechos Humanos, 2011).

El trabajo de Olivé nos invitó, a quienes nos formamos bajo su tutela, a intervenir, a pensar, a proponer acciones y medidas para transformar estas realidades sociales y educativas vulneradas y muchas veces estigmatizadas como deficitarias. Igualmente nos impulsó a cuestionar y criticar aquellos espacios de la acción y del pensamiento, en donde se han estabilizado e invisibilizado esquemas de violencia epistémica y estructuras de injusticia educativa que no quedan expuestas a primera vista y que, por el contrario, se profundizan aún más, cuando solo analizamos fuera de contexto los resultados de las pruebas estandarizadas de evaluación educativa.

Uno de los dispositivos de esta violencia simbólica que han conformado parte de la maquinaria institucional que dio continuidad a la colonialidad en el plano de lo epistémico, cultural y cognitivo, es, sin lugar a duda, la educación y muy particularmente la educación en ciencias. Así pues, cuando revisamos un poco de la historia de la educación de los pueblos originarios en América Latina, pero específicamente en México (Ramírez, 2006; Bello, 2007; Tanck, 2010; Jiménez,



2011), observamos que, efectivamente, en tanto institución social y moderna por excelencia, la educación, la escuela (a la que en su versión más moderna se puede adjetivar como colonial, formal, pública y científica) ha representado este espacio legítimo y autorizado de imposición de lo que Bourdieu y Passeron (1996) llamaron una doble arbitrariedad característica de la acción pedagógica.

De acuerdo con Palacios (1984), esta doble arbitrariedad enunciada por Bourdieu y Passeron, consiste en la imposición de una arbitrariedad cultural y simbólica –como podría ser la ciencia– ejercida por parte de un poder arbitrario –como podría ser la escuela o el profesor–. A través de un poder ejercido simbólicamente en una relación de comunicación pedagógica que tiene lugar en el aula, las clases dominantes imponen una arbitrariedad cultural a las clases dominadas. Esto significa que las escuelas, en su faceta reproductora imponen significados y contenidos seleccionados arbitrariamente, es decir, no sobre la base de una ley o principio universal, sino en función de su adecuación a los intereses de clase de los grupos dominantes que necesitan perpetuar su dominio.

Si bien es cierto que esta cara reproductora de la educación ha sido cuestionada por las pedagogías críticas y de la resistencia, es innegable que sostenidas a través de los siglos, las prácticas educativas modernas y coloniales han contribuido, frecuentemente, a dinamizar y transformar, pero también a erosionar identidades, sistemas de conocimientos, espiritualidades y el sentido de comunidad de muchos pueblos originarios de América Latina. Por medio de la educación se socializan e imponen conocimientos, valores, formas de hacer, ver, sentir y pensar de las clases dominantes que, en el marco de la colonialidad, podemos identificar como propiamente eurocéntricos y autoproclamados como universalmente válidos (Castaño, 2011).

Desde la mirada de las teorías de la reproducción en la educación, la escuela, y dentro de ella, el criticado predominio creciente de la racionalidad instrumental, de las ciencias y de la educación en ciencias, han funcionado como aparatos ideológicos mediante los cuales los sistemas de poder han sido producidos y reproducidos, como formas de explotación y dominio cognitivo de unos sobre otros y sobre el mundo.

LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA INTERCULTURAL

Los trabajos de León Olivé sobre los ejes de multi e interculturalidad (2003, 2007, 2009) representaron, para quienes hoy conformamos el Grupo-Red de Educación Científica Intercultural (GRECI), una manera de aproximarnos al estudio de la educación científica en sociedades modernas y especialmente al análisis epistemológico de las interacciones entre las imágenes filosóficas y públicas de la ciencia, así como de las interacciones entre distintas formas de conocimiento en el contexto educativo. No olvidemos que las aulas son también espacios de resistencia y de negociación de significados (Candela, 2006), en donde chocan e interactúan distintos capitales culturales y escolares. En los contextos educativos



conviven y coexisten, se disputan, negocian, encuentran resignifican, al menos (Sensoy y DiAngelo, 2017, pp. 30-31):

- a) Conocimiento personal: adquirido en las experiencias personales dentro de los hogares, las familias y las comunidades culturales de profesores y alumnos.
- b) Conocimiento popular: que se refiere a los hechos y creencias institucionalizados en los medios de comunicación y que conforma un vocabulario común.
- c) Conocimiento académico de la corriente dominante (*mainstream academic knowledge*): que comprende los conceptos, paradigmas, teorías, explicaciones y el canon establecido en las ciencias y disciplinas académicas.
- d) Conocimiento escolar: que incluye los hechos y conceptos que se presentan en los libros de texto, los discursos de las y los profesores y alumnos, y los aspectos formales del currículum.
- e) Conocimiento académico transformativo: que incluye los conceptos y explicaciones que desafían a la corriente académica dominante y que expande las fronteras del canon.

Con la orientación de León Olivé, de sus escritos, propuestas teóricas, pensamiento, en el Grupo-Red de Educación Científica Intercultural hemos ido delineando, al menos en la teoría, un horizonte de sociedad del conocimiento, como él apuntaba, plural, democrática y social y educativamente justa, en donde en las escuelas y aulas la coexistencia de diversas formas de conocimiento se asuma como un rasgo constitutivo e inevitable del quehacer educativo; esto es, escuelas y aulas en donde la diversidad epistemológica sea vista como una virtud y no como un obstáculo. Escuelas y aulas donde enseñar y aprender ciencias no signifique la sustitución o reemplazo de ciertas formas de conocimiento no científico (local, tradicional, campesino), por conocimientos científicos muchas veces descontextualizados o carentes de sentido para el estudiantado. Apuntamos a la conformación de aulas de ciencias que cada vez más representen oportunidades para el diálogo intercultural y la expansión de horizontes culturales de quienes intervienen en el proceso educativo de la ciencia.

En esta Educación Científica Intercultural (Valladares, 2011), consideramos que aprender ciencias debería realmente ofrecer al alumnado la oportunidad de resituarse culturalmente mediante un proceso educativo dialógico, ya sea recuperando la memoria de tradiciones truncadas u oprimidas en la historia de su universo cultural, o bien enriqueciendo su horizonte en el encuentro con tradiciones de otras culturas como las científicas. Cuando con los conocimientos tradicionales, locales, originarios, no bastan para arreglárselas frente al entorno, entonces es legítimo echar mano de las ciencias. Tal es la importancia de una educación científica abierta a la pluralidad, en la que muchos conocimientos científicos se vuelven sumamente relevantes por su adecuación a las necesidades colectivas y pueden ser las mejores opciones para el alcance de ciertos valores proyectados por



determinadas colectividades, *pero es muy distinto que lo sean por elección a que los sean por imposición.*

Aprender ciencias no debería implicar la renuncia o negación a la propia cultura para comprender y adoptar un mundo ajeno, sino que debería implicar la ampliación de capacidades para la acción (para ser y hacer lo que se tiene razones para valorar), más aún en pueblos originarios ricos en cultura y conocimientos. En la medida en que los sistemas educativos nacionales transiten hacia este horizonte intercultural, el valor social de la enseñanza de las ciencias podría también reivindicarse como una oportunidad más para lograr que todas las personas participen de los beneficios de las prácticas científicas, y logren las libertades para llevar las vidas que tienen razones para valorar.

Una Educación Científica Intercultural permitiría que los individuos de cualquier grupo cultural, sin abandonar su identidad, puedan transformar su propia cultura, ampliando su horizonte de elecciones, adoptando lo mejor de la ciencia para resolver una situación específica y conservando lo mejor de su propia cultura. Ahora bien, ¿cómo lograr esta utopía educativa? ¿Cómo construir en este horizonte una educación científica auténticamente intercultural? En este texto se proponen cuatro tesis o transformaciones necesarias (4T) para el logro de una educación científica intercultural:

iT. *Pluralización de la idea de ciencia* (que podemos también entender como su interculturalización o incluso, descolonización): este *movimiento historiográfico* implica asumir una comprensión crítica de la historia y promover, desarrollar, construir una historia crítica, social e intercultural de la ciencia. Trabajos como el de Arun Bala (2006) o Kapil Raj (2007) han abonado mucho en este frente de historias multiculturales de las ciencias dedicadas a dar cuenta del papel que los conocimientos tradicionales han jugado en el desarrollo de la ciencia moderna, por ejemplo, mostrando cómo ideas chinas, indias, árabes y del antiguo Egipto, en áreas como la filosofía, las matemáticas, la cosmología y la física, jugaron un papel indispensable en hacer posible el nacimiento de la ciencia moderna. Las raíces de la ciencia moderna son dialógicas porque son el resultado de un diálogo entre ideas provenientes de Europa y de una amplia diversidad de otras culturas mediante distintas rutas geográficas e históricas. Esto implica también poner en discusión las interacciones y articulaciones necesarias entre las ciencias sociales, las ciencias naturales y las humanidades para conformar una mirada más amplia, incluyente y plural del conocimiento.

iiT. *Pluralización de la idea conocimiento científico*: este *movimiento epistemológico* implica el descentramiento de una epistemología colonialista, en donde el conocimiento es analizado desde una perspectiva objetivista e individualista, para dar paso a una postura basada en prácticas, en la que el conocimiento científico se postula como una práctica con características compartidas con otras formas de conocimientos. En donde más que un objeto o entidad, el conocimiento es aquí entendido como un proceso dinámico que se manifiesta en el acto mismo de



conocer y en las interacciones de diversos agentes con el mundo. En la perspectiva basada en la práctica, el conocimiento se vuelve indeterminado, preserva siempre una dimensión tácita y se manifiesta localmente en prácticas o actividades (Valladares y Olivé, 2015).

iiiT. *Pluralización del currículum de ciencias: movimiento en el diseño curricular*, que podemos ubicar como parte del reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria. En este movimiento, el reto para los sistemas educativos nacionales es el de conformar colaborativamente currícula interculturales, dialógicos, participativos, democráticos y respetuosos de la diversidad cultural. Estos currícula pueden ser resultado tanto de procesos de co-teorización colectiva entre los miembros de las muy diversas comunidades educativas (Sartorello, 2014), como de procesos investigativos participativos, tal como es el caso del Método Inductivo Intercultural para la creación de taxonomías curriculares interculturales, propuesto por autores como Jorge Gasché (2008), del Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana, y María Bertely (2009), del Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social en México.

ivT. *Pluralización de la didáctica de las ciencias: movimiento en el ámbito pedagógico-didáctico* mediante el cual los tres movimientos precedentes pueden aterrizar y concretarse en el nivel de aula, transformando los modos y las prácticas hegemónicas de enseñar y de aprender ciencias (y de la mano con ello, los procesos de formación docente, los materiales y métodos educativos). Es indudable que toda sociedad cuenta con sus métodos y formas propias de educar, de generar, distribuir, preservar y aprovechar los conocimientos, así como de desarrollar habilidades prácticas (Quintriqueo, Quilaqueo y Torres, 2014). Sin embargo, con la institucionalización del sistema escolar estatal, la escuela como la conocemos tendió a privilegiar ciertos métodos de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, de corte más individual y pasivo, sobre el trabajo colaborativo y asociativo propios de muchas comunidades locales, y se redujo el espacio para promover procesos reflexivos y colectivos de construcción de conocimientos (Bascopé y Caniguan, 2016). Recuperar estas formas endógenas, propias, locales de enseñanza y aprendizaje es una tarea necesaria para frenar la pérdida de saberes locales o desaparición o erosión de lenguas y culturas indígenas u originarias, por considerarlas como prácticas educativas exclusivas de la esfera privada.

A MANERA DE CIERRE: POR MAYORES DOSIS DE PLURALISMO EN LA ESCUELA

Las cuatro tesis o transformaciones descriptas arriba, de manera conjunta derivan de un compromiso con la teoría pluralista de la ciencia que León Olivé desarrolló en diversos escritos (1999), y que en su libro de *El bien, el mal y la razón* sintetizaba en cuatro puntos (2000, p. 135):



1. No hay ninguna esencia que sea constitutiva de la ciencia de una vez y para siempre.
2. No hay un conjunto fijo de fines de la ciencia que sean los únicos legítimos de perseguir (varían de época en época).
3. No hay un conjunto fijo de reglas metodológicas que sean las únicas reglas metodológicas legítimas de aplicar en la ciencia.
4. El progreso debe evaluarse de acuerdo con un conjunto específico de fines, valores y reglas que son relativos a un contexto.

La imagen filosófica de la ciencia asociada a esta perspectiva pluralista del conocimiento es diferente de una postura relativista, en la que “todo vale”; es decir, en la que toda afirmación resulta legítima sin importar su proceso de producción epistémica. A pesar de lo importante que resulta hoy, en un contexto de posverdad, defender este pluralismo de la ciencia, lo cierto es que la creciente aceptación social de información falsa y el rechazo acrítico, entre distintos sectores de la sociedad, de hechos científicos ampliamente aceptados, denotan que esta perspectiva pluralista está ausente o debilitada como parte de la imagen pública de la ciencia que se fomenta en la educación y los medios de comunicación, acrecentando los riesgos vinculados al relativismo extremo. Si como decía Olivé (2000), es deseable que la imagen pública de la ciencia se nutra de la imagen filosófica, entonces queda abierto el reto de asumir al menos esta visión pluralista de la ciencia como un fundamento epistemológico posible de la Educación Científica Intercultural.

Esta visión pluralista permitiría que quienes enseñan y aprenden ciencias no vean en la ciencia la respuesta única y privilegiada a todos los problemas, sino que sepan cuándo y cómo elegirla; esto es, que sepan evaluar y dar razones que sostengan el procedimiento elegido como base para cada acción. Aprender ciencias se convierte, entonces, en una manera de distinguir cuándo un conocimiento o procedimiento científico es la mejor opción para solucionar un problema específico y cuándo es suficiente con solamente hacer uso del conocimiento derivado de la tradición.

Para terminar recupero de Paul Feyerabend (1975) una cita de su ensayo titulado “Cómo defender a la sociedad contra la ciencia”, en donde se proclama a favor de una educación para la libertad que haga a las personas conrainductivas y pluralistas. En la medida en que se eduque a las y los alumnos para la libertad, decía Feyerabend: “serán científicos sin haber sido engañados por la ideología de la ciencia, serán científicos porque han hecho una elección libre” (p. 310). Tal es el espacio de oportunidades que se abre con una educación en ciencias intercultural que, en el horizonte de nuevas perspectivas en el campo de la enseñanza de las ciencias, brinde a las comunidades la posibilidad de elegir qué prácticas sociales desean transformar y cómo los conocimientos científicos pueden resultar legítimos y útiles para dichos fines, sin detrimento de su patrimonio cultural y en un marco de pleno respeto a sus derechos humanos y colectivos.



BIBLIOGRAFÍA

- Bala, A. (2006) *The dialogue of civilizations in the birth of modern science*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Bascopé, M. y Caniguan, N. (2016). Propuesta pedagógica para la incorporación de conocimientos tradicionales de Ciencias Naturales en Primaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(3), 161-175.
- Bello, J. (2007) *Educación y pueblos excluidos*, México: Senado de la República LX Legislatura/UNAM/Porrúa.
- Bertely, M. (coord.). (2009). *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe: UNEM*. México: UNEM/ECIDEA/CIESAS-Papeles de la Casa Chata/IIAP/OEI/Alcatraz.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996) *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Candela, A. (2006). Del conocimiento extraescolar al conocimiento científico escolar: Un estudio etnográfico en aulas de la escuela primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 797-820.
- Castaño, N. (2011). Enseñanza de la Biología en un país biodiverso, pluriétnico y multicultural. Aproximaciones epistemológicas. *Bio-grafía: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*. Edición Extraordinaria, 511-538.
- Feyerabend, P. (1975) Cómo defender a la sociedad contra la ciencia en I. Hacking (comp.). *Revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 294-314.
- Furman, M. (2020). Aprender ciencias en las escuelas primarias de América Latina. UNESCO: Montevideo. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375199> consultado 19/10/2021
- Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura en M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala, pp. 279-365.
- Gil, D. (2001). Una alfabetización científica para el siglo XXI: obstáculos y propuestas de actuación. *Investigación en la Escuela*, (43) 27-37.
- Gil, D. y Vilches, A. (2005). Inmersión en la cultura científica para la toma de decisiones ¿necesidad o mito? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2(3), 302-329.
- Gil, D., Macedo, B. y Martínez, J. et al. (eds.). (2005). ¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años. Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. <https://www.oei.es/historico/decada/139003S.pdf>
- Gordillo, M. (coord.). (2009). *Educación, Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Madrid: Centro de Altos Estudios de la OEI. https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/noticias_180.htm
- Jiménez, Y. (2011). Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y “modernización” en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas



- de educación pública para indígenas. *Revista de Investigación Educativa*, (12). <http://www.uv.mx/cpue/num12/inves/jimenez-exclusionasimilacion.html>
- Maldonado, N. (2007). On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept. *Cultural Studies*, 21(2-3) 240-270.
- OCDE. (2015). *The ABC of Gender Equality in Education Aptitude, Behaviour, Confidence*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-gender-eng.pdf>
- OCDE. (2019a). Educación Superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral. Resumen / Evaluación y recomendaciones. París: OECD Publishing. https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf consultado 10/01/2019
- OCDE. (2019b). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. París: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Olivé, L. (1999). Una teoría pluralista de la ciencia en A. Velasco (coord.), *Progreso, pluralismo y racionalidad en la ciencia: Homenaje a Larry Laudan*. México: Facultad de Filosofía y Letras/UNAM, pp. 225-246.
- Olivé, L. (2000). *El bien, el mal y la razón. Facetas de la ciencia y de la tecnología*. México: Paidós/UNAM.
- Olivé, L. (2003). *Multiculturalismo y Pluralismo*. México: Paidós/UNAM.
- Olivé, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, Política y Epistemología*. México: FCE.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica en E. Sader (ed.), *Pluralismo epistemológico*. La Paz: CLACSO, pp. 19-30.
- Palacios, J. (1984). P. Bourdieu y J. C. Passeron; Ch. Baudelot y R. Establet; I. Althusser: la escuela capitalista, aparato ideológico del estado al servicio de la reproducción social en J. Palacios (ed.), *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Barcelona: Laia, pp. 226-250.
- Paredes, P. (2015). La prueba PISA: una mirada alternativa desde la Teoría del Actor-Red. *Summa Psicológica*, 12(1), 9-16.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina en *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 777-830.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D. y Torres, H. (2014). Contribución para la enseñanza de las ciencias naturales: saber mapuche y escolar. *Educação e Pesquisa*, 40(4) 956-982.
- Raj, K. (2007). *Relocating modern science: circulation and construction of knowledge in South Asia and Europe 1650-1900*. Nueva York: Palgrave-MacMillan.
- Ramírez, E. (2006). *La educación indígena en México*. México: UNAM.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Sartorello, S. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60) 73-101.
- Sensoy, Ö. y DiAngelo, R. (2017). *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education*. Nueva York: Teachers College Press.



- Secretaría de Derechos Humanos. (2011). Grupos en situación de vulnerabilidad y derechos humanos. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. http://www.jus.gob.ar/media/1129151/31-grupos_vulnerables.pdf consultado 19/10/2021
- Tanck, D. (coord.). (2010). *Historia mínima. La educación en México*. México: El Colegio de México.
- Valladares, L. y Olivé, L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 10(19) 61-101.
- Valladares, L. (2011). Un modelo dialógico intercultural de educación científica. *Cuadernos Interculturales*, 16, 119-134.
- Vázquez, Á., Acevedo, J. A. y Manassero, M. A. (2005). Más allá de la enseñanza de las ciencias para científicos; hacia una educación científica humanista. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4(2) 1-30.
- Walsh, C. (2017). Decoloniality, Pedagogy, and Praxis en M. Peters (ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer, pp. 366-370.



Liliana Pascual*

Planeamiento educativo: un análisis prospectivo de tres modelos en pugna

RESUMEN

El objetivo de este trabajo consiste en realizar un análisis prospectivo de los procesos de planeamiento que tuvieron lugar durante tres períodos de gobierno: menemismo, kirchnerismo y macrismo. En cada período se analizan el contexto normativo, los principales objetivos educativos, las acciones que se planifican para lograrlos, las características del planeamiento, y las relaciones que se establecen entre el Estado nacional y las administraciones jurisdiccionales. El análisis se realiza a partir de fuentes secundarias (normativas, documentos y artículos académicos) que permiten efectuar una descripción de los procesos de planeamiento que acontecen en cada momento. Posteriormente, del análisis comparativo de estos procesos surgen algunas reflexiones acerca del rol que desempeña el Estado nacional en la gestión de las políticas educativas.

PALABRAS CLAVE

Planeamiento ▪ análisis prospectivo ▪ contexto normativo ▪ política educativa
▪ niveles de gestión

* Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Profesora de posgrado de UNLA y UNQ. Ex directora nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa y ex subsecretaria de Planeamiento, Prospectiva e Innovación del Ministerio de Educación de la Nación.



INTRODUCCIÓN

El planeamiento de la política educativa es siempre la respuesta del Estado a un problema educativo. Al detectar un problema, este puede abordarse de maneras diferentes. Cada una de las miradas que se construyen sobre el mismo deriva en el diseño de distintas acciones para solucionarlo, que estarán fuertemente condicionadas por los intereses y concepciones contrapuestas de los actores involucrados. El Estado nunca es neutral en este conflicto de intereses y, desde ese lugar, define a qué grupos sociales quiere beneficiar. Podemos decir, entonces, que el campo de las políticas educativas refiere siempre a diferentes procesos sociales y políticos que conforman un campo en disputa (Bourdieu, 2000). La concepción de que el conflicto es el motor de los procesos sociales permite incorporar la dimensión política a la planificación. Es desde esta concepción que la planificación tiene en cuenta a los diferentes actores, sus intereses, sus fuerzas relativas, sus apoyos y resistencias, las alianzas y los consensos. El planeamiento, en este caso, puede definirse como una herramienta de gobierno para transformar la realidad. Además, en tanto las políticas se construyen socialmente a partir de un conjunto de interacciones, el concepto de gestión es estratégico en el campo de la política pública y el planeamiento puede definirse como una herramienta para la gestión del Estado.

En este trabajo nos proponemos realizar un análisis prospectivo, a partir de fuentes documentales, de los procesos de planeamiento que tuvieron lugar durante tres gestiones de gobierno bien diferenciadas, que podemos denominar como menemismo, kirchnerismo y macrismo. En cada uno de estos períodos de la historia reciente de Argentina se desarrolla un modelo político con improntas de gestión absolutamente diferentes, donde se pone en disputa la hegemonía cultural y política del país. El primer período (1989-1999) comprende la presidencia de Carlos Menem. El segundo período (2003-2015) abarca las presidencias de Néstor Kirchner y de Cristina Fernández. El último período (2015-2019) corresponde a la presidencia de Mauricio Macri. El objetivo del trabajo consiste en indagar, para cada período, el contexto normativo que enmarca y orienta el planeamiento y realizar una descripción de los principales objetivos educativos, de las acciones que se planifican para lograrlos y de las características predominantes que adquiere el planeamiento. Por último, se analiza el juego de interrelaciones que define, en cada momento histórico, el rol del Estado nacional y de las administraciones jurisdiccionales, en función de los consensos alcanzados.

EL PLANEAMIENTO EDUCATIVO DURANTE LA REFORMA DE LA DÉCADA DE 1990

Durante todo el período menemista resalta el papel desarrollado por los organismos internacionales de crédito que actuaban como fuente de financiamiento de los programas de reforma educativa. Los bancos internacionales tuvieron una



fuerte presencia en la determinación de las políticas educativas y de las prioridades y las estrategias del planeamiento educativo en el país. Según se desprende de los documentos de los principales organismos internacionales de financiamiento (Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo), las principales medidas propuestas fueron renovación de la inversión en capital humano, determinación de las prioridades educativas en función del análisis económico, creación de normas educativas, medición del rendimiento del sistema a través de las evaluaciones de los aprendizajes, focalización del financiamiento público en la educación básica (mientras se recurre al financiamiento de las familias para la educación superior), universalización del acceso a la educación básica, y fortalecimiento de las instituciones educativas para lograr una mejor y mayor autonomía en la gestión. El pensamiento reduccionista de los organismos internacionales de crédito para remediar los problemas educativos se expresa a través de propuestas lineales y simplistas, donde prima la lógica de la rendición de cuentas, el control del gasto y su racionalización. Principales aspectos que orientaron las políticas educativas de la década de 1990.

Alineada con los organismos internacionales, la reforma educativa que se llevó a cabo apuntó prioritariamente a tres objetivos: mejorar la calidad (definida como mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos), la eficiencia (basada en el mejor uso de los recursos) y la equidad (que implicaba la atención prioritaria de los grupos más excluidos). Para lograr sistemas educativos de calidad, más eficientes y equitativos, la política educativa enfatizó la descentralización del manejo del sistema y el fortalecimiento de la autonomía escolar, el desarrollo de un sistema nacional de evaluación de los aprendizajes, y la atención focalizada de los grupos más vulnerables.

Entre las normas principales que sostienen este proceso se encuentra la Ley de Transferencias de los Servicios Educativos a las Provincias (Ley N° 24.049/91) y la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195/93). La transferencia educativa se hizo efectiva recién a fines de 1992, al firmarse los convenios entre la Nación y cada provincia, y significó un fuerte incremento de la carga fiscal y de gestión por parte de las administraciones provinciales. Para dar una idea de la dimensión de este proceso, basta decir que con la Ley de Transferencias se traspasaron a las provincias 3.578 establecimientos medios, técnicos y privados subsidiados y 86.374 cargos docentes (Aguerrondo, 1997).

La Ley Federal de Educación estableció, entre otras cosas, la reestructuración del sistema educativo contemplando a todos los niveles y modalidades educativas, la responsabilidad directa de las provincias en la gestión de los servicios educativos, la extensión de la obligatoriedad escolar a 10 años, incluyendo a la educación preescolar, la necesidad de acordar las políticas educativas en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, el cumplimiento de contenidos curriculares básicos comunes en todo el país, la institucionalización en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación de un sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación, y la implementación de políticas compensatorias para paliar las diferencias socioeconómicas entre las regiones del país y al interior de cada una de ellas.



La reforma educativa que se implementó en este período incluyó también la modernización de la gestión de la administración nacional y de las administraciones provinciales, lo que implicó la creación de equipos técnicos encargados del diseño, desarrollo y evaluación de las políticas educativas (IIPE, 1999). La crítica al formato del “Estado de bienestar” orientó el modo de intervención del Estado en todo el período. Por este motivo, conceptos como ajuste, reestructuración y transformación, son los que mejor reflejan la reforma del Estado y los que orientan la planificación de las políticas públicas (García, 2015).

Terigi (2007) plantea que, a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, el planeamiento educativo adopta cuatro rasgos que lo distinguen. En primer lugar, se encuentra básicamente orientado al cambio, ya que se planifican las reformas sin considerar las continuidades del sistema y la consolidación de los cambios que se introducían. En segundo lugar, se asume una visión aplicacionista de los cambios, o sea un impacto previsible en el sistema educativo y en las escuelas. A pesar de adscribir, al menos desde la teoría, al enfoque del planeamiento estratégico, faltó un enfoque situacional que permitiera la readecuación de las acciones en función de los datos que se iban relevando. A partir del diseño de un modelo del sistema escolar, el planeamiento se redujo a diseñar líneas de acción planteadas como “puntos de partida y de llegada”, con el objetivo de acercar ese modelo a la realidad. En tercer lugar, el planeamiento presenta una fuerte impronta ordenadora y homogeneizadora desde el nivel central. No obstante, ante la imposibilidad de imponer algunos ordenamientos comunes que aseguraran la equidad en el sistema, junto con su integración y estabilidad en el tiempo, el resultado obtenido fue la diversificación del sistema educativo. Por último, se estableció un esquema de división del trabajo donde la Nación centralizaba la función de planificación y las provincias se encargaban de ejecutar las reformas.

La Ley Federal de Educación establece que el ámbito para acordar y concertar los lineamientos de la política educativa entre la Nación y las provincias es el Consejo Federal de Educación. Sin embargo, al ser este un órgano meramente consultivo, las decisiones consensuadas no son de cumplimiento obligatorio para las jurisdicciones. Mientras desde el discurso oficial se pregona la construcción de consensos, el gobierno nacional se reserva las funciones de planeamiento y utiliza los recursos técnicos y financieros para controlar las decisiones que se toman en el marco del Consejo Federal de Educación. El modelo de planificación que prevalece tiene la fuerte impronta tecnocrática de los políticos y expertos ministeriales de ese momento. Es un modelo fragmentado en programas y proyectos a partir de ciertos objetivos específicos, para cuyo financiamiento se firman acuerdos bilaterales entre la Nación y las provincias. No obstante, la aplicación de estas decisiones queda en manos de las administraciones provinciales. Como dice Tiramonti (2007), se produjo una descentralización de la gestión del sistema educativo que no estuvo acompañada de una institucionalidad que permitiera regular la unidad del sistema en su conjunto. La consecuencia fue que el Estado nacional se quedó con un margen de acción muy limitado en cuanto al gobierno del sistema educativo, ya que solo logra intervenir directamente en algunos proyectos puntuales,



impulsados y gestionados desde la administración nacional. A su vez, la mayor autonomía de gestión que se otorga a las jurisdicciones y a las instituciones educativas hace recaer en ellas la responsabilidad por la calidad de la educación, cuyo control es ejercido por el Estado nacional a través de los operativos nacionales de evaluación de los aprendizajes.

Como puede observarse, en este tipo de reformas, impulsadas también en varios países de América Latina, las principales transformaciones responden a un doble movimiento: centrípeto, en tanto se fortalecen ciertos “núcleos de decisión de las políticas”, representados por la definición de contenidos curriculares comunes y el desarrollo de sistemas de evaluación, y centrífugo, al descentralizar la gestión y responsabilizar a las instituciones escolares (Bentancur, 2007).

EL PLANEAMIENTO EDUCATIVO DURANTE EL PERÍODO KIRCHNERISTA

El período kirchnerista se inicia en el año 2003, cuando comienza la recuperación de la crisis de diciembre de 2001 que tuvo un enorme costo social, (más de la mitad de la población bajo la línea de pobreza y casi un tercio de desempleo). En términos del planeamiento, abarca dos etapas bien definidas que podemos denominar: a) la etapa de transición, donde básicamente todos los esfuerzos se orientan a la salida de la crisis y a garantizar la continuidad del sistema educativo; y b) la etapa de los Planes Nacionales de Educación, donde el objetivo es la transformación del sistema educativo para resolver los problemas estructurales de equidad y calidad educativa.

ETAPA DE TRANSICIÓN EN EL PLANEAMIENTO EDUCATIVO

La gestión educativa que se inicia en el 2003 se enfrentó a importantes desafíos que fueron producto de la crisis del año 2001 y de la desarticulación del sistema educativo nacional. Frente a esta situación de emergencia, se dispuso el traspaso a las provincias de fondos nacionales con el objetivo de resolver los problemas que tenían las administraciones provinciales para garantizar el funcionamiento del sistema educativo (pago de los salarios docentes, mantenimiento de los edificios escolares, dificultades económicas para garantizar el funcionamiento de los comedores escolares, falta de materiales didácticos, etc.).

En diciembre del 2003 se sanciona la Ley N° 25.864 de Garantía del Salario Docente para el cumplimiento en todo el país de los 180 días clase para los niveles de Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal. El Estado nacional se hace presente como garante del cumplimiento efectivo de la norma al establecer que, en los casos en que los Estados provinciales no cuenten con los recursos para el pago de los salarios, “podrán solicitar asistencia financiera al Poder Ejecutivo Nacional que, luego de evaluar la naturaleza y las causas de las



dificultades financieras que fueren invocadas como causa de tales incumplimientos, procurará brindar el financiamiento necesario para garantizar la continuidad de la actividad educativa, en la medida de sus posibilidades y en las condiciones que considere más adecuadas” (artículo 1º).

En agosto de 2004, se aprobó la Ley N° 25.919 del Fondo de Incentivo Docente, que se prorrogó por cinco años, permitiendo que los docentes de todo el país reciban mensualmente este beneficio. De esta manera, las dos leyes mencionadas garantizaron el funcionamiento de un sistema educativo cuya continuidad estaba en crisis. Un año después se sanciona la Ley de Educación Técnico Profesional con la intención de fortalecer una modalidad que había sido desmantelada durante la década de 1990 y que se revalorizaba en un nuevo contexto de cierta recuperación económica.

A fines del 2005, se sanciona la Ley N° 26.075/05 de Financiamiento Educativo (LFE) que persigue el objetivo de aumentar la inversión educativa y establece un incremento presupuestario gradual hasta alcanzar, en el año 2010, una inversión equivalente al 6% del Producto Interno Bruto (PIB). Esta ley, además, marca con claridad cuáles son los objetivos y las metas educativas a alcanzar con la inversión educativa prevista. La LFE implicó un enorme compromiso de inversión para los años venideros y pudo aplicarse porque estuvo acompañada de una fuerte voluntad política que, en gran medida, emanaba de su propia estructura, (algunas de sus disposiciones obligaban a su cumplimiento, por ejemplo, el monitoreo de la inversión realizada).

Los objetivos educativos que se buscan a través de esta LFE se encuentran comprendidos en el artículo 2º y tienen que ver con: la inclusión de los niños y niñas de tres y cuatro años en el nivel inicial; garantizar un mínimo de 10 años de escolaridad obligatoria; avanzar en la universalización del nivel medio/polimodal; mejorar la calidad y equidad del sistema educativo nacional; la jerarquización de la carrera docente; y la mejora de las condiciones laborales y salariales de los docentes de todos los niveles del sistema educativo, entre otros.

Es importante mencionar que la Paritaria Nacional Docente (PND) fue regulada por el artículo 10º de la Ley de Financiamiento Educativo, que establece que “el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología juntamente con el Consejo Federal de Cultura y Educación y las entidades gremiales docentes con representación nacional, acordarán un convenio marco que incluirá pautas generales referidas a: a) condiciones laborales, b) calendario educativo, c) salario mínimo docente y d) carrera docente”.

Finalmente, este paquete de leyes culmina con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (LEN), que permitió completar el marco regulatorio para el diseño de las políticas educativas. La LEN reafirma a la educación como derecho personal y social que debe ser garantizado por el Estado, perspectiva que dista mucho del papel asignado al Estado nacional durante la década de 1990. A partir de la LEN, el Estado nacional y las jurisdicciones tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes. Además, plantea la extensión de la escolaridad obligatoria de 10 a 13 años, la universalización del nivel inicial, y la oferta de distintas



alternativas para la educación de jóvenes y adultos que no hubieran concluido la escolaridad obligatoria. Sin dudas, esta ley representa un importante avance en aras de solucionar los problemas de fragmentación y desigualdad que enfrenta el sistema educativo, al plantear políticas universales que distribuyan los recursos, otorgando prioridad a los sectores más desfavorecidos.

A partir de este respaldo normativo y financiero, los esfuerzos se vuelcan hacia el planeamiento educativo y, en el año 2006, se crea una Subsecretaría de Planeamiento Educativo dentro de la órbita del Ministerio nacional. Los principales objetivos que se le asignan al planeamiento educativo en ese momento son: planificar, sistematizar y analizar el gasto educativo; coordinar el análisis, evaluación y seguimiento del desempeño del Sistema Educativo Nacional y de los programas que se instrumenten en el ámbito del Ministerio nacional para el mejoramiento de la calidad educativa; elaborar indicadores, estudios, informes y diagnósticos del sistema educativo, y proponer alternativas de mejora de la equidad y calidad educativa (Salse e Ibarra, 2008).

En ese momento, la articulación y coordinación de las acciones de política educativa entre la Nación y las jurisdicciones se convirtió en una de las funciones principales del planeamiento. Para ello, se firmaron convenios bilaterales entre el gobierno provincial y el Ministerio de Educación de la Nación, tal como lo expresa la LFE en su artículo 12º. Una cuestión no menor, que diferencia a los convenios que se desprenden de la LFE de los que existían previamente, es que los compromisos asumidos y expresados en metas, alcanzan a la totalidad del sistema educativo, atendiendo a todas las modalidades, ciclos y niveles, con la garantía de inversión por parte de la Nación y las jurisdicciones. Así, los convenios bilaterales previstos en la LFE constituyeron un paso fundamental en relación a cómo se plasman y se articulan voluntades políticas, objetivos y recursos entre la Nación y las provincias. Además, permitieron subsanar la dificultad que representaba el hecho de que la mayoría de los objetivos de la LFE no permitía su seguimiento debido a su carácter general y a la falta de metas cuantificables a lo largo del tiempo (Salse e Ibarra, 2008).

Para identificar los desafíos educativos conjuntos entre la Nación y las jurisdicciones, además de aquellos que corresponden a cada jurisdicción, se establecen nuevas metodologías de trabajo y nuevos ámbitos de construcción de consensos, como son las mesas federales de educación obligatoria, mesas de trabajo por niveles educativos y espacios donde se ponen en juego las políticas educativas regionales. Paralelamente, se dispone que la Nación junto con las jurisdicciones puedan pautar los mecanismos de evaluación que les permitan verificar la correcta asignación de los recursos. En ese sentido, se diseñó en el ámbito de la Subsecretaría de Planeamiento un nuevo instrumento consensuado para el monitoreo de los convenios bilaterales, denominado *Actas de Monitoreo*. Este instrumento permitía producir información para dar cuenta del grado de avance de las metas y de los resultados acordados en los convenios bilaterales (Subsecretaría de Planeamiento, 2007). No obstante, el seguimiento del cumplimiento de las metas presenta algunas limitaciones, especialmente cuando se trata de las llamadas metas “tendenciales”, que por ser más generales y abstractas no se pueden referenciar



en indicadores concretos. Por el contrario, en cuanto a las metas “objetivas”, que permiten su medición en forma directa, las limitaciones para su seguimiento tienen que ver con la disponibilidad de la información cuantitativa (Bezem, Mezzadra y Rivas, 2012).¹ La dificultad para el monitoreo de los convenios bilaterales, como resultado de la falta de fluidez de la información estadística que proviene de distintas fuentes de la administración pública, es señalada por la mayoría de los documentos de la época (Salse e Ibarra, 2008; Vera, 2015).

En cuanto al planeamiento, el momento inmediato posterior a la sanción de las leyes de Financiamiento Educativo y de Educación Nacional puede caracterizarse como un período de transición, donde no aparecen grandes innovaciones en lo que respecta al contenido de las políticas y de las metas que se buscan. Las políticas compensatorias o de discriminación positiva no se abandonan totalmente, ya que, si bien se pone el acento en las políticas universales, se complementan con acciones dirigidas a los grupos más desfavorecidos, en articulación con otras políticas sociales y económicas más amplias.

Dos aspectos marcan el inicio de un nuevo camino en términos del planeamiento educativo. En primer lugar, a partir de una visión más universal de la política educativa se potencia una mirada integral del sistema educativo, enmarcada en los acuerdos alcanzados por leyes nacionales. De esa manera, se da centralidad a las líneas de política educativa (y no a los programas y proyectos), con lo cual se reduce el riesgo de planificar e implementar acciones aisladas, con escaso impacto sobre el sistema educativo. En segundo lugar, se favorece la articulación entre las políticas nacionales y provinciales. La vocación federal se reafirma en la necesidad de crear condiciones para superar las desigualdades sociales, económicas, tecnológicas y culturales entre regiones, provincias y sectores sociales, que impactan en el ejercicio efectivo de derechos. El ámbito para consensuar las políticas sigue siendo el Consejo Federal de Educación, pero a partir de la LEN, las resoluciones del Consejo son de cumplimiento obligatorio para las jurisdicciones. Fue necesario, entonces, profundizar los acuerdos con los gobiernos provinciales para darle sustentabilidad a las decisiones de política educativa.

ETAPA DE LOS PLANES NACIONALES DE EDUCACIÓN

El nuevo contexto financiero y normativo que se da a partir de la sanción de la LFE y de la LEN, abre la posibilidad de encarar un proceso de planificación orientado a

1. Un trabajo del Cippec desarrolla la evolución de los indicadores que permiten hacer un seguimiento de los objetivos educativos que persigue la LFE. El balance del período muestra saldos positivos en la mayoría de los objetivos, aunque en algunos más que otros. Los mayores avances se dan en aquellos indicadores que tienen una relación más directa con la inversión educativa, como cobertura de la población comprendida en la educación inicial y de la población vulnerable, el desarrollo de recursos tecnológicos en las escuelas, salarios docentes y apoyo a los estudiantes universitarios e investigadores.



la transformación del sistema educativo, en un intento por resolver sus problemas estructurales. Se inicia así la etapa de elaboración de los Planes Nacionales.

En el año 2009, por Resolución del CFE N° 79/09, se crea el Plan Nacional de Educación Obligatoria 2009-2012. En la misma resolución se propone también la creación de un espacio federal integrado por los subsecretarios de Educación o equivalentes de las jurisdicciones, que tengan a su cargo la planificación y gestión de la educación inicial y la educación obligatoria en sus distintos ámbitos y modalidades. La finalidad de este espacio era favorecer el análisis de distintas problemáticas y preparar los insumos que posteriormente pudieran plasmarse en consensos y acuerdos de los ministros en las asambleas del Consejo Federal de Educación.

El Plan Nacional de Educación Obligatoria se organiza a partir de determinados objetivos políticos y estratégicos, considerados prioritarios para solucionar los principales problemas de la educación obligatoria. Estos objetivos tienen como premisa asegurar “el ejercicio efectivo del derecho a la educación de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, con y sin discapacidad”. El Plan plantea, prioritariamente, fortalecer el lugar de la escuela como el espacio más apropiado para brindar una educación de calidad, y recuperar y fortalecer el rol del Estado nacional, tanto en lo que hace a la definición de la política educativa, la distribución de los recursos, la asistencia y cooperación con las jurisdicciones, como también en la supervisión y evaluación de los resultados.

El planeamiento educativo se realiza a partir de objetivos, estrategias y líneas de acción establecidas para cada nivel educativo, para los próximos tres años. Por su parte, se constituyen como ámbitos de intervención, el nivel nacional, jurisdiccional e institucional. Es importante remarcar, que el eje principal a partir del cual se estructura el Plan son los niveles educativos. Esto evita la dispersión de las propuestas y ordena la conducción política de cada nivel.

Tres años después, por Resolución del CFE N° 188/12, se aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016. La Resolución plantea una serie de objetivos diferenciados por niveles educativos y modalidades, que apuntan a ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, la permanencia y el egreso, y a fortalecer las trayectorias escolares a través de la mejora de las condiciones institucionales para la enseñanza y los aprendizajes. Además, se establece un conjunto de líneas de política educativa transversales a todo el sistema educativo. Todas las líneas de acción apuntan a mejorar la educación en la Argentina, poniendo el acento en prioridades como la igualdad, la inclusión y el trabajo por los sectores más vulnerables de la sociedad. En cuanto a la formación docente, se establece, básicamente, el fortalecimiento y desarrollo de todo el sistema nacional de formación docente. La estructura del Plan utiliza una matriz que contiene para cada línea de acción, los logros esperados y las responsabilidades diferenciadas entre aquellas que le caben a la Nación, a las jurisdicciones y las que son compartidas.

Como puede observarse, los planes mencionados se proponen desarrollar una planificación federal que integra las estrategias de cada jurisdicción en una



planificación común, pero atendiendo a las singularidades locales. Estas políticas se complementan simultáneamente con otras medidas que las potencian: Conectar Igualdad, AUH y la obligatoriedad del nivel secundario como cumplimiento de la LEN. Dentro de la educación obligatoria, la política educativa de ese momento se focaliza en la transformación del nivel secundario, cuyas problemáticas ameritan generar condiciones institucionales diferentes que favorezcan la inclusión y las trayectorias educativas. Así, la Resolución N° 88/09 del CFE, que aprueba el documento “Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional”, avanza en ese sentido. Esta resolución considera que los Planes Jurisdiccionales y los Planes de Mejora Institucionales (PMI) son una “herramienta de planificación contextualizada” para afianzar la relación entre los gobiernos jurisdiccionales y sus escuelas secundarias. Las jurisdicciones deben realizar sus Planes Jurisdiccionales, en el marco de los acuerdos federales, y las escuelas sus Planes de Mejora Institucional. Además, se prevé para ello conformar equipos con perfiles políticos y técnico-pedagógicos, que asistan a las instituciones educativas en sus procesos de transformación.²

Los Planes Jurisdiccionales constituyen una estrategia fundamental de la política educativa. En función de las particularidades de cada provincia, se orientan a ordenar la normativa, las estructuras organizativas y las prácticas en el nivel jurisdiccional e institucional. Cada jurisdicción cuenta con un referente provincial que actúa como articulador entre las autoridades nacionales y provinciales y un equipo de Asistentes Técnico Territoriales (ATT) que son los nexos entre las escuelas y las autoridades provinciales. A su vez, cada una de las escuelas participantes debe nombrar un responsable institucional del PMI, que es quien coordina el desarrollo del mismo y se configura como nexo entre los distintos actores institucionales que participan de la iniciativa. También es el responsable de la evaluación del Plan en el contexto de la escuela. Para ello, cuenta con un dispositivo de seguimiento y monitoreo para ponderar “el impacto de las acciones realizadas y el nivel de aproximación a las metas establecidas” (Dirección de Educación Secundaria, 2011).

Tanto los Planes Jurisdiccionales como los PMI implican la elaboración del diagnóstico provincial y de cada escuela, a partir de los cuales se plantean estrategias para alcanzar los objetivos propuestos. Las escuelas deben seleccionar alguno de los dos ejes siguientes para diseñar su Plan de Mejora Institucional: trayectorias escolares y aprendizajes y organización pedagógico-institucional. En la primera dimensión, las acciones se centran en la permanencia, que incluye la

2. El Plan de Mejora Institucional para la Educación Secundaria implicó una inversión de 2.132,7 millones de pesos para realizar reformas en las condiciones materiales, edilicias, tecnológicas, pedagógicas, institucionales y en nuevos planes curriculares. Estas reformas tenían como objetivo lograr tanto la inclusión como la permanencia de los alumnos, acompañando sus trayectorias pedagógicas (Feldfeber y Gluz, 2011).



prevención de la repitencia, la sobreedad y el ausentismo, y la articulación con el nivel Primario, entre el Ciclo Básico y el Orientado, con otras instituciones de la comunidad y con los estudios superiores. La segunda dimensión comprende los aspectos vinculados al diseño de propuestas de enseñanza, a la formación docente y al fortalecimiento de la convivencia, entre otros.

Para llevar a cabo sus acciones en el marco del PMI, las escuelas cuentan con dinero destinado al financiamiento de horas institucionales y gastos operativos, recursos que se distribuyen en función de la matrícula del establecimiento. Este financiamiento es una responsabilidad conjunta de la Nación y las provincias. Por su parte, las jurisdicciones deben fortalecer los equipos técnicos encargados del seguimiento de las escuelas. Estos equipos están integrados por los ATT, cuya función es acompañar y asistir a las escuelas en la elaboración del PMI. Estas figuras no son novedosas en el marco de las políticas nacionales en contextos federales y tienen llegada directa a las escuelas, ya que son contratadas específicamente para el desarrollo de los programas que se articulan con las estructuras de supervisión provinciales. Así, tanto supervisores como ATT son convocados para que la política se efectivice, aunque son actores con características y condiciones de trabajo distintas.³

En cuanto a las políticas de “fortalecimiento institucional”, esbozadas en el Plan Nacional de Educación Obligatoria, también se retoman con mayor especificidad en las “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria” (Resolución del CFE N° 93/09). Esta resolución avanza sobre la nueva organización institucional y pedagógica que deberá implementarse en las escuelas secundarias de todo el país. Se plantea, entre otras cosas, la formulación de un nuevo régimen académico a implementarse en 2011, y acompañamientos específicos de las trayectorias escolares, (fortaleciendo también aquellas instancias contempladas en los PMI). Por su parte, el Ministerio de Educación nacional se compromete a acompañar y asistir técnicamente a las jurisdicciones que lo soliciten. Se pretende que las escuelas desarrollen propuestas donde se amplíe la concepción de escolarización vigente; se propongan diversas formas de estar y aprender en las escuelas; se garantice una base común de saberes para todos los jóvenes; se sostengan y orienten las trayectorias escolares de los estudiantes; se promueva el trabajo colectivo de los educadores y se resignifique el vínculo de la escuela con el contexto.

Durante toda la etapa de los Planes Nacionales de Educación el planeamiento continúa con la impronta de relacionar el financiamiento educativo con los objetivos políticos consensuados entre la Nación y las provincias y las líneas de acción a desarrollar en cada nivel educativo. Esta lógica que se impone a partir de la firma de los convenios bilaterales, producto de la LFE, se incorpora al Plan Nacional

3. Según lo han señalado distintas investigaciones, en cada provincia las formas de selección para acceder a estos puestos de trabajo, las trayectorias laborales, la cantidad de escuelas por ATT y las funciones que se le asignan, más allá de las definiciones federales, son diversas (Dirié y Pascual, 2017).



de Educación Obligatoria 2009/2012 y, posteriormente, al nuevo Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016. Si bien formalmente los convenios bilaterales estipulados en la LFE finalizan a partir del año 2012, son varias las jurisdicciones que continúan firmando convenios con el gobierno nacional. Además, como parte de la estrategia para facilitar la transferencia de fondos a las jurisdicciones y a las escuelas, su ejecución y su posterior rendición, y transparentar la información sobre la inversión, se crea en el año 2011 el Sistema de Transferencias de Recursos Educativos (SiTraRed) por Resolución Ministerial N° 2092/11. El SiTraRed tiene como objetivo sistematizar y simplificar los procesos administrativos y financieros sobre los fondos transferidos por el Ministerio nacional a las distintas jurisdicciones y a los establecimientos educativos, destinados a sus diferentes líneas de acción de política educativa.⁴

A pesar de la finalización formal de los convenios bilaterales estipulados en la LFE, se continúa con el seguimiento y monitoreo de las acciones del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016. Los informes de ese momento, realizados por el Ministerio nacional (la mayoría de circulación interna), contienen un análisis detallado de los objetivos por nivel educativo y del grado de avance en las acciones planificadas para su cumplimiento (Ministerio de Educación de la Nación, 2015).

Se observa que el enfoque de planeamiento que predomina en esta etapa es estratégico situacional, donde tanto los Planes Jurisdiccionales como los Planes de Mejora Institucional constituyen formas más complejas y mediatizadas de entender la relación con la política educativa, a partir de una interpretación situada de la realidad. Desde el planeamiento se reconoce la intervención de distintos actores en los diferentes niveles de decisión, (autoridades nacionales, jurisdiccionales, equipos técnicos de apoyo, equipos de supervisión, equipos directivos y equipos docentes) y se proponen distintos niveles de planificación en los diferentes niveles organizativos del sistema educativo. En ese sentido, se establece una relación articulada y colaborativa entre la Nación, las jurisdicciones y las instituciones escolares, donde la contraparte nacional desempeña un rol muy activo en cuanto a proveer orientaciones políticas, financiamiento y recursos materiales y humanos, para crear condiciones que permitan superar las desigualdades entre provincias y sectores sociales. La dimensión política se incorpora a la planificación, asumiendo un papel relevante en el planteamiento de los objetivos, en la identificación de los actores intervinientes y de las restricciones o limitaciones a tener en cuenta a la hora de planificar las acciones futuras.

Desde este enfoque, se incorpora a las instituciones educativas, otorgándoles mayor autonomía como espacios de decisión política y de participación social. En contraposición con la década de 1990, donde se enfatiza la autonomía individual y, al mismo tiempo, se reduce el rol protagónico del Estado, en este caso se convoca

4. Posteriormente, por Resolución ministerial N° 116/14, se aprueba el módulo de ejecución y rendición escolar de este sistema.



a desarrollar una autonomía colectiva con el acompañamiento del Estado. Se entiende que los cambios educativos son tanto el resultado de las influencias externas como de pequeños cambios internos que involucran el trabajo colaborativo al interior de las escuelas, junto con las familias y con el contexto. Los directivos y docentes son los protagonistas de la construcción del conocimiento pedagógico, de los cambios organizacionales, institucionales, pedagógicos y curriculares. En la normativa que corresponde a este período prevalece la concepción de que los cambios no se resuelven en el ámbito del aula exclusivamente, sino en el contexto institucional, abarcando a la comunidad educativa en su conjunto. Las instituciones no son meros prestadores de un servicio, sino verdaderos partícipes en la definición de qué servicio se presta y cómo se presta. Es en el marco de las instituciones escolares en donde se pone en debate la perspectiva política de la educación. En ese sentido, las instituciones tienen que repensar la organización institucional, revisando el modelo pedagógico para atender a la diversidad en las trayectorias escolares, para lo cual se apela al compromiso y la responsabilidad compartida de todos los actores de la comunidad educativa. Además, para la implementación de las políticas se establecieron distintos tipos de “acompañamientos” a las instituciones y a su personal. Los mismos incluyeron a los ATT, como otras nuevas figuras docentes, y también la posibilidad de financiar horas institucionales, decisión que quedaba a cargo de las escuelas en el marco de ciertos criterios básicos. El formato escolar no tuvo un papel central en las reformas educativas de la década de 1990. No es casual que, en esta etapa, cuando la mirada se centra en la obligatoriedad del nivel secundario (inclusión) y en las trayectorias educativas (calidad), se contemple el objetivo de operar sobre las prácticas escolares.

No obstante, un análisis retrospectivo nos permite observar que no se pudo avanzar mucho en cambiar ciertos factores estructurantes de las instituciones educativas (especialmente en el nivel secundario), como el formato escolar, las condiciones de trabajo de los docentes y el puesto laboral organizado en función de las horas cátedra.⁵ Dichos cambios hubieran contribuido a lograr cierta institucionalización en los procesos de reflexión colectiva, planificación y toma de decisiones que se habilitaban en las escuelas. En su lugar, para garantizar el trabajo colectivo que se le exigía a los docentes para la implementación de los cambios propuestos, se apostó a los márgenes de autonomía ya existentes en las instituciones escolares. El resultado muestra que resulta difícil mejorar la enseñanza si no se cambian ciertas condiciones estructurales que operan en simultáneo (procesos normativos, administrativos, laborales, etc.), y que no son solo técnico-pedagógicas, sino que conllevan también una dimensión política.

5. La concentración horaria hubiera permitido avanzar, sobre todo en las cuestiones que tienen que ver con la revisión del formato escolar. Sin embargo, los avances sobre este tema han sido escasos, a pesar de que la LEN establece que el CFE tiene la potestad de discutir “mecanismos de concentración de horas cátedra o cargos de los/as profesores/as” para darle mayor estabilidad a los equipos docentes de las escuelas (artículo 32 inciso d).



Para finalizar, es importante mencionar que el auge de los Planes Nacionales de Educación no es un fenómeno propio de nuestro país, ya que se da también en varios países de América Latina. En todos los casos implicó el abandono de una mirada fragmentada del sistema educativo que tuvo su auge en los años precedentes, para adoptar un enfoque más complejo que incluía aspectos técnicos, pero también una dimensión política y social. Además, desde este nuevo enfoque, el financiamiento educativo considerado responsabilidad del Estado, es una pieza clave de los planes educativos de la región para asegurar la consecución de los objetivos políticos (Bentancur, 2010).

EL PLANEAMIENTO EDUCATIVO DURANTE EL PERÍODO MACRISTA

Durante el período de gobierno de la alianza Cambiemos se produce un cambio importante, tanto en las políticas educativas como en su planificación. Apenas iniciado el gobierno, en febrero de 2016, se aprueba la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 285/16, denominada Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” (PNAEyA), donde se acordaron las principales metas educativas a alcanzar entre los años 2018 y 2021, que fueron formalizadas en un convenio bilateral de compromiso con cada jurisdicción. Como se desprende del PNAEyA, sus objetivos se orientan a “proveer una educación integral, permanente y de calidad, el fortalecimiento de acciones que favorezcan el ingreso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de los estudiantes y una educación acorde a las demandas de la sociedad contemporánea y las transformaciones culturales, económicas y tecnológicas que la dinamizan”. Dichos objetivos se encuentran agrupados en cuatro ejes que tienen que ver con: 1) aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales; 2) formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad; 3) planificación y gestión educativa; y 4) comunidad educativa integrada. Los objetivos de cada eje proponen distintas líneas de acción para alcanzarlos, que son las que guían la planificación en los diferentes ámbitos de gestión educativa. Por último, el Plan contiene ejes transversales que contribuyen a generar condiciones para el logro de sus objetivos prioritarios. En esta segunda matriz, que se ordena a través de líneas de acción y logros esperados, se plantean cinco objetivos: 1) ampliar el tiempo de escolarización; 2) fortalecer el gobierno y el desarrollo de los sistemas jurisdiccionales; 3) fortalecer y profundizar las políticas de evaluación; 4) profundizar las estrategias de institucionalización de las políticas de inclusión digital; y 5) propiciar el desarrollo del sistema integrado de formación docente inicial y continua.

Del análisis de los principales ejes del PNAEyA puede observarse que se retoman varios de los aspectos contenidos en los Planes Nacionales del período anterior. Tampoco difiere demasiado el PNAEyA en cuanto a su estructura, ya que cada objetivo cuenta con líneas de acción, logros esperados, tres ámbitos de responsabilidad diferenciados, (nacional, provincial y compartido) y ciertos



mecanismos de seguimiento y evaluación de las metas. Sin embargo, el PNAEyA rompe con la lógica del diseño de los Planes Nacionales que organizaba los objetivos y las líneas de acción a partir de los niveles educativos y las modalidades.

El Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” se complementa con el Plan Nacional de Formación Docente (2016-2021), aprobado por Resolución del CFE N° 286/16, que es una propuesta del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). El objetivo de este Plan es la mejora de la formación docente inicial y continua, para contribuir con el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”, cuyo objetivo central es mejorar los aprendizajes para “el desarrollo integral de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos en la Argentina”. Los tres objetivos del Plan Nacional de Formación Docente son: 1) mejorar la calidad de la formación docente inicial; 2) garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida; y 3) mejorar las prácticas de los equipos directivos y docentes en ejercicio. El Plan Nacional de Formación Docente despliega una serie de estrategias, a partir de cada uno de los objetivos, que pueden desarrollarse en forma articulada con el resto de las políticas nacionales. En ese sentido, las líneas de acción enunciadas se encuentran formuladas de manera general, lo que permite su adaptación a cada nivel y/o modalidad, según las particularidades, necesidades, contextos e identidades.

Es importante mencionar que durante el período analizado se desarrolló también un proyecto de ley denominado “Plan Maestro”, que en su primera versión borrador incluía 108 metas educativas pero sin ninguna especificación sobre el financiamiento, las responsabilidades entre la Nación y las jurisdicciones y el seguimiento y monitoreo del cumplimiento de las metas. En una segunda versión, las metas fueron reagrupadas en 53, con algunas menciones generales en cuanto al financiamiento y al monitoreo y seguimiento de las mismas.⁶ Este Plan nunca llegó a adquirir estado parlamentario debido al fuerte rechazo que generó en la comunidad educativa.

A partir del Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”, el Ministerio nacional desarrolla acciones de asistencia técnica e instancias de formación para apoyar a los equipos provinciales en los procesos de planificación, gestión y seguimiento. El PNAEyA propone dos herramientas de planificación, una Matriz de seguimiento de objetivos, que consiste en la definición de un conjunto de indicadores para evaluar el cumplimiento de cada objetivo y una herramienta de planificación denominada Plan Operativo Anual Integral (POAI). El Ministerio nacional firma convenios bilaterales con las 24 jurisdicciones con el objetivo de ratificar, tanto el compromiso de implementar el PNAEyA, como

6. El Plan Maestro guarda estrecha relación con el documento “Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe” elaborado por economistas del Banco Mundial en 2014, que plantea como “estrategias para reforzar la rendición de cuentas” la reducción o eliminación de “la estabilidad laboral docente, aumentar la supervisión de parte de los directivos y empoderar a los clientes (padres y estudiantes) para supervisar o evaluar a los profesores.” (Bruns. y Luque, 2014).



el de adoptar estas dos herramientas de planificación. A partir del 2017, el POAI nacional orienta las planificaciones provinciales proponiendo un esquema macro basado en un conjunto de ejes estructurantes y transversales contemplados en el PNAEyA. Además, se perfecciona la matriz presupuestaria del SiTraRed para importar la información contenida en los POAI jurisdiccionales y facilitar la rendición de los fondos nacionales transferidos en forma semestral (Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas, 2019).

Cada jurisdicción organiza su planificación tomando en cuenta determinados proyectos integradores y subproyectos o actividades prioritarias, a partir de los cuales propone las líneas de acción y las actividades para alcanzar los objetivos de mediano plazo. El planeamiento se organiza en base a proyectos educativos considerados prioritarios, al interior de los cuales se encuentran los niveles educativos y las modalidades. Esto significa abandonar la mirada integral de la política educativa que caracterizaba a la gestión anterior, cuyo eje vertebrador estaba constituido por los niveles educativos y las modalidades. El riesgo de asumir esta perspectiva consiste en planificar e implementar acciones aisladas con escaso impacto sobre el sistema educativo en su conjunto. La ausencia de orientaciones de política educativa, de acompañamiento y de un seguimiento adecuado de las acciones educativas financiadas desde la Nación, condujo a una amplia libertad de acción en cada jurisdicción. Se produjo de hecho una descentralización de las decisiones de política educativa, que quedaba en manos de cada jurisdicción, mientras la Nación se limitaba a transferir fondos a las provincias. Un aspecto no menor a tener en cuenta tiene que ver con que se disolvieron la mayoría de los equipos que representaban los niveles educativos y las modalidades en el nivel central. Desde la misma normativa, la nueva estructura del Ministerio de Educación nacional eliminó la lógica de organización institucional por niveles y modalidades generando dificultades en la articulación entre la Nación y las jurisdicciones. Al mismo tiempo, se eliminaron la mayoría de los programas existentes, especialmente aquellos orientados a desarrollar las políticas socioeducativas destinadas a enfrentar la desigualdad. Por su parte, el presupuesto que el Gobierno nacional destinaba a la educación disminuyó un 35% durante este período. Es interesante observar que la mayor disminución se registra en aquellos programas orientados a los estudiantes más vulnerables con menores recursos.⁷ De esta manera, la contribución del aporte financiero de la Nación para disminuir las desigualdades entre los distritos y fortalecer sus capacidades educativas, se diluyó y se perdió el carácter federal articulado y colaborativo, que solo se produce con una contraparte nacional activa, que fue el sello de la gestión anterior. Si bien se ha pretendido asociar a este nuevo modelo de planeamiento con

7 En términos generales, entre 2016 y 2019, la gestión de Cambiemos ajustó más en los niveles no universitarios que en los universitarios. Así lo señala un informe elaborado por un colectivo de observatorios y equipos de investigación de las universidades UNIPE, la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini y las universidades de Avellaneda, Quilmes, Tres de Febrero, General Sarmiento y San Martín.



el planeamiento educativo situacional (Claus, 2018), donde las decisiones emanan de abajo hacia el poder central, lo que sucede es que se confunde la ausencia de una política educativa nacional con federalismo. La pasividad y la falta de orientaciones de política educativa de parte del Gobierno nacional no contribuyen a crear las condiciones para superar las desigualdades que impactan en el ejercicio efectivo de derechos.

A MODO DE CIERRE

El análisis comparativo de los procesos de planeamiento que tuvieron lugar durante los períodos históricos del menemismo, kirchnerismo y macrismo permite realizar algunas reflexiones en prospectiva.

En primer lugar, resaltan ciertas similitudes entre los períodos menemista y macrista, en tanto, en ambos períodos, el planeamiento se encuentra imbuido de una ideología neoliberal orientada por los lineamientos de los organismos internacionales de crédito. Prevalece, además, una mirada tecnocrática y lineal de la política educativa y de los cambios que se pretenden alcanzar a partir de su implementación. El planeamiento se organiza en torno a proyectos y programas educativos, con lo cual adolece de una mirada integral y unificada del sistema educativo. Por último, al favorecer la descentralización de la gestión del sistema educativo (aunque por motivos diferentes en cada período), provoca un aumento de las desigualdades educativas entre las provincias y entre los distintos sectores sociales.

En contraste con los períodos mencionados, durante el kirchnerismo, el planeamiento se organiza priorizando un mayor protagonismo e intervención del Estado, con una mirada integral del sistema que tiene como eje vertebrador a los niveles educativos y las modalidades. Esto permite planificar acciones con mayor impacto sobre el sistema educativo en su conjunto. En términos de gestión, se otorga cierta autonomía que empodera a las instituciones educativas. Pero en contraposición con la década de 1990, se trata de una autonomía colectiva con acompañamiento estatal, que considera a las escuelas como espacios de decisión política y de participación social, donde se juega el cambio educativo.

Por último, más allá de las comparaciones, un aspecto interesante a resaltar a la manera de “lecciones aprendidas”, tiene que ver con el rol del Estado nacional en la gestión de las políticas educativas. Este rol adquiere relevancia en el contexto de tensión que caracteriza a la compleja estructura organizativa federal de nuestro país. Es en este contexto que se ponen en juego la dinámica de relaciones y el conjunto de articulaciones entre las distintas administraciones (central, jurisdiccional y local). Este entramado, que complejiza la trama de apropiaciones, mediaciones y resignificaciones de la política educativa, está condicionado por la heterogeneidad de situaciones económicas, políticas, sociales e institucionales que caracteriza a las distintas jurisdicciones. Frente a esta situación, es imperioso que el Estado nacional sostenga un rol muy activo en términos de orientar la política educativa a partir de una mirada integral e integrada del sistema educativo. Las experiencias analizadas



nos señalan que la ausencia de una política educativa nacional, con un claro acompañamiento a las jurisdicciones (que no implique solamente transferencia de recursos), tiene un efecto negativo sobre el sistema educativo en su conjunto. Como consecuencia de esta situación, se produce una descentralización de las decisiones que, lejos de incrementar las autonomías provinciales, impacta profundizando las desigualdades existentes entre las distintas jurisdicciones. El Estado nacional no puede desentenderse frente a la existencia de estas desigualdades. Le cabe un rol fundamental para paliar esta situación, no solo mediante la transferencia de recursos (financieros o de otro tipo), sino también a través de la definición de una política educativa activa y consensuada, que asegure la integración y la estabilidad en el tiempo del sistema educativo, así como la igualdad en el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (1997). *La gestión educativa. El caso de Argentina*. Informe presentado al IX Seminario Taller Regional de Políticas y Gestión Educativas. UNESCO/OREALC.
- Bentancur, N. (2007). ¿Hacia un nuevo paradigma en las políticas educativas? Las Reformas de las Reformas en Argentina, Chile y Uruguay (2005-2007). *Revista Uruguaya de Ciencia Política* (16), 159-179. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/6942>
- Bentancur, N. (2010). *Los Planes Nacionales de Educación: ¿una nueva generación de políticas educativas en América Latina?* V Congreso Latinoamericano de Ciencia Política. Asociación Latinoamericana de Ciencia Política, Buenos Aires. <https://www.coursehero.com/file/58971019/Bentancur-Los-Planes-Nacionales-de-Educacion-o-una-nueva-generacion-de-politicas-educativas-en-Ame/>
- Bezem, P., Mezzadra, F. y Rivas, A. (2012). *Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo*. Informe final. Buenos Aires: CIPPEC. <https://www.cippec.org/publicacion/monitoreo-de-la-ley-de-financiamiento-educativo/>
- Bezem, P., Mezzadra, F. y Rivas, A. (2014). ¿Se cumplió la Ley de Financiamiento Educativo? Documento de Políticas Públicas. Buenos Aires: CIPPEC, Área de Desarrollo Social, Programa de Educación. <https://www.cippec.org/publicacion/se-cumpleo-la-ley-de-financiamiento-educativo/>
- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, Política y Poder*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Grupo del Banco Mundial, Washington, DC. <https://dds.cepal.org/redesoc/publication?id=3806>
- Claus, A. (2018). *Planificación y Presupuesto Educativo: hacia la trazabilidad de los recursos educativos*. V Reunión de Planificación. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile. <https://www.aacademica.org/agustin.claus/14.pdf>
- Dirección de Educación Secundaria. (2011). Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional. *Serie de Documentos de Apoyo para la Escuela Secundaria*. Documento 1, Buenos Aires: Ministerio de Educación.



- Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas. (2019). *Memoria 2016-2019*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Dirié, M. C. y Pascual, L. (2017). Políticas educativas y condiciones de trabajo de los profesores de secundaria de la Provincia de Buenos Aires (2004-2014). *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, RELAPAE*, (6) 14-28. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/20>
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Revista Educ. Soc.*, Campinas, 32(115) 339-356. <https://www.scielo.br/j/es/a/GD3pCQDVvdCxkvqjZYFRtmB/?format=pdf&lang=es>
- García, P. (2015). *Políticas para la superación de la exclusión educativa. Estudio comparado de las políticas de inclusión educativa en los 90 y en el inicio del siglo XXI*. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional. Buenos Aires, 24 al 26 de junio. <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/217>
- IIPE. (1999). *La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina*. Informe final del "Foro homónimo" realizado en la sede del IIPE-Buenos Aires, 11-12 de noviembre de 1998, redactado por J. Simón. Buenos Aires: IIPE.
- Ministerio de Educación. (2015). *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016. Informe de Seguimiento de Acciones, Niveles, Modalidades y Políticas Transversales*. Documento Interno, Buenos Aires.
- Salse, G. e Ibarra, T. (2008). *Implementación de la Ley de Financiamiento Educativo: un proceso de construcción conjunta de los Convenios Bilaterales Nación-Provincias, su monitoreo y seguimiento*. Documento de trabajo. Buenos Aires: Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación.
- Subsecretaría de Planeamiento Educativo. (2007). *Proceso de implementación de la Ley N° 26.075 de Financiamiento Educativo (LFE). Elaboración y Monitoreo de Convenios Bilaterales*. Documento elaborado por el equipo técnico de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Terigi, F. (2007). Cuatro Concepciones Sobre el Planeamiento Educativo en la Reforma Educativa Argentina de los Noventa. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (15) 1-16. Arizona State University, Estados Unidos. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275020546010.pdf>
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Friedrich Ebert Stiftung*, Argentina. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/13019.pdf>
- Tiramonti, G. (2007). Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia. *Archivos De Ciencias De La Educación*, 1(1) 81-107. <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr686>
- Vera, A. (2015). Hacia una mayor institucionalidad en el financiamiento de la educación argentina en J. C. Tedesco (comp.), *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI.



Gary Anderson*, Dipti Desai**,
Ana Inéz Heras***, Carol Anne Spreen****

Procesos de subjetivación, prácticas y políticas para el poscapitalismo

RESUMEN

Este artículo presenta algunos resultados de un estudio de terceros espacios que representan pedagogías contrahegemónicas en las ciudades de Buenos Aires y Nueva York. Elaboramos las características de estos espacios, como se crean y se mantienen, los desafíos que encuentran, como negocian su relación con el estado y como prefiguran un mundo poscapitalista.

PALABRAS CLAVE

Educación popular ▪ tercer espacio

- * Gary L. Anderson. Profesor emérito: Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development Department of Administration, Leadership, and Technology, New York University; Ph.D. The Ohio State University Curriculum and Instruction/Educational Administration and Policy. 2021 hasta el presente: profesor emérito: Educational Leadership Program, Department of Administration, Leadership, and Technology. *Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development. New York University*. Entre sus últimas publicaciones: Anderson, G., Desai, D., Heras, A. I., y Spreen, C. (manuscrito). *Learning in third space: Democratic Spaces of Radical Imagination*.
- ** Dipti Desai. Professor of Art and Art Education and Director of Art +Education Programs Department of Art and Art Professions Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development New York University; 9/98 (hasta el presente); Professor of Art and Art Education and Director, Graduate Art + Education Programs, Department of Art & Art Professions, Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development, New York University. Entre sus últimas publicaciones: (2020), *Educating for social change through art: A personal reckoning*. *Studies in Art Education*, 61(1), 10-23.
- *** Ana Inéz Heras. Capacitación en Análisis institucional, EsquizaAnálisis orientation, con el Dr Osvaldo I. Saidón, Buenos Aires, Argentina; posdoctorado en *Psychoanalysis and Philosophy* en el MAGMA Institute, Buenos Aires, Argentina; desde 2001



La crisis consiste precisamente en que lo viejo está muriendo
y lo nuevo no puede nacer; en este interregno aparece
una gran variedad de síntomas mórbidos.
Antonio Gramsci (1971)

INTRODUCCIÓN

Aunque Gramsci escribió estas palabras en un contexto político diferente al actual, vivimos un momento parecido, en medio de una crisis política y económica mundial pero también de la hegemonía ideológica del capitalismo neoliberal. Si bien está cuestionada a nivel internacional, parecemos estar en un proceso donde lo nuevo aún no termina de nacer. Algunos postulan que este *interregno* tiene potencial para dar paso a un mundo poscapitalista (Mason, 2016; Moreno, 2021; Gibson-Graham, 2011). Afirmamos que no se requiere la proyección de una utopía sino que existen ya espacios que prefiguran ese mundo: están a nuestro alrededor si sabemos dónde mirar.

En este artículo buscamos describir algunos espacios contrahegemónicos, denominándolos *terceros espacios*,¹ siguiendo a Anzaldúa (1987/2021), Bhabha (1994/2002) y Soja (1996), que han sido creados en gran medida por activistas sociales, comunitarios y artísticos, junto con comunidades de base, poniendo el acento en prácticas democráticas, multiétnicas y poscapitalistas. Sousa Santos (2018) se ha referido a esos espacios como característicos de la *epistemología del Sur* subrayando que combinan prácticas institucionales y extra institucionales. Son políticas en la medida en que constituyen formas de conocer y validar conocimientos que pretenden contribuir a la refundación de políticas insurgentes capaces de enfrentar eficazmente las actuales, insidiosas y tecno-salvajes articulaciones entre capitalismo, colonialismo y patriarcado. La vía institucional coexiste con la no institucional, la vía formal con la informal. En realidad, son

hasta el presente, como investigadora en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina, y como profesora de grado en varias universidades argentinas. Entre sus últimas publicaciones: Vieta, M., Heras, A. I. Organizational Solidarity in Practice in Bolivia and Argentina: Building Coalitions of Resistance and Creativity. *Organization journal*: Sage. 2021. En prensa, eissn 1461-7323.

**** Carol Anne Spreen. profesora asociada de Educación Internacional, directora del programa de licenciatura, Department of Applied Statistics, Social Sciences and the Humanities Steinhardt School of Education, New York University. Doctor of Philosophy, Columbia University, New York. Especialización: Comparative and International Education. Sub-specialization: Educational policy and sociology. 2014 hasta el presente: Associate Professor of International Education, Former Director of the Undergraduate Program in Education Studies, Department of Applied Statistics, Social Sciences and Humanities, Steinhardt School, NYU. 2009 hasta el presente: Profesor visitante, Center for Education Rights and Transformation School of Education, University of Johannesburg, South Africa Scholarly. Entre sus últimas publicaciones: (2021) *Teaching and Learning in and with Communities* (Forthcoming University of Minnesota Press).

1. Aunque "tercer espacio" es la traducción al español más común, también usaremos "espacios de terceridad".



concebibles formas híbridas en las que lo institucional y lo extra institucional se inter penetran (p. 248).

Basándonos en estos autores, entendemos el concepto de tercer espacio/espacio de terceridad como un lugar contingente e intermedio, en constante proceso, que desafía las formas hegemónicas de pensamiento. De este modo, nuestro posicionamiento exige una perspectiva que tome en cuenta el dinamismo, la tensión, la construcción permanente de las formas sociales, al mismo tiempo que la lucha como aspecto constitutivo.

Podríamos pensar que un *primer espacio* representa nuestras identidades culturales y vidas cotidianas y un *segundo espacio* representa la hegemonía de las fuerzas dominantes (coloniales) que intentan definirnos, pero el espacio de terceridad es una constante situación híbrida que posibilita la identificación de los sucesivos aspectos en que se encarna la dominación para poder producir procesos emancipatorios. Son lugares fluidos y están influenciados por la historia. La *terceridad* que sucede en estos terceros espacios es tanto un concepto como una metodología de acción. Como lugar generador, permite imaginar radicalmente formas de trabajar y de relacionarnos y, en el proceso, construye formas de aprender y de ser.

Aunque algunos de estos espacios de terceridad pueden parecerse más a escuelas, muchos no suelen considerarse así. Son, sin embargo, sitios activos de generación de un aprendizaje y un ejercicio de la imaginación creativa que constituyen lo que algunos han denominado “pedagogías públicas” (Sandlin, Schultz y Burdick, 2009), tan heterogéneas entre sí como a la vez coincidentes en su búsqueda de formas que interpelen el mundo como lo conocemos. Podemos identificar acciones tan disímiles como los *escraches*, las convocatorias para confeccionar y poner una baldosa en homenaje a una víctima del terrorismo de Estado, la reinención de un centro de tortura en centro cultural o museo, una fábrica recuperada gestionada como cooperativa con una variedad de actividades socioculturales en su seno, o un parque de la memoria, por ejemplo. Vemos así que es difícil caracterizar a estos sitios de construcción pedagógica en sus aspectos comunes; sostenemos que todos ellos son espacios contrahegemónicos y pedagógicos porque generan aprendizajes.

Nos estamos refiriendo a los terceros espacios como situaciones en construcción, y de ahí la noción de *terceridad*: algo se pone en marcha al encontrar siempre lo distinto, lo que no es idéntico a sí mismo. También los definimos como proyectos políticos: amplían la capacidad de tomar decisiones en forma colectiva sobre cómo queremos vivir (Motta, 2014). Es necesario visibilizar, por lo tanto, cómo diferentes comunidades construyen y dirigen esos procesos, omnipresentes y visibles en todo el mundo, aunque paradójicamente, muchos de ellos ocultos ya que deben protegerse para no ser atacados, clausurados o bien mercantilizados y cooptados. Exploramos entonces terceros espacios en contextos socioculturales, políticos e históricos diferentes: la ciudad de Nueva York, situada en el Norte Global, y la ciudad de Buenos Aires, situada en el Sur Global.

Al examinar una serie de espacios durante tres años en Nueva York y Buenos Aires, pretendemos dar una primera idea de la diversidad que identificamos y de



la amplia gama de desafíos a los que se enfrentan. También comenzar a pensar cómo podrían informar a las políticas y prácticas sociales y a las actuales teorías críticas pedagógicas y de transformación social. Sostenemos, con Harvey (2012), que las “ciudades rebeldes” son espacios dinámicos de cambio social. Pero el potencial de cambio revolucionario, desde la efímera Comuna de París de 1871 hasta la fugaz visión alternativa del París de 1968, sigue siendo objeto de debate.

Lefebvre también (1970/2003) argumentó que los espacios liminales de posibilidad –lo que llamamos terceros espacios aquí– pueden aparecer dentro de las ciudades; estos pueden dar lugar a momentos de irrupción, como lo ocurrido en 2001 en Buenos Aires, en los que es posible una visión de la acción social colectiva (Fontana et al., 2002). Son ejemplos las cooperativas de trabajo que producen aprendizajes sobre el autogobierno y la solidaridad social (Heras y Vieta, 2020), o los colectivos de arte callejero cuando visibilizan narrativas sobre la memoria política reciente de modo tal que permiten al público masivo aprender sobre las luchas pasadas y actuales (Grupo de Arte Callejero, 2009).

La participación en movimientos sociales puede considerarse también otro espacio (Torres Carrillo, 2020), especialmente para los jóvenes (Gluz, 2013; Kriger y Said, 2017). Hay muchos casos de resistencia rural también, desde el Movimiento Zapatista en México hasta el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil u otras organizaciones y movimientos que proponen otras formas de vivir, que denominan *vivir bien* o *buen vivir*, según sus perspectivas e historias contextuales (Flórez y Olarte, 2020; Miano, Rotman y Heras, 2020; Zibechi, 2009).

Aunque nuestro estudio más amplio también exploró espacios más allá de lo escolar o lo estrictamente concebido como *educativo*, en este artículo nos limitaremos a aquellos que pueden considerarse como parte de un amplio espectro de espacios de escolarización y que prefiere utilizar términos como “proyecto educativo” u “organización social” para distinguir su posicionamiento político de otros tipos de proyectos. Así, el aprendizaje, y la pedagogía, amplían sus sentidos: constituyen tanto lo que se aprende y enseña en aulas como lo que se aprende y enseña a través de otras prácticas y acciones (asambleas, protesta social, construcción de coaliciones). En ese sentido, podemos concurrir con la propuesta ya clásica de pensar *paideia* y *política* como ligadas entre sí, aspecto que detalló Castoriadis (2005, 2007) en gran parte de su obra.

UNA METODOLOGÍA DEL TERCER ESPACIO

En nuestro estudio hemos elegido centrarnos en Buenos Aires y Nueva York City, que, como muchas ciudades globales, son centros de poder oligárquico donde los centros financieros del capital y los marginados están a pocas cuadras de distancia. En nuestro estudio más amplio formulamos inicialmente estos interrogantes: ¿cómo surgen y quién(es) crea(n) los terceros espacios? ¿Cómo se mantienen a lo largo del tiempo (si ese es el objetivo)? ¿Cómo se comprometen con el aprendizaje transformador quienes habitan estos terceros espacios? ¿Cómo se producen los procesos subjetivos?



Guiados por estas preguntas, en este análisis daremos cuenta de las estrategias de estos espacios, que denominamos macro y micro políticas (en un caso, referidas al vínculo con el Estado y en otro a cómo se enseña y se aprende en las interacciones producidas en sus espacios propios). Documentar e interpretar esos procesos permiten informarnos también sobre su contribución a un mundo poscapitalista.

En este texto no tomamos la noción de aprendizaje solo en un sentido individual e individualista desarrollado fuertemente por corrientes neoliberales en educación, y que Biesta (2021) llama *learnification*, que se convierte en un discurso sobre acumulación de capital humano, a la permanente utilidad de lxs individuos para la economía y la reproducción del crecimiento económico y a la tecnificación de los aprendizajes a través de paquetes virtuales.

Las organizaciones en los que nos centramos son las más conocidas por nosotros y también las más documentadas por otros investigadores. Los autores hemos desarrollado relaciones con quienes trabajan en los terceros espacios que describimos, con visitas a lo largo de los años, proponiéndonos como voluntarios para desarrollar proyectos con ellos, y solicitándoles permiso para llevar a nuestros estudiantes. Somos conscientes de que estas relaciones pueden convertirse en un sesgo hacia una interpretación más beneficiosa, pero como daremos cuenta, una de las características de un tercer espacio es que siempre está en evolución y, por lo tanto, lleno de contradicciones y tensiones.

Nuestro trabajo se ha basado en una metodología que combina la colaboración con las experiencias, de modo sostenido, con la generación de datos a través de distintas técnicas. Si bien aportaremos terceros espacios reales y existentes como ejemplos imperfectos, nuestro estudio no es una serie empírica de estudios de casos de terceros espacios, ni nuestros datos son lo suficientemente “gruesos” como para calificarlos de etnografía multisitio. La investigación es siempre un compromiso entre profundidad y amplitud, y aquí hemos elegido la amplitud. Para este análisis, reportamos material generado a través de una combinación de observación y documentación a largo y corto plazo con algunos de los sitios, y añadimos un análisis de 40 entrevistas y dos reuniones de *World Cafe*, una en la ciudad de Nueva York y otra en Buenos Aires. El *World Cafe* es un método participativo en el que entre 30 y 40 participantes se reúnen, distribuidos en mesas de trabajo de pequeños grupos, que mezclan personas de organizaciones diferentes. Luego todos rotan y las configuraciones varían. Esta rotación se repite hasta cuatro veces (se suelen usar cuatro consignas diferentes para responder). Las entrevistas y las sesiones de *World Cafe* fueron transcritas y analizadas² y luego ubicamos temas transversales y singularidades. Consultamos también material de archivo, sitios

2. Organizaciones que participaron en el café mundial en Buenos Aires: Museo de Sitio de Memoria ESMA, La Base, Bachillerato Popular IMPA, Parque de la Memoria, La Juanita (MTD), Amartya, INCLUIR, La Huella, Bachillerato Maderera Córdoba, Agrupación Xango, Bachillerato Popular trans Mocha Celis, Red Cooperativa Sociales, Garage Olimpo, Hospital Tornu, Grupo de Artistas Callejeras, Proyecto Secundario Liliana Maresca.



web y de medios sociales, bibliografía sobre esas experiencias y noticias de periódicos o videos de acceso libre.

Al considerar la selección de lugares, inicialmente nos manejamos con procesos amplios de identificación, utilizando un conjunto rudimentario de criterios primero, que, en el transcurso del estudio, fuimos refinando en base a nuestro análisis. Cabe señalar que, en cierta medida, estas características eran más bien las *teorías de acción* que guiaban las prácticas, y que, al profundizar sobre el trabajo concreto, nos encontrábamos con que, según sus mismos participantes, esas teorías o lineamientos se concretan de modos siempre perfectibles y muchas veces impredecibles, indicando que no necesariamente una lógica de planificación estricta o posicionamiento claro lleva a las acciones que se toman finalmente. Esto, en sí mismo, es una de las características del tercer espacio: la dinámica de la vida cotidiana, las contradicciones y las sucesivas conciencias de su finitud, generan espacios abiertos, que a la vez son de experimentación, reflexión y construcción continuas. En suma, se produce *terceridad en acto*.

PRESENTACIÓN DE DATOS

Nos centraremos en El Bachillerato Popular IMPA, el primero de los ahora más de 100 bachilleratos populares en Argentina, y en la Academia El Puente para la Paz y la Justicia, que fue una de las primeras escuelas de Estados Unidos en centrarse en los derechos humanos y en un plan de estudios étnicos. También nos referiremos a otras dos organizaciones sociales de Buenos Aires: Proyecto Secundario Liliana Maresca y Centro Educativo Isauro Arancibia. En primer lugar, desarrollamos las características en común de los terceros espacios analizados para situar al lector en las singularidades más adelante:

- pretenden democratizar la sociedad a través de la democratización de las relaciones e instituciones sociales,
- son *interseccionales* en los que se negocian continuamente las identidades individuales y colectivas,
- no son el resultado de los esfuerzos de reforma desde arriba, sino que surgen o están integrados en el activismo político, la organización comunitaria y/o los movimientos sociales,
- pretenden fomentar la conciencia crítica a través de una pedagogía contrahegemónica de diálogo, co-aprendizaje y resistencia,
- van más allá de la crítica y la resistencia para fomentar una imaginación radical que prefigure un nuevo imaginario social,
- son espacios que podemos denominar “multi sensoriales”, tanto cognitivos como corporales, que implican emociones, deseos, memoria, expresión artística, rituales, solidaridad social y performatividad,
- son también espacios físicos y geográficos que iluminan y exponen las injusticias espaciales,



- abrazan la noción de praxis, y están siempre en evolución y llenos de imperfecciones, contradicciones y tensiones que se reconocen y son el centro de una reflexión y un diálogo colectivos continuos.

La mayoría de los terceros espacios estudiados tienen una relación conflictiva con el Estado, que se fue privatizando y corporativizando cada vez más, tanto en Argentina como en Estados Unidos, si bien las condiciones histórico-sociales y políticas de ambos países difieren. Como organizaciones sociales que surgen de sus comunidades locales y responden a ellas, los espacios analizados buscan simultáneamente sostener una autonomía frente al Estado como frente a los sectores corporativos, y la mayoría, de todas maneras, por considerarse parte de lo público, deciden acceder a recursos del Estado. Esto último no ocurre en todos los casos y en los que sí ocurre, dicha relación se negocia constantemente y es singular en cada uno de los espacios.

Los terceros espacios que describimos no escapan a las contradicciones y los retos de las escuelas públicas tradicionales que atienden a jóvenes vulnerables. Por ejemplo, hay un creciente cuerpo de investigación sobre bachilleratos populares en Argentina que ha explorado la macropolítica de cómo negocian la autonomía con el Estado, así como la micropolítica de las aulas, las asambleas de estudiantes y profesores, y la asistencia y el abandono de los estudiantes, entre otros (Caisso, 2017, 2021; Chalela y Charaf, 2017; García, 2013, 2018; Grossi y Bergalio, 2019; López Fittipaldi, 2020; Said, 2018). Además, Ampudia y Elisalde (2015) y Wahren (2020) han publicado excelentes revisiones de la experiencia de más de 15 años de los bachilleratos populares y/o de otras organizaciones educativas y del trabajo que han contribuido a su comprensión (Elisalde y Ampudia, 2008, 2013).

Descripción de experiencias analizadas. El Puente es una organización comunitaria sin ánimo de lucro que patrocina dos escuelas públicas en Brooklyn, Nueva York: El Puente Academy for Peace and Justice, una escuela secundaria pública fundada en 1993, y MS 50, una escuela media pública, fundada más recientemente. Luis Garden Acosta y Frances Lucerna, ambos militantes puertorriqueños, cofundaron El Puente en una comunidad puertorriqueña como centro comunitario en una iglesia abandonada en 1982. Durante sus primeros diez años, trabajó para crear un tercer espacio comunitario antes de poner en marcha su primera escuela en 1993. Los Sures, el nombre local de South Williamsburg en Brooklyn, donde se fundó El Puente, tenía niveles muy altos de violencia de pandillas y la escuela secundaria pública local tenía una tasa de deserción de casi el 80% (De Jesus, 2012). Aunque las escuelas son públicas del Departamento de Educación de la Ciudad de Nueva York, se le proporcionó mayor autonomía para crear su escuela secundaria a través de una asociación con New Visions, una organización sin fines de lucro que promovía la creación de nuevas escuelas secundarias públicas pequeñas. Mientras que la mayoría de las escuelas pequeñas se crearon con una participación mínima de la comunidad, El Puente tuvo diez años para desarrollar fuertes relaciones con la comunidad y



su filosofía educativa. Fue la primera escuela secundaria del país con un enfoque explícito en derechos humanos y ha sido pionera en prácticas como la integración de las artes, la evaluación auténtica de los alumnos y un plan de estudios culturalmente relevante.

El Bachillerato Popular IMPA es un “instituto popular” ubicado en la primera fábrica recuperada de Buenos Aires, Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentina (IMPA), tomada por los trabajadores cuando fue abandonada por los propietarios a finales de la década de 1990. Los bachilleratos populares surgieron junto con el movimiento de toma o “recuperación” de fábricas para que fueran propiedad de los trabajadores y estuvieran gestionadas como cooperativas. El Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER), decidió que quería desarrollar un componente educativo para el movimiento, y en 2002, junto con activistas de la comunidad, crearon la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP). En 2004, la CEIP abrió el primer bachillerato popular que se ubicó en la fábrica de IMPA e incluyó una especialización en Cooperativismo. El Bachillerato Popular IMPA no solo ha sido bien documentado por otros, sino que sus docentes han producido un libro, *Praxis política y educación popular: Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del Bachillerato IMPA* (2016) en el que documentan su enseñanza. Aunque se ha escrito y teorizado sobre la educación popular inspirada por Paulo Freire desde la década de 1960, son relativamente pocos los relatos sobre ella desde la base, escritos por sus practicantes. En general, los bachilleratos populares están comprometidos con algunas de las siguientes prácticas, que los distinguen de la mayoría de las escuelas públicas y privadas 1) el compromiso con el cooperativismo y la autogestión, 2) la toma de decisiones participativa de alumnos y profesores en asambleas; 3) la visión de las escuelas como proyecto político; 4) la construcción de un nuevo sujeto pedagógico; 5) la vuelta a las tradiciones de la educación obrera y su relevancia para otros movimientos sociales emergentes; y 6) la impugnación de la educación tradicional desde la perspectiva de la educación popular. Al igual que las escuelas del Movimiento de los Sin Tierra de Brasil (Tarlau, 2019), los bachilleratos populares se ven a sí mismos como parte de un movimiento social de base más amplio.

El Centro Educativo Isauro Arancibia es una escuela multinivel (desde jardín de infantes a nivel superior) que ha ido dando respuesta durante más de veinticinco años, a las necesidades educativas de niños y jóvenes en situación de calle. Además de proporcionar una escuela donde se generan aprendizajes escolarizados que luego se acreditan, realiza una innumerable cantidad de actividades pedagógicas que incluyen dos aspectos transversales: el arte y la participación política en las tomas de decisiones sobre los proyectos que se realizan. El CEIA se sostiene con recursos diversos, ya que la mayoría de su planta docente tiene cargos públicos, pero otra parte de su equipo se sostiene con recursos generados ex profeso.

La Escuela Secundaria Maresca se inició en 2008 en Villa Fiorito, y en 2010, por un cambio de política pública, se pudo aprobar el proyecto institucional de modo tal que la escuela empezó a funcionar como Secundario Superior con



orientación en Artes Visuales. Algunos de los miembros de este equipo compartieron actividades comunes durante fines de la década de 1990 hasta la fundación de la escuela, en un proyecto callejero de artistas visuales y políticos. Esa trayectoria les permitió conceptualizar sus prácticas artísticas y pedagógicas para fundamentar el currículo de lo que es hoy la escuela Maresca.

LA LUCHA POR LA AUTONOMÍA DENTRO Y FUERA DEL ESTADO

Tanto en Nueva York como en Buenos Aires ha habido una lucha constante sobre el papel del Estado en la educación pública. Una de las tensiones permanentes es el movimiento hacia la privatización de la enseñanza, liderada históricamente por las iglesias en Argentina (y en menor medida en Estados Unidos) y más recientemente por la hegemonía del neoliberalismo en ambos países (Verger, Mochetti y Fontdevila, 2017). De todas maneras, en ambas ciudades, existe también una línea de tensión hacia el interior de la educación pública, ya que, en sentido general, la escuela pública en ambos países ha sostenido una impronta autoritaria y jerárquica burocrática.

Por lo tanto, desde los espacios sociocomunitarios se ha dado siempre una lucha para construir espacios de aprendizaje horizontales, empoderados, cooperativos y equitativos. Existe, de hecho, una larga tradición de educadores que buscan alternativas a la escuela pública de modelo fabril que heredamos del siglo XIX y al aprendizaje memorístico que heredamos de las órdenes religiosas. Un ejemplo temprano de esta tradición en Estados Unidos es el libro *Schools for Tomorrow* (Escuelas para el mañana), que John Dewey escribió con su hija Evelyn en 1916 y que incluye ejemplos de educación progresiva, educación al aire libre, aprender haciendo, educación democrática y aprendizaje cooperativo (Dewey y Dewey, 1916). Del mismo modo, Olga Cossettini y su hermana dedicaron su carrera a intentar transformar la escuela tradicional en Argentina durante la primera mitad del siglo XX. Promovieron escuelas en que los alumnos participaban activamente, incorporaron el arte, la música y la actuación, y las cooperadoras escolares, en las que las decisiones sobre la escuela se tomaban colectivamente (familias, alumnos, personal docente).

En Argentina existe una tradición larga y constante de este tipo de perspectivas, que puede identificarse también con la investigación sobre su propia práctica de Luis F. Iglesias y la tradición de talleres democráticos de educadores (Batalán, 1989). A nivel mundial, muchos otros estudiosos y activistas han reunido ejemplos concretos de escuelas u organizaciones sociales que han intentado ofrecer una educación alternativa a las comunidades marginadas tanto en el marco de la escolarización estatal como fuera de ella. Sería difícil hacer honor a todos estos trabajos, pero para algunos ejemplos puede consultarse: Baronnet (2008), CEIP-Histórica (2016), Hanzopoulos y Tyner-Mullings (2012), Gandín y Apple (2002), Hillert (2016), Tarlau (2019) y Weissmann (2017).



ESPACIOS AUTOGESTIONADOS A LA SOMBRA DEL ESTADO

Muchos terceros espacios se desarrollan intencionadamente como proyectos y procesos autogestionados, es decir, desarrollados desde la base y autogobernados. En estos casos, la cuestión de cuál debe ser el papel del Estado ha creado intensos debates entre los activistas de la educación en ambos países. Inicialmente, los bachilleratos populares se ubicaron fuera del Estado en fábricas recuperadas gestionadas como cooperativas. Posteriormente, han tenido diferencias sobre el grado de autonomía que necesitan del Estado argentino y sobre sus enfoques de enseñanza y aprendizaje. Aunque no hay espacio aquí para ofrecer una discusión detallada de sus debates, algunos consideraron que tenían derecho al apoyo del Estado, ya que estaban educando a jóvenes que eran responsabilidad del Estado, y otros lo rechazaron por el principio de que podía amenazar su autonomía y su capacidad de ofrecer un currículo contrahegemónico.

Algo similar ocurrió dentro del Movimiento de Trabajadores Desempleados (MTD): algunas comunidades cooperativas (MTD Solano, por ejemplo) aceptaron el apoyo asistencial del Estado y otras lo rechazaron al considerar que impediría la creación de la cultura del trabajo (MTD La Juanita; Flores, 2014). Estos debates y tensiones pueden resolverse por un tiempo, pero luego resurgen en nuevas situaciones y con nuevas organizaciones y redes que enfrentan tensiones similares. Estas mismas tensiones surgieron en luchas posteriores como el Centro Educativo Isauro Arancibia, una escuela para educar a niños y jóvenes *en situación de calle*. Al negociar su relación con el Estado y la sociedad civil, pudieron aprender de las experiencias de los bachilleratos populares, los MTD, los sindicatos de profesores y otros movimientos y coaliciones sociales. Así, mientras que algunos terceros espacios pueden experimentar una crisis o incluso desaparecer, sus lecciones son llevadas por otros, ya que los miembros de estos espacios tienden a navegar a través de ellos y/o participar en más de uno al mismo tiempo.

Esto significa que, en diferentes momentos de sus trayectorias, los terceros espacios pueden adoptar diferentes posiciones con respecto al Estado y al contexto coyuntural político en que se desarrollan. A veces estas diferentes posiciones son simultáneas. Por ejemplo, el Proyecto Secundario Liliana Maresca es un programa educativo basado en las artes con un enfoque en las artes visuales en la escuela pública N° 43, situada en una comunidad de bajos ingresos. El proyecto es en parte movimiento social, comunidad artística autogestionada, y también un programa formal en una escuela pública. Comenzó como un colectivo de artistas fuera del ámbito del Estado conocido como Grupo de Arte Callejero y formaba parte de un movimiento social que trabajaba con otro colectivo, HIJOS (Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio).

La mayoría de los terceros espacios con que nos relacionamos en nuestro estudio más amplio empezaron como organizaciones sociocomunitarias populares o autogestionadas fuera del Estado, pero luego negociaron con el Estado el reconocimiento, la certificación, los salarios u otros recursos y formaron una especie de



relación híbrida. Pero más ampliamente, tanto en Buenos Aires como en Nueva York, las alternativas a las escuelas estatales comenzaron como resultado de una crisis social. En Argentina, la crisis implicaba el legado de una dictadura autoritaria y una implosión económica nacional, que dio lugar al deseo de democratizar la economía y todas las instituciones sociales, incluidas la familia y la escuela (Schmukler y DiMarco, 1997; Gluz, 2013). En Estados Unidos, la segregación racial y de clase y las grandes disparidades en el rendimiento llevaron a un movimiento de control comunitario dentro de los barrios, en su mayoría afroamericanos y puertorriqueños, que dio lugar a la creación de una variedad de escuelas comunitarias y programas de educación informal (Lewis, 2013).

Después de 2001 en Buenos Aires, muchas comunidades estaban tan devastadas económicamente, que las escuelas funcionaban al nivel de la supervivencia básica con estudiantes que llegaban hambrientos y traumatizados. Grinberg (2019) sostiene que en una época de territorios urbanos degradados que son el resultado de la desinversión del Estado en las comunidades pobres, las escuelas públicas están autogestionadas, pero no en el sentido de que sean, como los bachilleratos populares, proyectos contrahegemónicos creados fuera del Estado. Más bien son autogestionadas o autofabricadas en el sentido de que son espacios que se co-construyen a partir de las luchas cotidianas de profesores, alumnos y comunidades, todos ellos privados de recursos suficientes. El estudio etnográfico de Grinberg sobre la escolarización en una villa miseria en las afueras de Buenos Aires identifica “microprocedimientos que toman la forma de luchas silenciosas para convertir la escuela/barrio en un lugar para vivir” (p. 3).

La creación de un tercer espacio con las características descriptas es un logro de una coalición continua de miembros de la comunidad, activistas y educadores y, sin embargo, destacamos también que existen una innumerable cantidad de luchas cotidianas de estudiantes, docentes y familias en escuelas públicas. Si bien estas escuelas pueden no ser terceros espacios consideradas como un todo, la experiencia compartida de lucha dentro de ellas implica inevitablemente a algunos profesores y aulas que involucran a los estudiantes en pedagogías dialógicas, crean terceros espacios en aulas, proyectos socioeducativos y espacios con las familias. Esto ocurrió por un tiempo en el Colegio Sarmiento, una escuela secundaria pública a la que asisten a los jóvenes de la Villa 31. Bajo la dirección de Roxana Levinsky, la escuela intentó crear un tercer espacio a través de la co-construcción del conocimiento con los estudiantes mediante la integración del saber popular y cultural de los estudiantes, en su mayoría inmigrantes, en el plan de estudios.

A veces los terceros espacios se crean a partir del reconocimiento de una situación intolerable. Susana Reyes, fundadora del CEIA, comenzó a articular en su momento con trabajadoras sexuales que, preocupadas por la cantidad de niños y jóvenes en situación de calle, promovieron la participación conjunta de alumnos adultos, jóvenes y niños en ese primer centro educativo pequeño. Luego, ese espacio se transformó en una escuela pública, reconocida por el Ministerio de Educación, con más de 200 alumnos que atiende a niños y jóvenes en situación de calle de todas las edades. La escuela también ofrece espacios educativos opcionales y



los prepara para el mundo laboral enseñándoles a formar y dirigir cooperativas de trabajadores (Heras, 2019).

EL CURRÍCULO DEL TERCER ESPACIO COMO PEDAGOGÍA DE LA OCUPACIÓN Y LA DESCOLONIZACIÓN

Muchas de estas organizaciones sostienen que no se piensan como “escuelas”, sino como organizaciones sociales o “proyectos” educativos que intentan ofrecer lo que un director de bachillerato popular llama una “pedagogía de la ocupación o la recuperación” (Jaramillo, McLaren, Lazaro, 2011). Aquí la ocupación se refiere a la ocupación y recuperación de las fábricas en las que se ubican los proyectos educativos y donde los trabajadores lucharon por ocupar, resistir y producir en un contexto de lucha y solidaridad. El énfasis en la solidaridad y el cooperativismo es un desafío a la cultura neoliberal y forma parte del currículo de los bachilleratos populares.

La noción de una pedagogía de la ocupación también surgió en una discusión con Lorena Bossi, una de las artistas docentes que fue instrumental en el diseño del Proyecto Secundario Maresca en la escuela pública N° 34 de Villa Fiorito. Bossi comparó su trabajo en la escuela con “ocupar la escuela con arte”. Incluso antes de que las artes fueran expulsadas de las escuelas por un enfoque en el capital humano y la medición del progreso de los estudiantes por métricas, las artes en las escuelas estaban reservadas en gran medida a las clases altas y profesionales, privando a los estudiantes de bajos ingresos de la creatividad, la transformación y la belleza que las artes pueden aportar a una escuela y a la comunidad.

En Estados Unidos, y cada vez más en Argentina, bajo la influencia del nuevo gerencialismo basado en lógicas provenientes del sector empresarial (Anderson y Cohen, 2015), las escuelas son evaluadas por los puntajes de las pruebas en materias académicas básicas, como lengua y matemáticas. Para elevar los resultados en estas asignaturas, muchos directores han aprendido a “jugar” con el sistema reduciendo o eliminando en sus horarios asignaturas como arte, música, educación cívica, educación física o incluso el recreo. A veces, incluso, se quita tiempo a asignaturas como estudios sociales y ciencias naturales para aumentar los resultados en lengua y matemáticas. No solo los alumnos pierden sino que las presiones para cumplir con los indicadores de resultados hacen que los profesores tengan menos tiempo para atender las necesidades estéticas y socio-emocionales de los alumnos. Irónicamente, estas medidas se centraron sobre todo en las escuelas urbanas de bajos ingresos como una forma errónea de remediación y rendición de cuentas, creando no solo una desigualdad estética, sino también afectiva (Lynch, Baker y Lyons, 2009). Este aspecto no es totalmente nuevo; forma parte de una historia más larga de imposición de habilidades básicas, obediencia a la autoridad y asimilación cultural a las clases trabajadoras, que tienen una piel desproporcionadamente más oscura en ambos países (Anyon, 1980; Bowles y Ginitis, 1976; Gutiérrez, 2015). Como Luci y Gessaghi (2016) describe en detalle en su etnografía



de la educación de la clase alta argentina, las clases acomodadas y profesionales de piel más clara han disfrutado típicamente de una educación más rigurosa académicamente, estéticamente rica y empoderadora que conduce a la reproducción social de la desigualdad que Bourdieu y Passeron describieron en 1977 en Francia en *La reproducción en la educación, la sociedad y la cultura*.

El énfasis del IMPA en el afecto y las artes como parte de una pedagogía de la ocupación se debió, en parte, a su comprensión de que fue, en gran medida, la falta de afecto lo que les hizo abandonar sus escuelas. En sus reflexiones significan el afecto vinculado a proporcionar a los estudiantes atención, respeto y un sentido de pertenencia. Es significativo que el IMPA, con la colaboración del bachillerato popular, haya creado un centro cultural activo dentro de la fábrica ocupada donde hay un flujo constante de producciones artísticas y clases de formas tradicionales de danza, música y arte. Aunque este centro cultural es utilizado por la comunidad, los estudiantes también utilizan el espacio y participan en eventos y clases. Como veremos con más detalle a continuación, El Puente también toma las artes en su plan de estudios de manera integrada e interdisciplinaria. Este enfoque en los aspectos no cognitivos de la escolarización caracteriza a todos los terceros espacios que estudiamos. De hecho, es raro encontrar un tercer espacio de aprendizaje que no incluya las artes de alguna manera.

Mientras que el lenguaje de una *pedagogía de la ocupación* es una extensión de la ocupación de la fábrica por parte de IMPA, en El Puente el discurso era el de una pedagogía *descolonizadora*. La razón por la que los bachilleratos populares promueven el lenguaje de la ocupación y la recuperación es que consideran que los trabajadores están recuperando algo que debería haberles pertenecido, ya que su trabajo siempre ha generado los beneficios.

El Puente se posicionó para reconocer la colonización de la que son objeto las familias de Puerto Rico en los Estados Unidos. Quienes crearon El Puente eran conscientes de que la gran escuela secundaria pública local tenía tasas de abandono que se acercaban al 80%, en parte, debido a la falta de respeto y de sentido de pertenencia, así como a los prejuicios implícitos y a algunos profesores abiertamente clasistas y racistas (Antrop-Gonzalez y De Jesus, 2006; De Jesus, 2012). En este sentido, El Puente representaba un tercer espacio descolonizador alternativo, o, aunque no se utilizaba el término, una “ocupación”, de la escuela pública tradicional, que proporcionaba un espacio de empoderamiento y descolonización para los estudiantes.

Lo que se hace evidente en los terceros espacios que estudiamos es que todos son intentos de involucrar a los participantes en un aprendizaje, que es también un proceso de politización tanto cognitivo como sociocultural y socio-emocional. El contenido del plan de estudios suele ser interdisciplinario y se articula en torno a un tema común, a menudo generado en diálogo con y a partir de la comunidad local. Por ejemplo, cada año los planes de estudio de la escuela secundaria y de la escuela media de El Puente se organizan en torno a un tema común de la comunidad. Un tema común ha sido “el azúcar”, porque en la comunidad había una antigua fábrica de azúcar Domino que daba trabajo, pero también era una fuente



de contaminación. Además, la mayoría de los estudiantes eran de Puerto Rico y República Dominicana, donde el azúcar se ha cultivado desde la época de la esclavitud. De Jesus (2012) describe cómo los profesores de diferentes disciplinas abordaron el tema de la escuela:

Los estudiantes de biología realizaron una encuesta en toda la escuela sobre la cantidad de azúcar y productos a base de azúcar que consumen diariamente los jóvenes de Williamsburg. Las clases de inglés y estudios globales investigaron las historias de las personas que trabajaban en las plantaciones de azúcar y estudiaron las culturas de resistencia que surgieron de sus luchas. Las clases de vídeo, danza y artes visuales estudiaron las expresiones culturales y espirituales que surgieron de las luchas y la opresión relacionadas con el azúcar en África, América Latina y el Caribe (p. 66).

En ambas escuelas de El Puente, las artes están siempre integradas en su enfoque culturalmente receptivo y se utilizan para la autoexpresión y para el activismo. Por ejemplo, algunos alumnos son miembros de “Los muralistas”, estudiantes que hacen arte callejero y pintan murales relevantes dentro y fuera de las escuelas. También han producido marionetas gigantes, pancartas y otros elementos visuales que llevan a las protestas callejeras. Los murales producidos por los estudiantes son también una pedagogía de la ocupación en el sentido de que lo que antes era un barrio puertorriqueño culturalmente vibrante (aunque violento) se ha gentrificado y muchas de las antiguas “bodegas” (pequeñas tiendas de comestibles y quioscos) de la esquina son ahora cafés o bares de vinos. De este modo, los murales se convierten en un tercer espacio por sí mismo y en sí mismo. En el mismo acto de hacerse visible, crea memoria visual de la historia. Sugerimos que estos murales se convierten entonces en la voz de las personas que habitualmente no relatan su historia desde su punto de vista en modos masivos. Gloria Anzaldúa (1990) propone pensar que estos actos y sus efectos son en sí mismos resistencia y protesta y que “al poner en visibilidad nuestras voces, nuestras imágenes visuales y nuestras visiones afuera, en el mundo, alteramos las paredes y de ese modo las convertimos en un marco para crear ventanas y puertas nuevas” (p. xxv).

Asenhat Gomez, una administradora de El Puente, nos habló de cómo la gente lamenta la pérdida gradual de los bancos al aire libre donde solía reunirse, especialmente en los días de verano, cuando hacía demasiado calor para estar en los apartamentos que no tenían aire acondicionado. A un profesor que entrevistamos se le saltaron las lágrimas al hablar del trauma que supone ser invisible y permanecer en una comunidad que ha sido víctima de la gentrificación y el desplazamiento. Hay otras formas de crear espacios urbanos físicos y espirituales en El Puente. Según Asenhat Gomez:

En El Puente decimos que creamos espacios sagrados, creamos círculos sagrados para nuestros jóvenes y para nuestra comunidad, pero también para cambiar la narrativa. Y para nosotros, hemos creado cosas como el Wepa!, que es un festival



que hacemos en el lado sur. Wepa! significa “Potenciamos el arte de la gente”. Porque si vienes al sur de Williamsburg, puedes pensar que el arte latino no existe y, sin embargo, hay tantos artistas y tanto arte y estamos llevando su energía a todo el mundo. Así que creo que se trata de decir que sí, que hemos sido grandes, que nos han quitado muchas cosas, pero que estamos aquí. Y todos somos dueños de nuestra cultura y de nuestra lengua y vamos a celebrarlo. Y nuestras voces no van a ser silenciadas.

Esta dimensión de orgullo cultural es importante en sí misma y se vuelve necesaria para que los alumnos puedan abrazar la dimensión cognitiva de la escolarización y poner en visibilidad sus significados, haciéndolos cognoscibles para otros. Los alumnos de El Puente se levantan de sus pupitres y construyen un aprendizaje activo. Y lo que es fundamental: descubrir y tomar la voz propia les permite rechazar el ser encasillado por la cultura dominante; se convierten así en voceros de la cultura que consideran propia.

Muchos enfoques de la reforma escolar, incluida la mayoría de las escuelas *charter*, asumen que la solución para los alumnos estigmatizados por sus ingresos y color de piel es sostener un tipo de enseñanza que los “incluya” de un modo que los asimile al *mainstream*, proponiendo también más horas de un tipo de pedagogía de repetición memorística orientada a tener buena performance en exámenes estandarizados (Golann, 2015). A lo largo del tiempo vamos generando evidencia de que esto puede no ser así y nuestro trabajo busca contribuir a ese cúmulo de evidencia a partir de poner a disposición de una audiencia amplia las formas de enseñar y aprender que se producen en sitios como El Puente.

El Puente trabajaba con una comunidad mayoritariamente puertorriqueña y dominicana en las décadas de 1980 y 1990, su población es ahora más diversa. Los estudiantes se sensibilizan no solo con las diferentes culturas, sino con las luchas sociales relacionadas con ellas. Sus alumnos han realizado un viaje por los derechos civiles en el sur de Estados Unidos, y localmente han hecho excursiones a diferentes barrios de la cosmopolita Nueva York. Asenhat Gomez añade:

Ahora estamos en una escuela donde tenemos un poco de todo, la población estudiantil ya no está dominada por una raza específica. Así que, a través del gobierno estudiantil, identificaron que querían aprender más sobre la cultura yemení. Nuestras actividades suelen estar dirigidas por los estudiantes, así que uno de nuestros estudiantes de Yemen llevó a un grupo a Little Yemen [un barrio de Nueva York] donde probaron la comida, y tenemos fotos de él explicando cosas y traduciendo las notas puestas en las puertas de algunos de los negocios, que estaban haciendo un boicot en ese momento.

Los inmigrantes yemeníes son dueños de muchas de las *bodegas* de la ciudad de Nueva York y boicotearon al *New York Post* por lo que consideraban un titular anti musulmán que evocaba el atentado del 11-9. En 2017, habían cerrado sus tiendas en solidaridad durante un día para protestar por la prohibición de viajar a



países musulmanes del entonces presidente Donald Trump. Así que las excursiones dirigidas por los estudiantes tienen como objetivo el conocimiento cultural y político. Esto es lo que distingue a un tercer espacio contrahegemónico de la mera educación culturalmente relevante. El Puente siempre se ha visto a sí mismo como una organización que mira hacia el exterior, exponiendo a los estudiantes a un mundo más amplio. Fueron muy activos en la década de 1990 con las protestas por el uso de la isla de Vieques por parte de la Marina estadounidense para realizar maniobras militares.

Aunque parte del plan de estudios está planificado por el profesorado o por mandato del Estado, existe un enfoque autoconsciente *freiriano* para identificar los “temas generativos” de los estudiantes a medida que van surgiendo. Analin Flete es la subdirectora de la escuela comunitaria M. S. 50, la escuela media de El Puente. En uno de nuestros *World Cafe*, describió cómo los temas generativos de los alumnos son respetados por el profesorado:

Por ejemplo, en 2011, cuando las detenciones y los cacheos por la policía (*stop and frisk*) estaban en su punto más alto y los niños venían a clase y ya sabes, estaban frustrados y se sentían enfadados porque acababan de ser parados por algunos policías por cualquier razón, y nosotros decíamos, vale, olvidemos nuestra programación habitual. Vamos a hacer un círculo sagrado; vamos a hablar.

Y de ahí surgió todo el movimiento contra la detención y el cacheo, y muchos de nuestros miembros participaron en las marchas y en todas las protestas que se llevaron a cabo en ese momento, y ahora la detención y el cacheo ya no existe. ¿Sabes a qué me refiero? Y El Puente estuvo a la vanguardia de eso. Y todo vino de los jóvenes que lo identificaron como un problema.

Así que les ofrecimos un espacio en el que pudieran hablar de sus sentimientos y de lo que ya estaban experimentando, de lo que estaban experimentando sus familias, sus amigos y sus compañeros. Se reunieron, crearon una comunidad y, a partir de ahí, se pusieron en marcha. Crearon los carteles, salieron a protestar. Hicieron las marchas, e hicieron lo que consideraron que debían hacer.

Es frecuente que los terceros espacios sean sensibles a identificar y analizar la intersección de las distintas formas de opresión. Esto significa que, si prefiguran una sociedad poscapitalista, también deben esforzarse por ser pospatriarcales, posracistas y poshomofóbicos y transfóbicos.

Podemos también distinguir que en El Puente va tomando lugar lo que Flórez y Olarte (2020) han descripto como un giro hacia la comprensión y transformación de políticas territoriales para abordar la injusticia medioambiental. Basándose en una larga tradición de huertas comunitarias, en la preocupación por la contaminación ambiental de una autopista que atraviesa la zona y en otras iniciativas de sostenibilidad anteriores, se desarrolló el Distrito Luz Verde, que pretende abordar la sostenibilidad medioambiental y comunitaria. Este proyecto interviene, además, sobre pautas de gentrificación y propone conectar a los residentes entre sí, social y culturalmente; compartiendo conocimientos,



proporcionando acceso a los recursos públicos y creando capacidad mediante el desarrollo de asociaciones, coaliciones y alianzas para apoyar proyectos dirigidos por la comunidad.

Por último, la mayoría de los bachilleratos populares, congruentes con la ocupación y la gestión cooperativa de las fábricas que los reciben, toman en su currículum contenidos específicos sobre el cooperativismo, tanto como una forma alternativa de relaciones y organización social, como en cuanto una propuesta vital posible. Al igual que los trabajadores que ocuparon las fábricas están aprendiendo a gestionar una empresa de forma colectiva y a construir nuevas formas de solidaridad social. Un plan de estudios del tercer espacio debería prefigurar el tipo de sociedad que los estudiantes ayudarán a construir.

Algunos estudios (Dee y Penner, 2017; Sleeter y Zavala, 2020) permiten sostener la noción de que una educación contrahegemónica (en este caso, social, solidaria y cooperativa) proporciona a los estudiantes un entorno de aprendizaje que construya prácticas concretas de solidaridad, respeto por sus prácticas culturales y las de los demás, y permite identificar y analizar las distintas estigmatizaciones. Estos aspectos, según los estudios citados, son los que permiten también alcanzar mejores performances académicas, inclusive en entornos muy sesgados y estigmatizados.

Ya en décadas anteriores, Flor Ada y Frederickson (1997) habían documentado una variedad de experiencias en las que el sostenimiento firme de prácticas culturales diversas, su reconocimiento y su posibilidad de ingresar en los currículums de todos los niveles escolares, junto con el desarrollo de una pedagogía en las aulas que se sostenga en la posibilidad de tomar decisiones conjuntamente entre familias, estudiantes y docentes, proporcionaba resultados consistentes en relación a buena performance académica, tanto en estos tipos de estructuras pedagógicas como en las hegemónicas.

Esto no quiere decir que la calidad de la educación o el grado de participación estudiantil sea alta en todos los casos, y desde ese punto de vista, nuestro trabajo deja planteado también este otro interrogante: ¿cómo construir una pedagogía que incluya a todos los estudiantes en un acto educativo que sea a la vez respetuoso de sus contextos y facilitador del acceso a espacios hegemónicos? Asimismo, y del relevamiento realizado por García (2013) y Caisso (2017) se viene identificando que, en algunos contextos de bachilleratos populares, se presentan situaciones complejas que también es preciso continuar transformando. Por ejemplo, la participación plena en asambleas, las acciones a veces autoritarias de alumnos y docentes, que repiten pautas de socialización de la escolaridad hegemónica, la falta de sistematización de algunos espacios pedagógicos, lo cual no permite a los estudiantes construir redes semánticas apropiadas para el contenido que están tratando, entre otros problemas.

Estos problemas parecen ser similares a algunos que se documentan en la escolaridad tradicional, con lo cual podemos preguntarnos acerca de la relación compleja entre pautas de socialización de docentes y alumnos en modos hegemónicos, jerárquicos y autoritarios, y su persistencia aún cuando se inauguran



espacios nuevos. Algunos interrogantes que podrían guiar un trabajo más refinado sobre estos aspectos serían: ¿cómo se equilibra ser flexible o exigente con estudiantes? ¿Cómo se evalúa a los docentes? ¿Cómo hacen los docentes que deben trabajar en varios establecimientos para sobrevivir, incluidos los bachilleratos populares, y que por esta razón tienen condiciones laborales extremadamente complejas que no les permiten realizar una tarea detallada?

Otro aspecto para considerar es la relación entre pedagogía e idealización de las condiciones de vida de muchos estudiantes. Quienes trabajan con éxito en los terceros espacios no idealizan la pobreza ni están motivados por “salvar” a los niños y familias vulnerables. Aunque los mueven sus ideales políticos, adoptan un enfoque pragmático y participativo para trabajar en comunidades de bajos ingresos. Lorena Bossi es una veterana profesora de arte que ayudó a fundar el Grupo de Artistas Callejeros y, posteriormente, un programa artístico basado en la escuela pública en uno de los barrios económicamente más vulnerables del Gran Buenos Aires. Bossi habla de cómo entrar en una comunidad como extranjero, lo cual requiere a veces dejar de lado las propias teorías pedagógicas progresistas y las suposiciones, a menudo basadas en la clase, sobre lo que necesitan los niños de las comunidades vulnerables.

No todas las intervenciones exitosas en un territorio deben estar relacionadas con la idea de alternativo o innovador; muchas veces una intervención efectiva en un contexto es intentar cumplir con lo que una institución debe hacer... Nosotros trabajamos en una escuela pública normal, deteriorada y empobrecida como cualquiera del conurbano bonaerense, en un contexto de precariedad socioeconómica que viene de décadas; no es un proyecto hippie, ni una escuela Waldorf. A veces, izar una bandera en un acto genera una pertenencia y un encuadre en contextos muy desarmados. Acá no se opta siempre por romper estructuras; a veces lo mejor es armarlas, sostenerlas y, sobre la base de eso, generar las condiciones para el diálogo entre lo instituido y lo instituyente de cada espacio... Es decir, a un niño de escasos recursos que no tuvo infancia y no sabe qué es vivir con un mínimo orden –por ejemplo, levantarse, desayunar, lavarse los dientes, ir a la escuela, tener un cuaderno que cuidar, adultos que lo protegen, jugar, etc.–; a un niño que tiene toda su vida trastocada, como docente tenés que darle estructuras. A menudo una no les da importancia a esas estructuras porque ya las tuvo, y desea romperlas. Creer que todos tuvimos o tenemos la mismas oportunidades es un error. A veces hace falta escuchar y situarse; sin lectura de situación política no hay intervención posible. Hay proyectos bien intencionados de educadores que leyeron y vieron mucha teoría que fracasan o duran muy poco en el territorio, mayoritariamente porque aterrizan sin mirar dónde lo hacen (Cervetto y López, 2016).

Lo que cabe destacar en los comentarios de Bossi es la noción de que las estructuras no son fines en sí mismos, sino la base que genera condiciones para el diálogo. Muchos educadores tradicionales estarían de acuerdo en que los niños de las comunidades vulnerables suelen carecer de estructuras y que la escuela debe



proporcionarlas. Sin embargo, consideran que estas estructuras son las que permiten a los niños “ponerse al día” y competir en una sociedad meritocrática. En el caso de las organizaciones con que hemos trabajado, la función del sostén o de lo que aquí llamamos estructuras es precisamente construir condiciones de intervención dialogada y conjunta con las comunidades con quienes se trabaja. En este sentido, la función de la estructura, como decimos, es sostener espacios y tiempos para construir tomas de decisiones, sostener deseos, validar posibles trayectorias, sin que haya de antemano definido un solo camino.

En Estados Unidos, muchos defensores de las escuelas *charter*, por ejemplo, abrazan lo que llaman el “nuevo paternalismo”, e intentan enseñar a quienes perciben como *marginados* los “valores de clase media” y una “ética de trabajo protestante” para que puedan asimilarse culturalmente y competir en un sistema meritocrático (Golann, 2021). De modo diferente, los que trabajan en un tercer espacio, reconocen la necesidad de estructura y la necesidad de adquirir el capital cultural de la cultura dominante, pero no a costa de sus propias identidades o del desarrollo de la conciencia crítica. En cambio, proporcionan el andamiaje curricular para que los estudiantes construyan identidades duales y trabajen para transformar las relaciones sociales capitalistas, sin esforzarse por encajar desechando la propia identidad de clase, racial y/o étnica para asimilarse.

CONCLUSIÓN

La escuela pública continúa siendo (y representando) para muchos el espacio donde es posible producir condiciones para la formación de niños y jóvenes en condiciones democráticas, por ser laica y gratuita. De todas maneras, como hemos comentado en este trabajo, *la escuela pública* sigue estando cuestionada por muchos por no lograr su potencial democrático y no concretar el ideal de igualdad, justicia y ampliación de derechos que supondría. Así hemos visto que –a través de los ejemplos presentados– surgen espacios *otros*, de cualidad transformadora, que permiten ir construyendo, en su propio andar, lo que entenderíamos entonces como situaciones de enseñanza para producir aprendizajes que garanticen el acceso a derechos.

En el mundo actual, en tanto la escuela pública continúa presentando situaciones complejas y difíciles de resolver, viene desarrollándose un discurso (y unas acciones políticas y de política pública), tanto en Estados Unidos como en Argentina, proclive a la privatización (Verger, Mochetti y Fontdevila, 2017). Conviven con estas posturas otras posiciones, como las que documentamos aquí: sostener espacios educativos de carácter público que a la vez se constituyan en situaciones con autonomía para las decisiones, y construidas democráticamente en su gestión cotidiana.

Los intentos de transformar la educación pública han tenido diversas manifestaciones y referentes, en distintos países de América, a lo largo del tiempo. Estas perspectivas fueron disímiles entre sí pero sostuvieron en común la noción de que



la escuela pública puede ejercer la educación popular, como proyecto, y sostener el ejercicio democrático cotidiano en las aulas. Puiggrós (1994) ha documentado que tales iniciativas fueron propuestas en México (Lázaro Cárdenas), Cuba (Fidel Castro), gobiernos justicialistas en Argentina y sandinistas en Nicaragua.

Con referencia a iniciativas freireanas al nivel municipal en Porto Alegre y San Pablo, en Brazil, Gandín y Apple (2012) señalan que muchas de estas propuestas se topan con problemas de escala y con situaciones difíciles de resolver en sus relaciones con los gobiernos tanto municipales como nacionales. Así, parte de lo que nuestro estudio permite ver es que las organizaciones sociales, educativas y políticas que van construyendo espacios de *terceridad* mantienen relaciones complejísticas con sus entornos: con la comunidad local, con comunidades similares no-locales (inclusive extranjeras), con el estado, con los sectores privados hegemónicos y con otras organizaciones políticas.

En suma, parte de nuestra conclusión es que no es posible generalizar estas situaciones ni producir recomendaciones acerca de qué sería un *tercer espacio* exitoso. Más bien podemos concluir que cualquier espacio que identifiquemos sosteniendo las condiciones para problematizar las condiciones pedagógicas y de acceso a derechos consideradas normales por el sentido común, es un espacio que puede ser analizado para comprender “qué ocurre allí” y “cómo se están llevando a cabo las transformaciones”.

De todas maneras, y sin que esto implique una contradicción con lo que acabamos de decir, ya hemos enumerado al principio las características que hemos relevado en común entre los espacios “terceros” de nuestro conjunto de organizaciones y situaciones estudiadas. Creemos que dicha caracterización arroja la novedad de que es posible construir dimensiones para poner en visibilidad, describir e interpretar, en conjunto con los participantes, las formas y contenidos de su tarea. Dicha caracterización, debemos recordar, ha sido generada en colaboración con las organizaciones, y por ello es posible pensar que el conocimiento así generado es de carácter público, colectivo y social solidario.

Quedan también planteados interrogantes para guiar otras investigaciones. Hemos señalado ya algunos de ellos a lo largo de nuestra presentación analítica. Aquí dejamos propuestos otros: ¿es posible pensar que la educación pública entendida como educación sostenida, controlada, administrada y auditada por el aparato estatal, puede en su propio seno sostener un permanente espacio de reflexión y transformación continuas? Si pensamos que este enfoque es posible, ¿qué nos están enseñando estos terceros espacios al respecto? Siguiendo con esta línea de reflexión, ¿de qué modo es posible interpelar el ideario público estatal para incorporar el aprendizaje organizacional de este tipo de terceros espacios en la gestión cotidiana de las escuelas? Y también, ¿es posible construir escuelas públicas estatales donde el espacio de decisión sobre su gestión sea cotidiano y conjunto, asambleario, que permita diálogo constante entre comunidades, familias, docentes, personal auxiliar y directivo y estudiantes?

Creemos que responder a estas preguntas de un carácter a la vez filosófico y operativo es crucial en el mundo en que estamos, en todo caso para evitar una



profundización del pensamiento y acciones de carácter *privatista, exclusivo, meritocrático y antidemocrático*. Por lo tanto, continuar sosteniendo una mirada que nos permita identificar, describir, analizar e interpretar las transformaciones poscapitalistas, pospatriarcales, posracistas y possexistas resulta una tarea no solamente útil sino también urgente, a nivel pedagógico y a nivel político.

Recepción: 11 de octubre de 2021

Aceptación: 29 de octubre de 2021

BIBLIOGRAFÍA

- Ampudia, M. y Elisalde, R. (2015). Bachilleratos populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. *Revista Polifonías*, 7, 154-177.
- Anderson, G. L. y Cohen, M. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A Framework for Studying New Professionalism and Educator Resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23(91), 1-23.
- Antrop-Gonzalez, R. y De Jesus, A. (2006). Toward a theory of critical care in urban small school reform: Examining structures and pedagogies of caring in two Latino community-based schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 19(4), 409-433.
- Anyon, J. (1987). Social Class and the Hidden Curriculum of Work. *Journal of Education*, 162, 67-92.
- Anzaldúa, G. (1987/2021). *Borderlands/la frontera: La nueva mestiza*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- Baronnet, B. (2008). Rebel youth and Zapatista autonomous education. *Latin American Perspectives*, 35(4), 112.
- Batallán, G. (1989). Talleres de educadores: Capacitación por la investigación de la práctica. *Cuadernos de Formación Docente* (5) Problemas de la Investigación Participante y la transformación escolar. Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario.
- Bhabha, H. (1994/2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Biesta, G. (2021). *World-centered education: A view for the present*. London: Routledge.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Mexico: Siglo XXI.
- Caisso, L. (2014). ¡Ojalá seamos un colegio y tengamos aulas! Demandas educativas y participación política estudiantil en un Bachillerato Popular. *Actas de las Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos*. Córdoba, Argentina, pp. 1-20.
- Caisso, L. (2017). Educación popular, educación tradicional: Análisis etnográfico de un conflicto en un bachillerato popular. *Etnográfica*, 21(2), 341-364.
- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets: Buenos Aires, Argentina.



- CEIP Histórica. (2016). *Praxis política y educación popular. Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del Bachillerato IMPA*. Buenos Aires: Narrajo en Flor-Editorial Rioplatense.
- Cervetto, R. y López, M. A. (2016). Proyecto secundario Liliana Maresca: Herramientas relacionales, de cariño y de pryeción. Entrevista por Renata Cervetto y Miguel A. López. *Agitase antes de usar*. Buenos Aires: MALBA.
- Chalela, A. y Charaf, S. (2017). En búsqueda de una didáctica de la educación popular: bachillerato popular de jóvenes y adultos IMPA (CEIP Histórica). *El Toldo de Astier*, 8(14), pp. 121-125.
- Dee, T. S. y Penner, E. K. (2017). The causal effects of cultural relevance: Evidence from an Ethnic Studies curriculum. *American Educational Research Journal*, 54(1), 127-166.
- De Jesus, A. (2012). Authentic caring and community-driven school reform: The case of El Puente Academy for Peace and Justice en M. Hanzopoulos y A. Tyner-Mullings (eds.), *Critical small schools: Beyond privatization in New York City urban educational reform*. Charlotte, NC: Information Age.
- Elisalde, R. y Ampudia, M. (2008). *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Editorial Buenos Libros.
- Elisalde, R., Neusa, M., Ampudia, M., Falero, A. y Pereyra, K. (2013). *Movimientos Sociales, Educación Popular y Trabajo Autogestionado en el Cono Sur*. Buenos Aires, Argentina: Buenos Libros Editorial.
- Flor Ada, A. y Frederickson, J. (1997). *Reclaiming Our Voices: Bilingual Education Critical Pedagogy & Praxis*. California Association for Bilingual Education.
- Fontana, E., Fontana, N., Gago, V., Santucho, M. y Scolnik, S. (2002). *19 y 20: Apuntes para el nuevo protagonismo social*. Buenos Aires: Ediciones De Mano en Mano.
- Flores, T. (2014) *Cuando con otros somos nosotros*. Buenos Aires: MTD Editoras.
- Flórez, J. y Olarte C. (2020). Por una política de lo turbio. Prácticas de investigación feministas en C. A. López Jiménez (ed.), *Investigar a la intemperie. Reflexiones sobre métodos en las ciencias sociales desde el oficio*. Pontificia Universidad Javierana, pp. 15-57.
- Gandin, L. y Apple, M. (2012). Can critical democracy last? Porto Alegre and the struggle over 'thick' democracy in education, *Journal of Education Policy*, 27(5), 621-639.
- García, J. (2013). Enfoque etnográfico y bachilleratos populares: negociaciones entre el tiempo escolar y la autogestión de los aprendizajes. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- García, J. (2018). *La producción cultural del sujeto crítico: Construcciones de conocimientos en "bachilleratos populares"* (Tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Gibson-Graham, J.K. (2011). *Una Política Poscapitalista*. Medellín: Siglo del Hombre.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Golann, J. (2015). The paradox of success at a no excuses charter school. *Sociology of Education*, 88(2), 103-119. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4877134/>



- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. New York: International Publishers.
- Grossi, P. y Bergalio, S. (2019). Discusiones respecto al salario docente y vida cotidiana en los bachilleratos: Los casos de los Bachilleratos Populares Salvador Herrera e IMPA. *XIII Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Grupo de Arte Callejero. (2009). *GAC: Pensamientos, Prácticas, Acciones*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Hanzopoulos, M. y Tyner-Mullings, A. (eds.). (2012). *Critical small schools: Beyond privatization in New York City urban educational reform*. Charlotte, NC: Information Age.
- Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes: Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*, Madrid: Akal.
- Heras, A. I. (2019). Inserción de jóvenes en situación de pobreza en el mundo del trabajo en A. Schrott y J. Witthaus (eds.). *Crisis e identidad: Perspectivas interdisciplinarias desde América Latina*. New York: Peter Lang, pp. 381-401.
- Heras, A. I. y Vieta, M. (2020). Self-managed enterprise: worker-recuperated cooperatives in Argentina and Latin America en J. K. Gibson-Graham y K. Dombroski (eds.), *The Handbook of Diverse Economies*. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing, pp. 48-55.
- Hillert, F. M. (2016). Educación democrática y popular en la escuela pública en D. Suarez, F. Hibbert, H. Ouvina y L. Rigal (eds.), *Pedagogías críticas en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.
- Jaramillo, N., McLaren, P., Lazaro, F. (2011). A critical pedagogy of recuperation. *Policy Futures in Education*, 9(6), 747-758.
- Kruger, M. y Said, S. (2017). Hacer política desde la escuela: Narrativas biográficas de jóvenes en Argentina. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 15(2), 1085-1096.
- Lewis, H. (2013). *New York City Public Schools from Brownsville to Bloomberg: Community Control and Its Legacy*. New York: Teachers College Press.
- Lopez Fittipaldi, M. (2020). Hacer escuela, hacer colectivo. Movimientos sociales, jóvenes y experiencias educativas desde una perspectiva antropológica. *Campos*, 21(2), 50-74.
- Luci, F. y Gessaghi, V. (2016). Familias tradicionales y élites empresarias en Argentina: individuación y solidaridad en la construcción y sostén de las posiciones de privilegio. *Política. Revista de Ciencia Política*, 54(1), 53-84.
- Lynch, K., Baker, J. y Lyons, M. (2015). *Igualdad afectiva: Amor, cuidados e injusticia*. Madrid: Morata.
- Mason, P. (2016). *Poscapitalismo: Hacia un nuevo futuro*. Buenos Aires: Paidós.
- Meier, D. (1995). *The power of their ideas: Lessons from a small school in Harlem*. Boston: Beacon Press.
- Moreno, M. E. Z. (2021). *Para pensar el poscapitalismo*. México, D. F.: UNAM.
- Motta, S. (2014). en S. Motta y M. Cole (eds.), *Pedagogizing the political and politicizing pedagogy. Constructing 21st century socialism in Latin America: The role of radical education*. London: Routledge, pp. 1-16.



- Miano, A., Rotman, J. y Heras, A. (2020). Vivir, educar y luchar en el campo. Acciones y coaliciones de pobladores rurales. *Revista Temas Sociológicos*, 27, 373-409.
- Said, S. (2018). Pedagogies of the South and political subjectivation: People's High Schools in Argentina as part of "Latin American pedagogical movements". *Education policy analysis archives*, 26, 86-96.
- Sandlin, J., Schultz, B. y Burdick, J. (2009). *Handbook of public pedagogy: Education and learning beyond schooling*. New York: Routledge.
- Sleeter, C. E. y Zaval, M. (2020). *Transformative Ethnic Studies in Schools: Curriculum, Pedagogy, and Research*. New York: Teachers College Press.
- Soja, E. (1996). *Third space: Journeys to Los Angeles and other real and imagined places*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Sousa Santos, B. (2018). *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur*. Madrid: Trotta.
- Tarlau, R. (2019). *Occupying schools, occupying land: How the landless workers movement transformed Brazilian education*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Torres Carillo, A. (2020). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Verger, T., Mochetti, M. y Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Bruselas: Educación Internacional.
- Wahren, J. (2020). Bachilleratos populares en Argentina: Educación desde los movimientos sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(47), 89-109.
- Weissmann, P. (ed.). (2017). *La otra educación: Relatos de experiencias*. Buenos Aires: Editorial Maipue.
- Zibechi, R. (2009). *Territorios en resistencia*. Buenos Aires, Argentina: La Vaca Ediciones.



Stella Escandell*
Pablo Germán Pastore**

Crisis, progreso y prognosis en los discursos contemporáneos de reforma educativa. Una lectura de la iniciativa “Los futuros de la educación” a partir de Koselleck

RESUMEN

Partiendo del tratamiento de los conceptos de crisis y progreso y del arte de la prognosis en el pensamiento de Koselleck, el artículo propone estudiar su presencia en los discursos contemporáneos de reforma educativa tomando como caso de análisis el informe de avances publicado en marzo de 2021 por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación en el marco de la iniciativa “Los futuros de la educación” impulsada por la UNESCO.¹

PALABRAS CLAVE

Crisis ▪ progreso ▪ política educativa ▪ UNESCO ▪ internacionalización educación

* Stella Escandell es politóloga (UBA), magíster en Administración Pública (UBA), graduada del Programa Regional de Formación en Planeamiento y Gestión de Políticas Educativas (IIPE-UNESCO), doctoranda en Ciencias Humanas (UNSAM). Se especializa en el análisis, diseño, implementación y evaluación de políticas educativas. bluelapsang@gmail.com

** Pablo Germán Pastore es licenciado en Trabajo Social (UBA), magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO), doctorando en Ciencias Humanas (UNSAM). Profesor ayudante en la Licenciatura en Educación y profesor en Ciencias de la Educación, Escuela de Humanidades, UNSAM. pablopastore@gmail.com

1. Si bien a la fecha de cierre de este artículo se conocerá el Informe definitivo de la Comisión, al momento de su redacción no se encontraba disponible, por lo que se tomó como documento objeto de análisis el último trabajo.



INTRODUCCIÓN

En el contexto de un campo global de política educativa (Lingard y Rawolle, 2011), los organismos internacionales y las iniciativas que promueven juegan un rol central en la definición de las agendas de reforma. Este accionar requiere una atención ineludible a la hora de pensar en los futuros y utopías que se elaboran en torno a la educación.

Partiendo del tratamiento de los conceptos de crisis y progreso y del arte de la prognosis en el pensamiento de Koselleck, el propósito de este artículo es estudiar su presencia en los discursos contemporáneos de reforma educativa tomando como caso de análisis el informe de avances publicado en marzo de 2021 por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación en el marco de la iniciativa “Los futuros de la educación” impulsada por la UNESCO.

En primer lugar, se reseña la obra de Koselleck en relación al estudio de los conceptos de crisis y progreso como conceptos históricos modernos. Luego se desarrolla el abordaje del autor sobre “el arte” (según él mismo lo llama) de la prognosis. En una tercera instancia, se analiza el documento referido sobre el cual se establece una discusión. El artículo cierra con unas conclusiones que recuperan el desarrollo e incorporan algunas señales de alerta.

CRISIS Y PROGRESO

Koselleck (2002) argumenta que los conceptos de crisis y progreso se constituyen como conceptos históricos en la modernidad, cuando se vuelven conceptos temporales y pierden lazos con lo natural y con lo espacial.

En el caso del concepto de crisis, si bien resulta ser un concepto fundamental ya en la Grecia antigua, es a partir del siglo XVIII –Revolución Francesa mediante– que se constituye en un concepto fundamental para la interpretación de la historia política y social, portando en sí un diagnóstico del tiempo y una temporalización particular. En palabras del autor, “Crisis se eleva como concepto histórico filosófico fundamental, que reclama sus derechos, para poder señalar el curso histórico completo, a partir del diagnóstico del propio tiempo. Es siempre el propio tiempo el que, desde entonces, se vivencia como una crisis. Y la reflexión sobre el propio momento histórico dispone tanto para el conocimiento de todo el pasado cuanto para el pronóstico del futuro” (Koselleck, 2019, p 104).

El uso médico del término influyó el significado que adquirió en su despliegue político, aunque en la configuración de su sentido y uso actual confluyen, según Koselleck, tres modelos semánticos. En primer lugar, crisis remite a la idea de juicio. Se asume a la historia como sujeto activo que enjuicia a la humanidad en una sucesión permanente de crisis. Este estado de “crisis permanente” se asocia también con un sentimiento de urgencia y la necesidad de tomar decisiones. En segundo lugar, crisis puede concebirse como un concepto de periodización iterativa. Es decir, se puede caracterizar como un proceso singular y acelerado en el que



muchos conflictos se acumulan y hacen que el sistema explote, para luego dar lugar a una nueva situación cuando la crisis haya pasado. Desde esta perspectiva, se plantea la relación con el concepto de progreso ya sea porque se concibe que todo progreso contiene la posibilidad de una crisis (en particular en los teóricos de la economía), o bien porque el concepto de crisis, en esta acepción de periodización iterativa, es una categoría interpretativa de mayor poder explicativo que subsume al concepto de progreso. En tercer lugar, crisis puede aludir a la crisis final de toda la historia que la precede, lo que conlleva la idea de autodestrucción y refundación. Es decir que es un concepto orientado al futuro. Se trata de una gran y única instancia a partir de la cual la historia va a cambiar radicalmente. Remite, en una reconceptualización del discurso religioso, a la idea del Juicio Final.

El concepto de progreso, por su parte, en el sentido que se configura en la modernidad, implica tanto una perspectiva temporal como un sujeto de acción transpersonal, un órgano supra personal productor de sucesos y eventos. De este modo, puede dar cuenta de la experiencia moderna, en donde las vivencias anteriores son sobrepasadas a gran velocidad por nuevas experiencias. En este sentido, el concepto de progreso conlleva en sí la idea de aceleración, en tanto la modernidad modifica los ritmos y lapsos de la existencia humana en una senda orientada a un futuro de constante perfeccionamiento. La tensión entre experiencia y expectativa empuja de este modo el tiempo histórico.

En síntesis, si bien no es un concepto nuevo, siguiendo a Koselleck (1993), progreso se constituye en un concepto histórico fundamental en la modernidad, cuando logra condensar y evocar en sí el proceso histórico que esta representa, en tanto ruptura con las formas previas de experimentar la temporalidad. Esta ruptura se plasma en un creciente distanciamiento entre el espacio de experiencia y el horizonte de expectativas, en donde "el horizonte de expectativa incluye, desde entonces, un coeficiente de modificación que progresa con el tiempo" (p. 346).

En este proceso, el concepto de progreso rompe con los sentidos de la época pre moderna –asociados a lo espacial (el desplazamiento de un cuerpo hacia adelante) y lo natural (los ciclos evolutivos de un organismo)– y denota la idea moderna de que el futuro no solo modifica, sino que perfecciona a la realidad, y lo hace cada vez más rápidamente. Ese futuro, a su vez, ya no puede ser leído solo a partir de las experiencias del pasado. Es decir que el concepto moderno de progreso adquiere el papel de indicador, y a la vez factor, de los cambios y transformaciones sociales propios de la modernidad.

Para ilustrar esta reconfiguración conceptual, Koselleck establece un contraste con la idea de decadencia o declive. Sostiene que, antes de la modernidad, progreso y decadencia eran dos términos opuestos de similar rango. En la antigüedad, la idea de progreso no suponía la apertura a nuevos horizontes, sino que encontraba sus referencias más bien en el contraste con el pasado. A su vez, no aludía a la idea de un proceso social de transformación integral, tal como el que se abre a partir de los cambios en las prácticas tecnológicas y el proceso de industrialización en el siglo XVIII. Por el contrario, era la idea de decadencia o declive la que se asociaba con un proceso de transformación integral en el marco de un ciclo



que inevitablemente siempre concluía, como la vida; y en el que estaba presente la idea de senectud.

Con la modernidad, entonces, el concepto de progreso se desancla de las metáforas asociadas a la edad y a los ciclos naturales. En este movimiento, que Koselleck ubica, nuevamente, en el siglo XVIII, se produce la ruptura del tándem progreso-decadencia: mientras que el progreso es general y constante, cada fenómeno de regresión, declive o decadencia es solo un hecho parcial o temporario. Progreso y declive se vuelven conceptos asimétricos que están en una relación de tensión. Pero ahora a cualquier caída o declive le sigue más progreso en una cosmovisión en la que predomina la inexorabilidad del progreso en una perspectiva lineal. La experiencia del pasado (el “espacio de experiencia”) y la expectativa del futuro (el “horizonte de expectativa”) se separan y en su desacople y diferenciación se encuentra el concepto moderno de progreso. Progreso pasa a ser un sustantivo colectivo que es singular pero que remite a una experiencia colectiva.

Este proceso, siguiendo a Koselleck (2002), se da en tres fases: primero el sujeto del progreso se universaliza, es decir que ya no se asocia con un área o ámbito, sino que adquiere un sentido transversal a todos los campos; se habla del progreso de la humanidad. La segunda fase implica un cambio de lugar entre sujeto y objeto, en el sentido de que en expresiones como “el progreso del tiempo” o “el progreso de la humanidad”, es el término progreso el que tiene el rol central, conduciendo el proceso. Así, el progreso posee al tiempo y se convierte en el agente histórico. En una tercera fase, el concepto se autonomiza, se independiza y se vuelve un término autorreferencial: se habla del progreso a secas sin necesidad de mayores referencias. Es aquí cuando se torna en una muletilla, en un cliché político; todo aquel que quiera buscar legitimidad política debe, de algún modo, apelar al progreso.

Para Koselleck, no obstante, en el concepto de progreso subyace una aporía porque en tanto el horizonte es indefinido, las chances de declive o decadencia se incrementan con el riesgo de que, en alguno de estos declives, la humanidad no pueda sobreponerse. El progreso en sí mismo no puede seguir el tren de lo que desencadena o gatilla, o sea, que “la planificación del progreso mantiene la misma dirección que el ‘progreso mismo’ tal y como se ha plasmado en la mente de las personas” (p. 112).

Cómo lo advierte el autor, aunque la idea de un progreso permanente todavía tiene su influjo en el presente, es cada vez más evidente que en la historia no existe tal linealidad, sino que el progreso se despliega más bien de modo diferenciado, tanto en términos espaciales como temporalmente. Y existe, además, una conciencia creciente acerca de que el progreso de unos afecta negativamente a otros, creándose clivajes en términos de clases y en términos de unidades de acción política. En vistas de esto, Koselleck revisita una idea propia de la antigüedad: a cada suba le sigue una baja. Puesto en términos políticos, conlleva a que el auge de una unidad de acción política implique la decadencia de otra unidad de acción política. De allí que, para el autor, la idea de progreso universal de la modernidad enmascara u oscurece otras experiencias.



Ahora bien, la transformación de la idea de progreso en concepto fundamental de la modernidad es también posible a partir del desplazamiento del discurso religioso por “la edad de la razón”. Es entonces que el desarrollo científico permite expandir los conocimientos y realizar proyecciones racionales. Los pronósticos mediatizan la vinculación entre crisis y progreso, entre el espacio de experiencia y el horizonte de expectativa (Svampa, 2016).

PROGNOSIS

Koselleck (1993) se detiene en el análisis del arte de la prognosis afirmando que, si bien el estatus de lo que va a suceder no se corresponde enteramente con lo que sucedió en el pasado, hay predicciones que se pueden trasponer, con mayor o menor grado de plausibilidad, desde el espacio de experiencia hacia el horizonte de expectativa. En sus palabras: “La verosimilitud de un futuro vaticinado se deriva en primer lugar de los datos previos del pasado, tanto si están elaborados científicamente como si no. Se adelanta el diagnóstico en el que están contenidos los datos de la experiencia. Visto de este modo, es el espacio de experiencia abierto hacia el futuro el que extiende el horizonte de expectativa” (p. 342).

Desde una perspectiva científica, una predicción –en tanto juicio sobre el probable curso futuro de una situación–, recoge su evidencia a partir del tratamiento sistemático y metódico de experiencias previas (Koselleck, 2002). Desde una perspectiva histórica, existe posibilidad de prognosis, porque hay ciertas estructuras y procesos que operan a largo plazo, persisten, se reiteran, y también operan como marco para nuevos eventos, que son experimentados como únicos:

Cada historia incuestionablemente única esconde en sí estructuras que la posibilitan, procesos dentro de espacios de juego limitados que se modifican con una velocidad distinta de la de los acontecimientos. Si se observa esta pluralidad de estratos temporales, entonces toda historia se manifiesta como el espacio de la posible repetición; nunca es sólo diacrónica, sino, en función de su percepción y experiencia temporal, igualmente sincrónica (Koselleck, 2001, p. 82).

Por ejemplo, las condiciones jurídicas e institucionales cambian más lentamente que las acciones políticas que recurren a ellas. Algo similar sucede con los patrones de comportamiento y las mentalidades, que cambian más lentamente de lo que las ideologías o la propaganda quisieran. Las constelaciones de poder cambian muy poco a lo largo del tiempo. En síntesis, Koselleck sostiene que los pronósticos, las predicciones, los juicios sobre el futuro curso de los acontecimientos –prognosis– son posibles en tanto y en cuanto hay estructuras formales en la historia que se repiten, aun cuando su expresión concreta, en determinadas circunstancias, sea experimentada como algo único y novedoso por los involucrados.

Para ejemplificar esta relación entre singularidad y repetición, Koselleck (2002) recurre al concepto de revolución. Si bien cada revolución se percibe como



única para quienes la vivencian, en la misma idea de revolución también subyace la idea de repetición, retorno e incluso movimiento cíclico: “Cada revolución contiene factores sincrónicos que análogamente se repiten, así como cadenas de efectos que ponen de manifiesto la existencia de relaciones diacrónicas. Son únicas en lo que hace a sus sucesos, pero sus estructuras formales siempre delatan la existencia de elementos recurrentes” (p. 136).

La propia actitud hacia el futuro es también un factor que forma parte ciertamente de los pronósticos, es decir que el pronóstico puede tener un carácter performativo cuyo horizonte de posibilidad está en directa relación con la cuota de poder de ejecución de la que se dispone. Sin embargo, alerta Koselleck, si el pronóstico se parece más a un ultimátum, a una acción dirigida a fundamentar una intervención deseada, que a una previsión basada en las múltiples enseñanzas del pasado, corre el riesgo de terminar conduciendo a un resultado diferente del que se pronosticaba. Para el autor, un buen pronóstico debería apartarse de la idea de proyección lineal de un futuro inevitable; y más bien centrarse en postular la posibilidad de que ciertos eventos se repitan a futuro, en orden a actuar contra ellos en la actualidad. Es decir, instrucciones para actuar que se basan en dimensiones verticales de la historia que se invocan como sustento del pronóstico. Y que plantean alternativas posibles.

Si bien el “éxito” de los pronósticos involucra una referencia al pasado para anticipar un futuro posible a partir de la consideración del carácter reiterativo de las estructuras formales, Koselleck añade la necesidad de un análisis “multicapa” que contemple los distintos “estratos de tiempo”, distinguiendo tres fundamentales. En primer lugar, el corto plazo, que remite a acciones del pasado y futuro cercano de la vida cotidiana y donde no es posible realizar, con su sola consideración, pronósticos suficientemente fundados. En segundo lugar, las tendencias de mediano plazo que se derivan del curso de acontecimientos en el que juegan muchos factores que están fuera de control del sujeto que actúa. Y en donde esas condiciones se modifican a una velocidad menor que la de las acciones de quienes intervienen. Finalmente, un plano meta histórico (no atemporal) de constantes antropológicas elusivas a la presión de las fuerzas de cambio.²

Estos tres cursos temporales se combinan en toda prognosis. No obstante, a juicio de Koselleck, su consideración no es inmutable al paso del tiempo y a la aceleración y complejización de los procesos sociohistóricos. Hoy los pronósticos de corto plazo son más difíciles porque los factores a considerar tienden a multiplicarse. Pero también las constantes transpersonales que inciden en las tendencias a mediano plazo de los cursos de acción han cambiado en los últimos 200 años aceleradamente. Las antiguas constantes de larga duración que permitían una cierta estabilidad de marcos de comprensión también están sometidas a la presión del cambio: aquí Koselleck alude, por ejemplo, al surgimiento de la sociología como una disciplina independiente en orden a poder dar respuestas.

2. Por ejemplo, Koselleck señala que el orgullo sigue constituyendo un factor predecible y a veces domesticable en los juegos de poder.



La verosimilitud de un futuro vaticinado se deriva en primera instancia de los datos previos del pasado: es el espacio de experiencia abierto hacia el futuro, que extiende el horizonte de expectativa. Pero un pronóstico abre expectativas que no se pueden deducir solo de la experiencia: pronosticar algo implica plantear un cambio de situación. Lo que supone que la estructura de un pronóstico implica la conexión entre el espacio de experiencia y el horizonte de expectativa.

CRISIS, PROGRESO Y PROGNOSIS EN LOS DISCURSOS CONTEMPORÁNEOS DE REFORMA EDUCATIVA. EL CASO DE LA INICIATIVA “LOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN”

La organización moderna de la educación mediante la tecnología escolar ha estado, desde su misma génesis, fuertemente asociada a la idea de progreso. Así, la promesa moderna de un progreso ilimitado encontró en la educación una fuente importante de legitimación y ejercicio de la hegemonía de las clases dirigentes. En la región latinoamericana en particular, en una primera instancia fue el basamento de la construcción de las identidades nacionales, la alfabetización de las masas y la formación de élites dirigentes para administrar el Estado bajo el lema “orden y progreso”. Hacia mediados de siglo XX, fue el tiempo del desarrollismo, en donde los discursos del “capital humano” asociaron a la educación con una inversión que debería generar rentabilidad individual y colectiva. Tras la crisis del modelo desarrollista, desde la década de 1970, la región se sumó al tren del neoliberalismo, en donde el progreso aparece asociado a las fuerzas del mercado y a la figura del individuo exitoso. En este siglo, en tiempos que algunos denominan como “pos-neoliberales”, los discursos políticos continuaron asociando educación y progreso, aunque ahora a partir de las ideas de inclusión social y educativa.

Por su parte, la idea de crisis aparece con frecuencia en discursos de representantes de diversos espacios políticos, así como en el tratamiento de los medios de comunicación y en el análisis que hacen organismos especializados y entidades supranacionales que disputan la agenda político-educativa. Los diagnósticos de crisis suelen asociarse a la idea de “declive” o desviación del esperado camino del “progreso” y ser acompañados de pronósticos sobre futuros oscuros. Amenazas próximas de no mediar un cambio de rumbo.

¿Cómo se expresan estos conceptos en los discursos contemporáneos de reforma educativa?

Para realizar una aproximación a esta pregunta tomaremos el caso de la vigente iniciativa “Los futuros de la educación”, impulsada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. Según se presenta en el sitio web institucional:³ “La iniciativa de la UNESCO Los futuros

3. <https://es.unesco.org/futuresofeducation/>



de la educación tiene como objetivo repensar la educación y dar forma al futuro. La iniciativa está catalizando un debate mundial sobre cómo hay que replantear el conocimiento, la educación y el aprendizaje en un mundo de creciente complejidad, incertidumbre y precariedad” (UNESCO, 2021).

En el marco de la iniciativa, y a estos fines, se conformó una Comisión Internacional independiente integrada por un conjunto de “líderes de pensamiento de los mundos de la política, la academia, las artes, la ciencia, las empresas y la educación”. La misma tiene el encargo de producir un Informe con el propósito explícito de influir en la construcción de la agenda global de reforma educativa.⁴

La publicación más reciente de la comisión es un Informe de Avance con fecha de marzo de 2021 (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación [CIFE], 2021). Allí se plantea la expectativa de que el informe final brinde “esperanza” en “tiempos de crisis”, a partir de una visión “regenerativa” de la educación con énfasis en su condición de bien público, derecho humano y responsabilidad global colectiva. Se establece así la “necesidad” de una “reformulación radical” de los sistemas educativos que se ancla en la tradición humanista de la UNESCO.

El documento parte del diagnóstico de que existe una “crisis global” y formula un pronóstico: seguir el mismo camino no es sostenible ya que “la supervivencia de la humanidad y del planeta está en peligro” (CIFE, 2021, p. 5). Las formas actuales de organización social de la educación serían insuficientes “para garantizar sociedades pacíficas, un planeta habitable y un progreso compartido que beneficie a todos” (p. 6). La coyuntura es interpretada como un momento de clivaje histórico: “El punto de partida de las propuestas de la Comisión es la constatación de que hemos llegado al final de un ciclo histórico y han comenzado a formarse nuevos patrones educativos” (p. 11).

Tan hondo apunta el planteo que propone la fundación de un nuevo “contrato social educativo”, diferente al que rige desde la fundación de los sistemas educativos modernos.

DISCUSIÓN

No es difícil observar en el documento analizado la presencia de los conceptos de crisis y progreso, así como también el ejercicio del arte de la prognosis. Encontramos al sujeto universal del progreso (“la humanidad”) atravesado por una coyuntura crítica que exige respuestas urgentes; y observamos la proyección –fundada en argumentos racionales– de futuros decadentes pero evitables mediante un esfuerzo “regenerativo”.

Analicemos, primero, este último término. Si se recurre a la definición que ofrece la Real Academia Española,⁵ algo que se regenera conlleva la idea de “dar

4. Su publicación está prevista para noviembre de 2021.

5. <https://dle.rae.es/>



nuevo ser a algo que degeneró, restablecerlo o mejorarlo” o, en su segunda acepción, implica “hacer que alguien abandone una conducta o unos hábitos reprobables para llevar una vida moral y físicamente ordenada”. Dado que el documento original es en inglés, cabe también hacer el mismo ejercicio recurriendo al diccionario Merriam Webster.⁶ Allí la idea de regeneración implica que algo vuelve a formarse, o bien cambia radicalmente para mejor, o se forma de nuevo, o bien se restaura para volver a la fuerza o propiedades originales. En todos los casos se trata de un concepto polisémico que puede aludir tanto a una vuelta al pasado como a un punto de partida nuevo.

En el documento se sostiene que el concepto de “educación regenerativa” surgió reiteradas veces en el marco de las consultas realizadas “como una forma de replantear y re imaginar la educación” que en sí conlleva una idea de renovación. A su vez, se sostiene que “la educación posee un enorme potencial regenerativo y puede ayudar a encaminar al mundo hacia futuros más justos y sostenibles para todos” (p. 6). Es decir que se supone una relación de medios y fines entre proyecto educativo y proyecto político societal.

Este proyecto, en el modo en que aparece esbozado en el documento, implica una redefinición del lugar del Estado, en donde gobiernos, sociedad civil y familias aparecen prácticamente en un plano de igualdad. Este posicionamiento puede ser leído en clave de la idea de gobernanza, que conlleva una redefinición de la centralidad de la autoridad política de los Estados nacionales. Mientras que con el surgimiento de la modernidad, la autoridad política se asociaba al Estado e implicaba un modo centralizado de control imperativo entre gobernantes y masas, la autoridad política actual ya no estaría asociada con relaciones de subordinación y control unidireccional exclusivamente, sino también con un conjunto de redes de comunicación política que operan de manera plana, donde las instituciones y los individuos están entrelazados en múltiples relaciones recíprocas de autonomía y dependencia (Bang, 2003). En el plano educativo, esto implica un Estado regulador, más que un Estado proveedor de servicios, que le rinde cuentas a la ciudadanía; en un escenario en el que las instituciones educativas gozan de mayores márgenes de autonomía y la ciudadanía de mayores rangos de decisión respecto de la educación de los niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, algo que en el documento parece soslayarse es que “el legado del Estado burocrático persiste en la mayoría de los países, incluso cuando la administración ha sido reestructurada y progresivamente reconducida hacia prácticas organizativas más fragmentarias y flexibles” (Verger y Normand, 2015, p. 615).⁷

En línea con lo anterior, otro elemento del documento que amerita una problematización es la definición de lo público. A la vez que se reivindica a la escuela como el lugar de lo común frente al “sendero peligroso” al que conduce la expansión sin precedentes del mercado mundial de la educación (CIFE, 2021, p. 11), la visión de

6. <https://www.merriam-webster.com/>

7. Se agradecen los comentarios del revisor/a anónimo respecto de la cuestión del Estado y lo público que permitieron enriquecer la versión original de este documento.



educación pública que adopta trasciende a la escolarización patrocinada por el Estado (p. 12). Como señalado, esto implica una pérdida de la centralidad del rol del Estado como rector de la educación y como garante último del bien común en nuestras sociedades modernas. Y parece ir a contramano de las preocupaciones que llevaron a la formulación de los Principios de Abidjan sobre el Derecho a la Educación,⁸ que están siendo adoptados por diferentes organismos del sistema de Naciones Unidas, entre otros. Este conjunto de preceptos no representa un instrumento legal nuevo al que tengan que suscribir los países, sino que recupera en un único documento las regulaciones existentes en el derecho internacional en materia de derechos humanos y provee una guía de acción para ponerlos en práctica. Los Principios de Abidjan se articulan en torno a las obligaciones de los Estados de garantizar una educación pública, gratuita, y de calidad; y regular la implicación del sector privado en la educación. Y surgen como respuesta al modo en que en las últimas décadas se incrementó la injerencia del mundo privado en la educación; en la creencia que, de mantenerse sin control y regulación, este rol creciente del sector privado conlleva también riesgos en lo que respecta al cumplimiento efectivo del derecho a la educación.

Volviendo a la idea de “regeneración”, su análisis a partir de los aportes de Koselleck sobre el concepto de revolución y la recursividad en la historia, nos permite plantear algunos interrogantes como, por ejemplo, ¿a qué debe volver la educación? ¿Qué debe permanecer y qué puede transformarse en esta vuelta sobre el eje? ¿Qué debe regenerarse en el mundo para que la educación sea regenerada? ¿Cuál es el eje de esta revolución? El documento ofrece algunas respuestas: “La educación debe regenerarse como bien público y como responsabilidad global colectiva, constituyendo su condición de derecho humano un eje central” (p. 2). A la vez, respecto de la vinculación educación-mundo, postula un principio de realidad: “no debemos caer en la ilusión de pensar que la educación puede resolver todos los problemas del mundo. Gran parte del discurso internacional alimenta esta ilusión, lo que se traduce rápidamente en desilusión e incredulidad. La educación puede hacer mucho, pero no todo. Centrarse únicamente en lo que puede hacer la educación supondrá ya una enorme aportación” (p. 2).

Es interesante notar que la idea de “regeneración” no resulta nueva. Aparece de hecho en el plan educativo presentado por los jacobinos en tiempos de la Revolución Francesa.⁹ Para los revolucionarios de entonces, su proyecto educativo –la educación republicana, igual y común para todos– representaba “la única capaz de regenerar a la especie humana, tanto en sus rasgos físicos como en su carácter” (citado en Diker, 2012, p. 159).

Subyacente a la necesidad de una “educación regenerativa”, que por momentos aparece con un carácter redentor, está el diagnóstico de una crisis global. Esta aparece caracterizada como la acumulación de múltiples crisis superpuestas

8. <https://www.abidjanprinciples.org/es/home>

9. Para una discusión sobre la idea de regeneración presente en el plan jacobino de 1793 véase De Gabriel Fernández (1997).



que, de no resolverse, tienen el potencial de hacer colapsar el sistema: crisis global de desarrollo humano, crisis sanitarias, de gobernanza, económicas y medioambientales.

La referencia a una crisis mundial de la educación puede rastrearse ya a fines de la década de 1960, cuando se organiza una conferencia específica en la que el primer director del Instituto de Planeamiento Educativo de UNESCO presenta un reporte titulado “La crisis mundial de la educación” (Domínguez Rodríguez, 2017). Sin embargo, a partir de la propuesta de Koselleck, debemos ver que detrás del concepto de crisis subyace una multiplicidad de sentidos posibles que, en su enunciación particular, dependerán de quién, cuándo, dónde y para qué lo emplea. En la actualidad, encontramos múltiples discursos que manifiestan “crisis educativa”: crisis del sistema educativo, crisis de los aprendizajes, crisis de la escuela; es decir, crisis con diferentes referentes que, a pesar de aludir a realidades analíticamente diferentes (Acosta, 2011), terminan confluyendo en una unidad de sentido que tiene carácter performativo. Hablar de crisis implica –considerando los diferentes sentidos planteados por Koselleck– aludir a un momento en el que confluyen múltiples problemas acumulados y al mismo tiempo a la vez a un juicio que conlleva en sí mismo la alusión a un mandato de acción. A su vez, el trabajo de Koselleck debe alertarnos sobre nuestra posición de sujetos históricos al diagnosticar una crisis; no es la primera vez, ni será la última en que esto sea hecho, forma parte de la dinámica histórica. ¿Qué tendría de distinto esta nueva enunciación? ¿Por qué, “ahora sí”, cambiaría la historia?

El documento que estudiamos plantea que “Nos enfrentamos a una elección existencial: continuar por un camino insostenible o cambiar radicalmente de rumbo. Continuar por el camino actual equivale a aceptar desigualdades inadmisibles y la explotación entre los seres humanos. (...) Las acciones humanas irresponsables y los sistemas sociales, políticos y económicos de nuestra creación han provocado estas crisis” (CIFE, 2021, p. 5).

¿Se propone acaso una revolución política y económica que subvierta “los sistemas” que hemos creado? ¿Se espera acaso que esto sea posible mediante un nuevo consenso gubernamental global? ¿En qué se funda esta expectativa? ¿O resulta ser un mero acto retórico?

En relación al concepto de progreso es interesante notar que, si bien la perspectiva presente en el documento remite a la humanidad como sujeto universal, no postula la existencia de un camino único a ser recorrido, sino que más bien se proyecta a partir de la idea de “futuros plurales”, como se puede apreciar en el siguiente fragmento: “Resultaría poco razonable tratar de definir un único futuro, inadmisible imponer un solo futuro al mundo, y poco realista pensar que podemos anticipar todos los aspectos del mundo en 2050. En cambio, la Comisión pretende abrir la imaginación a una pluralidad de futuros posibles, futuros que sostienen diversas formas de saber y de ser, al tiempo que propician la cooperación y la acción colectiva en torno a causas comunes” (p. 3).

Este posicionamiento es coherente con el concepto de “lo común” propuesto en el mismo, en donde se apela al ideal de un “bien común mundial” a construir



desde la diversidad afirmando que “uno de los aspectos más importantes de los futuros de la educación consiste en romper con las tradiciones uniformes, homogeneizadoras y colonialistas, y abrir la educación al avance de diversas culturas y epistemologías, y al buen uso de conceptos como los del cuidado, ubuntu, teraan-ga, sumak kawsay, ayni y minka, entre muchos otros” (p. 6).

Pero, al señalar que mediante el uso del concepto de “bien común mundial”, “la Comisión pretende subrayar el carácter público de la educación, así como la responsabilidad colectiva mundial respecto a la educación” (p. 6), parece eludirse una cuestión que desde los orígenes de la modernidad, y hasta la fecha, no ha cambiado: el poder de policía para garantizar el derecho a la educación en un territorio dado sigue siendo una facultad de los Estados nacionales. Y esto entra en tensión con la concepción de una educación pública que excede la escolarización estatalmente administrada, concepción presente en el documento y anteriormente analizada.

Al mismo tiempo, el informe parece olvidar que la definición de lo común es un campo de disputa. Siguiendo a Diker (2012), a lo largo de la historia de la educación moderna se han ensayado distintas respuestas al problema de lo común. Desde la Didáctica Magna, en donde el problema queda disuelto en el “enseñar todo a todos”, pasando por el entendimiento de lo común como el efecto mismo de la experiencia escolar, hasta los planteos de neutralidad o inexistencia de lo común. Producto de este ejercicio de revisión y de reflexión, la autora afirma que “no hay ninguna razón, ni histórica, ni teórica, para suponer que la formulación ‘escuela para todos’, tan cara a los organismos internacionales, constituya el punto de llegada de un universo al fin completo, que no deja nada ni nadie afuera” (p. 155).

Por caso, la pedagogía de lo común por la que se aboga en el documento implica un currículo con enfoque competencial que, al menos en Argentina, es objeto de controversias. Es interesante también resaltar que se alude en varias oportunidades a los contenidos y métodos de la enseñanza y el aprendizaje como uno de los ejes prioritarios de intervenciones necesarias. Pero a lo largo de todo el documento no aparece mencionada en ningún momento la palabra didáctica. Tal posición instrumentalista omite, como lo plantea Díaz Barriga (1998), que desde una dimensión conceptual e histórico-política, la didáctica –en tanto disciplina que trasciende lo instrumental-normativo– es un elemento clave en la búsqueda de respuestas a problemas que enfrenta la educación en un tiempo y espacio social determinado. En cambio, hablar de métodos implica una lógica aplicacionista que dista de la co-construcción del conocimiento que propicia el documento.

Destacamos, a su vez, que el texto no alude explícitamente a una crisis de la educación a secas sino a una “crisis mundial del aprendizaje”, y a una “crisis continua de pertinencia y deficiencias sistémicas para garantizar que los niños y los jóvenes adquieran competencias básicas” (CIFE, 2021, p. 11). Biesta (2009) observa que existe un giro en las últimas décadas en el lenguaje para referirse a los procesos y prácticas educativas, en donde se habla de aprendizaje y no de educación. Revalorizar el aprendizaje, a su juicio, tiene aspectos positivos como visibilizar el aporte de los estudiantes a un proceso que dista de ser un mecanismo de



input-output. Sin embargo, el autor registra dos aspectos problemáticos en desplazamiento de la idea de educación por la de aprendizaje como eje del proceso educativo. Por un lado, en la retórica del aprendizaje subyace una perspectiva individualista ya que aprender es, después de todo, algo que uno puede hacer por su cuenta; mientras que la educación implica siempre una relación entre alguien educando a un otro, y en la que quien educa enseña algo con un propósito. El autor insiste, además, en que el lenguaje del aprendizaje, presente en muchas políticas educativas de la actualidad, no logra capturar la dimensión colectiva y relacional de la educación, transformándose en un lenguaje vacío donde se pierden las dimensiones de contenido y direccionalidad (Biesta, 2012). Esta *learnification* de la educación estaría en la base de la dificultad para hacerse preguntas sobre contenidos, propósitos y relaciones de la educación, y hace desaparecer del horizonte una importante y necesaria discusión acerca de lo que los estudiantes aprenden y para qué lo aprenden, y opaca el lugar de la enseñanza y de los docentes.

CONCLUSIONES

Como señaló Tedesco (2012, p. 129) “discutir el sentido de la educación implica adoptar una determinada posición acerca del futuro”, y esta posición no es técnica sino ético-política. Los aportes de Koselleck nos permiten desentrañar los “contenidos históricos” (en cuanto los conceptos “contienen historia”) en las expresiones discursivas que representan y construyen la agenda político-educativa. Asimismo, nos alertan sobre la complejidad y rigurosidad que requieren los pronósticos y, también, nos recuerdan que, a pesar de los voluntarismos y de las agencias singulares, la historia presenta “constantes antropológicas” y estructuras formales que tienden a permanecer y reiterarse.

La idea de “regeneración” que aparece en el documento se presenta como un nuevo orden, una precondition para un “progreso compartido que beneficie a todos” (CIFE, 2021, p. 6). Este orden implica revisar “las formas en que organizamos la educación y estructuramos las oportunidades” (p. 6). La pregunta que deja abierta el documento es como en este nuevo orden tienen cabida ciertos conceptos en su momento sostenidos por la misma UNESCO, al menos en la región, que hablan de que el tipo de educación que permite potenciar el desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas y socio-afectivas de los estudiantes en el marco de un enfoque de la educación como derecho humano no es único ya que está en directa dependencia de lo que una sociedad determinada considere prioritario, es decir, que defina como relevante, además de considerar a las propias condiciones contextuales de los sujetos destinatarios.

La educación será relevante en la medida que promueva aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal, lo cual difícilmente ocurrirá si esta no es también pertinente; es decir, si no considera las diferencias para aprender que son fruto de las características y necesidades



de cada persona; las cuales están, a su vez, mediatizadas por el contexto social y cultural en que viven (OREALC-UNESCO, 2008, p. 8).

Cabrá esperar al documento a ser publicado en noviembre para realizar un nuevo y más profundo análisis de la iniciativa sobre “los futuros de la educación”. No obstante, a partir del documento preliminar analizado es posible decir que esta, en tanto manifestación histórica, representa una expectativa ambiciosa que no debe olvidar desde dónde, cuándo, por quiénes y para qué es enunciada. En este sentido, deberá prestar cuidado a ser consecuente con su retórica, a riesgo de constituirse en una nueva desilusión.

Recepción: 11 de octubre de 2021

Aceptación: 6 de noviembre de 2021

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, F. (2011). Educar, Enseñar, Escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la Pedagogía (y la transmisión). Ponencia presentada en el *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. Departamento de Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev937>
- Bang, H. P. (2003). Governance as political communication en *Governance as Social and Political Communication*. Manchester, NY: Manchester University Press, pp. 7-23.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (21), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2012). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35-49. <https://doi.org/10.29173/pandpr19860>
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación [CIFE]. (2021). Avances recientes. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000375746_spa.locale=en
- De Gabriel Fernández, N. (1997). Michel Lapeletier y la educación común. *Historia De La Educación*, 16, 241-263. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10537>
- Díaz Barriga, Á. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. *Perfiles educativos*, (80). <https://www.redalyc.org/pdf/132/13208002.pdf>
- Diker, G. (2012). ¿Cómo se establece qué es lo común? en G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educar: posiciones acerca de lo común*. México: Del Estante, pp. 147-170.
- Domínguez Rodríguez, J. (2017). La crisis identitaria de la educación básica y de sus etapas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2) 7-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038002>



- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Koselleck, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Koselleck, R. (2002). *The practice of conceptual history. Timing history, spacing concepts*. Stanford: Stanford University Press.
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Editorial Trotta.
- Koselleck, R. (2019). Algunas preguntas sobre la historia del concepto "crisis". *Philosophia*, 76(2), 101-115. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/philosophia/article/view/1872>
- Lingard, B. y Rawolle, S. (2011). New scalar politics: implications for education policy. *Comparative Education*, 47(4), 489-502. <https://doi.org/10.1080/03050068.2011.555941>
- OREALC-UNESCO. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177648>
- Svampa, M. L. (2016). El concepto de crisis en Reinhart Koselleck. Polisemias de una categoría histórica. *Anacronismo e irrupción*, 6(11), 131-51. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/anacronismo/article/view/2048>
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>



Felipe Stevenazzi Alén*
Victoria Díaz Reyes**

Lo escolar atravesado por la crisis sociosanitaria, cambio de gobierno y las políticas educativas

RESUMEN

El siguiente artículo procura analizar disputas y desafíos que surgen de la perspectiva de diferentes docentes que se encuentran vinculados a distintas experiencias educativas, con las que se vienen efectuando una serie de investigaciones específicas en el marco del Programa de investigación denominado “Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual”, perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad de la República, sobre el cambio de gobierno dado en el país a partir del 1 de marzo de 2020, con la asunción como presidente de Luis Lacalle Pou, así como las decisiones adoptadas por las nuevas autoridades en los diferentes subsistemas educativos de la Administración Nacional de Educación Pública, en sintonía directa con las nuevas orientaciones de política.

PALABRAS CLAVE

Políticas públicas ▪ pandemia ▪ trabajo docente

* Felipe Stevenazzi Alén. Universidad de la República (UDELAR) - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). Doctor en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos - Argentina. Magíster en Ciencias Sociales, Flacso Argentina, licenciado en Ciencias de la Educación, Udelar Uruguay. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4123-4885> Correo: fstevenazzi@gmail.com

** Victoria Díaz Reyes. Universidad de la República (UDELAR) - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). Licenciada en Ciencias de la Educación, UDELAR, Uruguay. Maestra, Consejo de Formación en Educación (CFE), Uruguay. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1144-1314> Correo: dz.victoria@gmail.com



INTRODUCCIÓN

El cambio de gobierno conformado por una coalición multicolor, para el país significó dejar atrás tres gobiernos progresistas consecutivos del Frente Amplio (2005-2019), en los cuales de acuerdo a Martinis (2020), tuvieron por objetivo primordial el impulso de la educación pública, propósito logrado y explicitado a través de la creación de la Ley General de Educación N° 18.437, que presentó como foco principal la educación como derecho humano, como bien público y social, que debía ser garantizada por el Estado, puesto que este tendría como cometido promover la educación de calidad a todos los habitantes del Uruguay procurando fomentar la continuidad educativa.¹

Asimismo, las transformaciones que se han efectuado por el actual gobierno a través de la Ley de Urgente Consideración N° 19.889² (LUC) al marco legal de la educación, como expresan Martinis y Rodríguez Bissio (2020), apuestan a quitar la centralidad que la educación pública ha tenido históricamente a nivel nacional, a través de la generación de procesos privatizadores en este ámbito. Además, ha existido una limitación sobre los espacios de participación docente y estudiantil por parte de las autoridades de la enseñanza, a través de dicha ley, que colocan a esta ofensiva conservadora en el lugar de una única y correcta interpretación sobre los problemas educativos, la toma de decisiones y las posibles medidas para dar respuesta a las dificultades encontradas.

Por otra parte, como plantean Ribero, Laurino, Leopold y Bevilacqua (2020), en este marco, el 13 de marzo de 2020 el gobierno decretó la emergencia sanitaria³ debido a la detección de los primeros casos positivos de Covid-19. A partir de tal decreto, se plantean una serie de medidas adoptadas a nivel sanitario y económico, evidenciándose una ausencia de la contemplación de lo social, dimensión crucial a considerar, frente a las diversas situaciones en las que se vieron diferentes personas, familias, barrios, comunidades causadas por recortes de políticas sociales, el distanciamiento físico sostenido impuesto, como expresa Mordecki (2020), un aumento de la pobreza que llevó a aproximadamente 100.000 personas a estar en condiciones de extrema necesidad que potenciaron, como marca Cano (2020), la aparición de demandas alimenticias que precisaron de la instalación de ollas populares, creación de canastas, adjudicación de bandejas, para satisfacer esa necesidad básica.

1. Esto puede distinguirse plasmado dentro del artículo 1 de la Ley General de Educación N° 18.437. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
2. Mecanismo establecido en el artículo 168, numeral 7° de la Constitución: La declaración de urgencia deberá ser hecha simultáneamente con la remisión de cada proyecto, en cuyo caso deberán ser considerados por el Poder Legislativo dentro de los plazos (45 días para cada Cámara) y se tendrán por sancionados si dentro de tales plazos no han sido expresamente desechados, ni se ha sancionado un proyecto sustitutivo.
3. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/93-2020>



VISIONES SOBRE EL CAMBIO DE GOBIERNO Y EL RETIRO DE POLÍTICAS SOCIALES

En este marco, atravesado por diferentes complejidades, los colectivos docentes, coinciden en plantear que se puede verificar un retiro de las políticas sociales que beneficiaban a las personas y a la comunidad con la que se trabaja, identificando decisiones desacertadas por parte del gobierno, que provocan un aumento relevante de la pobreza y desigualdad, así como un fuerte impacto en las instituciones educativas, que vuelven a ser el soporte para muchas familias, niñas, niños, adolescentes y jóvenes. En este sentido, una de las entrevistadas plantea:

Yo siento que se construyeron un montón de cosas, se cometieron un montón de errores en los últimos quince años como se nombran tanto, pero se construyeron un montón de cosas y creo que ahora se están destruyendo, es lo que a mí me parece, me pasó a mí en la escuela; cuando yo llegué como directora, lo primero que pregunté fue “¿qué es lo que funciona bien?”, porque yo no iba con lo que a mí me parecía “¿qué es lo que funciona?”, eso es lo que vamos a seguir haciendo y lo que funciona mal o haya que mejorar, bueno a ver, que proponen las que hace años están, me parece que funciona así, pero bueno, no, no funciona así, es desde mi punto de vista; yo no soy nada optimista con lo que pasa, ojalá que de todo corazón me equivoque, pero se está errando, desde los responsables, desde los que gobiernan, el presidente de un país (...) lo de este señor que nos gobierna es distinto, vivió toda la vida en una burbuja, entonces es muy difícil entender determinadas realidades, lo ve desde su lugar, si algo tiene claro es la clase política, social a la que pertenece, pero no tiene claro las otras clases sociales, por eso recorta políticas, no entiende... que necesitan de un empuje para salir, no es solamente enseñarles a pescar, a veces le tenés que dar la caña, el barco, eso decía el padre Cacho,⁴ y eso hacía, se metió los pies en el barro, fue a vivir al barrio Borro, yo te puedo asegurar aunque no soy creyente (...) que vi milagros hechos por ese hombre, porque gente que estaba en el suelo totalmente, hasta en su aspecto, la vi dignificarse, pero eso necesita un apoyo, una base, un empuje; bueno acá no hay voluntad de hacer nada de eso, la prueba la tenemos en la salud, que es lo primordial, en la alimentación, es mi opinión (Entrevista MD., Escuela 5)

La docente plantea una lectura crítica en la que reconoce las dificultades que tuvieron algunas políticas, así como fue posible construir en relación a las condiciones de vida de las familias con mayores dificultades y la impotencia que se trasluce en su discurso, cuando parte de estos avances, precarios en muchos aspectos, no

4. Isidro Rubén Alonso, conocido como Padre Cacho (1929-1992), fue un sacerdote católico que en 1978 decidió ir a vivir a un cantegril (villa). Desarrolló una obra empeñada en obtener vida y vivienda digna, así como trabajo estable para los clasificados de desechos que allí viven. Recordado como “el cura de los cantegriles”. Fuente: Wikipedia.



son considerados, ni se extraen aprendizajes en lo que se refiere a las necesidades y desafíos que las políticas sociales tienen. Otras dos docentes en centros y barrios diferentes reflexionan en sentidos similares en los siguientes términos:

No sé “F”, la verdad que leyendo tu libro, el análisis que hiciste del barrio y la evolución del barrio, me mató, me puso la piel de gallina, de lo que era Casavalle, cómo fue evolucionando, si ahora a ese estudio le agregaras en estos momentos como está te dan ganas de llorar, porque la pobreza, las necesidades de nuestras familias, en estos momentos están muy complicadas, por el retiro de todo, para nosotros es un gran desafío poder enseñar, (...) yo a veces lo converso con los compañeros, cuando me decían “hay pobreza ¿no?” años atrás, yo les decía “ustedes no vivieron la verdadera pobreza”, la verdadera pobreza era ver niños sin medias, ir descalzos a la escuela, sacarte vos las medias y ponérselas, o darles tu bufanda, tu gorro, eso era pobreza, comer, ir y comían cualquier cosa, porque venían con hambre, eso se superó, pero ahora estamos volviendo, ahora estamos volviendo en las escuelas a juntar ropa para dar, cosa que se había dejado de hacer, la escuela había perdido cierto grado de asistencialismo, y ahora lo volvemos a tener, la escuela pública vuelve a ser asistencialista (...) hacía muchos años que eso se había superado, hacía muchos años que era raro encontrar a un niño que no trajera sus útiles, volvemos a ver niños dónde la escuela tiene que tener su lápiz, o su goma, porque sino ese niño no trabaja, entonces la escuela, como digo, vuelve a ser asistencialista, volvemos a ver niños que se duermen en la clase, porque no durmieron, porque tuvieron frío, porque tuvieron hambre, volvemos a tener niños que entran a la escuela y te preguntan cuándo van a tomar la leche, volvimos a dar la leche, que se había dejado de dar la copa de leche en la escuela (Entrevista M., Escuela 3).

El año pasado lo que pasa, es que se daban canastas, desde el MIDES, nosotros anotamos pila de padres, pila de familias; en las canastas que daba la Intendencia, este año se redujo mucho, porque no se le daban a todo el mundo, y digamos que hubo muchas personas desocupadas, que no tenían acceso, entonces pienso que algo cambió con respecto al MIDES; desde el punto de vista social y económico, se pudo seguir ayudando a algunas familias, pero venían y nos planteaban “no, no me lo dieron”, porque este año se mira el ingreso de la familia, entonces en determinado tope ya no te daban bandeja, nosotros tuvimos que resolver eso y por supuesto el tema de la salud, que fue tremendo, una política social o una política de salud que se deterioró mucho, que se notó en el liceo muchísimo, porque nosotros tuvimos que ayudar en eso, también se vio en los recursos del liceo, no nos dieron dinero; a nosotros nos pasa que hay gurises que necesitan cuaderolas y las compramos nosotros, te puedo decir que se nota el ahorro por todos lados, cuando deberían invertir, garantizar (Entrevista P., Liceo 1).

En las palabras emitidas puede visualizarse, como plantean Leites, Perazzo y Reyes (2020), cómo en un contexto de fuerte incremento de las necesidades sociales agudizadas por la crisis sociosanitaria se requiere de un Estado activo que



facilite el acceso de la población a los servicios de salud y alimentación, que garantice el acceso a condiciones equitativas. Esto significa atender por sobre todo a una sociedad justa, es decir, tener un trato equitativo e igual con las personas ante cuestiones de índole fundamental como las marcadas anteriormente. Por eso, estas docentes comprenden que el accionar del Estado, debería ser reflejo de una perspectiva básica de justicia.

Por otra parte, la medida de distanciamiento adoptada para mitigar la pandemia ha tenido consecuencias económicas, puesto que no es posible enfrentar dicho aislamiento del mismo modo por todos los hogares, dado que algunos de ellos no poseen acumulación de activos, desarrollan sus actividades laborales en condiciones de informalidad, lo que conlleva a no poder afrontar tal medida como solicitan las autoridades y como para muchos es necesario para resguardar sus vidas. Esto genera desigualdad, esa que advierten las propias docentes, entre quienes pueden mantener ingresos estables, una acumulación de activos, niveles de consumo, y quienes se encontraron con una interrupción de su flujo de ingresos por causa del contexto. A esto, se suma, el número de hijas, hijos que tienen los hogares en situación de vulnerabilidad, que frente a un no sostenimiento de parte del Estado de ingresos, se encuentran con privaciones nutricionales importantes y que los coloca en una gran desventaja con respecto a la continuidad de estudios, ya que la educación desde la no presencialidad, a través de la distancia, los posiciona en condiciones totalmente desiguales. Por ello, la visión de un accionar por parte del Estado, con medidas sociales y económicas que permitan cuidarse y cuidar a otros, así como garantizar ese acceso a necesidades básicas para atender al derecho a la educación.

Alguna de las entrevistadas, además, señala la existencia de una causante sustancial de los recortes a políticas sociales, un cambio paradigmático dado a partir de la asunción del gobierno:

Ahora pienso en los tickets de alimentación, y en los ochenta pesos que iban a cobrar por Abitab⁵ las personas, identifico que esos recortes que hay en las políticas públicas, porque hay recortes claros, se deben a un cambio de paradigma, es decir, de ir a esa cosa focalizada, al que le falta, y no como un derecho ciudadano de los habitantes a acceder a las cosas, entonces focalizó, individualizó, responsabilizó individualmente, con todo esto de la libertad responsable, yo veo un cambio de enfoque, a un liberalismo que considera eso, las individualidades más que los derechos republicanos que tenemos las personas por pertenecer a una sociedad de derechos, es entonces “a ti te falta comer porque sos pobre, bueno te doy un ticket para que vayas al Abitab”, con todo el estigma, prejuicio que todo eso fortalece (...) eso en el liceo lo tuvimos que trabajar bastante porque nos afectó, a los chiquilines que iban al comedor, que iban a la escuela, algunos no querían ir, a pesar de que notamos que ya no les daba más vergüenza recibir la vianda como antes,

5. Red de cobranzas.



porque lo importante era recibir la vianda, porque la necesidad se fue imponiendo, creció esa necesidad, pero el individualizar está, el “bueno cuánto necesitas para...”, que es parte de ese cambio de paradigma, de esa individualización, que lleva al recorte, a sostener menos las políticas públicas, por eso hay un empobrecimiento, porque se sostienen menos (Entrevista a P., Liceo 2).

A partir de las palabras de la profesora entrevistada puede enfatizarse, por medio de los aportes de Martinis (2020), que hay una reactualización de lógicas conservadoras y neoliberales, que desestructuran lo instalado por el progresismo, es decir, las apelaciones a lo colectivo, el reconocimiento de desigualdades sociales y derechos, pasando a la individualización, basada en la responsabilidad individual, en la absoluta competencia. Esto es visto por una de las directoras, que determina:

Ahora existe una lesión y pérdida de derechos, gente que vieron disminuidos sus jornales; acá son muchos jornaleros que en pocos meses han perdido, por ejemplo, los peones rurales, olvidate que se termina la jornada laboral a determinada hora, volvimos a estar como antes, a trabajar hasta cualquier hora, ¿día del peón rural? olvidate, no se están respetando los derechos, de las madres que son empleadas domésticas, los consejos de salarios, los laudos, todo, olvidate de eso, ahora paga la persona, porque es lo que yo quiero, y si no te sirve bien, hay cuatro o cinco más que lo van a hacer por esa plata si vos no querés, las políticas sociales, su retiro han afectado negativamente acá, las decisiones que se vienen tomando, los pequeños productores que acá vendían por Navidad, por Año Nuevo, vendían lechones, vendían corderos, ahora no se puede si no tienen guía, quien va a hacer eso, si te agarran en la ruta yendo para Tacuarembó, te lo quitan, entonces sí impactaron negativamente (Entrevista MD., Escuela 8).

Las instituciones han tenido que luchar solas con las diversas situaciones familiares que se fueron planteando y gestando a partir de dichos recortes, ante las vicisitudes presentadas en cuanto a lo social o económico. Así lo plantean las docentes:

hubo mucha cosa, tuvimos desde el liceo que hacer canastas, o sea mucha cosa, porque hubo desocupación, mucha precarización, entonces hubo gente que tenía mucha changa, pero no le daba para nada, entonces nos contaban y algo teníamos que hacer porque realmente era complicado” (Entrevista P., Liceo 2).

Nosotros teníamos que conseguir comida en la escuela para ellos; ellos en realidad iban a buscar una bandeja, nosotros pasábamos la cédula y podían ir solos a buscar la bandeja, la canastita esa, era una bandeja de comida, que este año ya no la tuvimos; entonces fue un reclamo constante; allá como por junio, cuando ya estábamos por volver a la presencialidad, pudimos dar canastas, pero nos dieron tipo veinte canastas, o sea era una cosa ilusoria, que daba cuenta de las dificultades de la gente, que el año pasado había, este año cambiaron el sistema, tenía que ver si cobrabas la asignación, no si ibas al liceo o a la escuela, era otro tipo de



recurso, entonces, el comedor se complicó. Ahora en la presencialidad tenemos comedor, pero en aquel momento, el año pasado, tuvimos nosotros que estar todo el tiempo en eso, y se generó una nueva frustración para el liceo, porque el liceo contaba con eso y de golpe no contó más. Como pasó este año con la plata para las tutorías, no nos dieron, no se pudo comprar un solo cuaderno, entonces me tocaba comprarlo a mí, a los compañeros, compré un solo cuaderno, un solo lápiz, nada ¿por qué?, porque con todos estos recortes y no sé qué otras cosas más, no nos llegó un solo peso, entonces son frustraciones que tuvimos, que uno va como tratando de ver cómo las va llevando, como da respuesta en la vida cotidiana, pero es medio complicado (Entrevista P., Liceo 1).

El impacto de esto lo tengo a la vista, ahora en 2021 te hablo, se ve más, en el barrio hay más gente durmiendo en la calle, ya había gente, pero ahora hay más, duermen en la calle, no sé qué va a pasar cuando llegue el crudo invierno ya que está frío, no hace calor, cuando llegue el verdadero frío, no sé qué se va a hacer y en cuanto a las ayudas a las familias, costó mucho desde la escuela ayudar, porque te preguntaban “¿cómo hacer?” (...) hubo gente que le costó muchísimo que le dieran los aportes que les tenían que dar, con la asignación no hubo problema, pero sí con las canastas, con los tickets, se anunciaba mucha cosa en forma rimbombante, que después en los papeles no se hacen, y ahí tuvimos que salir nosotros, como con los tickets de alimentación, que ya se los pagaron, pero imaginate que fue a los nueve días de marzo y diez días de abril, mientras la escuela estaba ayudando, gestionando como pudo (Entrevista MD., Escuela 5).

Además de batallar con todas las fragilidades que la crisis sociosanitaria impuso para todas y todos, la desigualdad de nuestra sociedad se profundiza de manera dramática para niñas, niños, adolescentes, jóvenes y sus familias, que además de atender las afectaciones generales, se enfrentaron a un conjunto de recortes de políticas sociales que impactaron en aspectos tan sensibles como la alimentación. A la vez que se incrementa la necesidad de mayor y mejor cobertura de las políticas sociales, estas se restringen, se terminan y se modifican orientaciones, produciendo en algunos casos una estigmatización de las personas que detentan necesidades, y con las que las instituciones educativas debieron trabajar a diario a fin de revertirlas. Así lo plantea una de las profesoras perteneciente a nivel secundario:

Las políticas públicas tienen un impacto fuerte y negativo, de estigmatización, el tener que ir al comedor, el tener que ahora decir que van a comer ahí, que no tienen para la comida, eso me parece que con el cambio de política se refuerza. Con los chiquilines tuvimos que trabajar esto, cuando salían sobre todo esos comentarios “muerto de hambre”, porque se hablan así, porque repiten lo que escuchan y lo peor, lo interiorizan, eso es más complicado aún; debatíamos entonces sobre por qué sentían vergüenza de ser pobres, cuando en realidad no había vergüenza que hubiera riqueza y pobreza, cuando lo empezábamos a trabajar así, eso iba cambiando un poco, pero nos llevó mucho, porque está otra vez muy



interiorizado, porque ahora volvéis a tener que decirles “tú tenés que decirme si necesitas un cucharón o dos de comida”, o “si tú precisas un ticket de ochenta pesos”, eso empobrece, ese paradigma de este cambio, estigmatiza, separa y responsabiliza a los chiquilines, la persona se culpa por una realidad que es social, se culpa y además no comen, no pasaba eso, porque sienten culpa, entonces es un doble castigo, no accede a un derecho básico, pero además tiene que sentir culpa cuando accede, eso es lo que me da mucho enojo, nos da mucho enojo a nosotros, me duele mucho porque lo ves en las caras de los chiquilines, y decís con ellos se comete una injusticia social (Entrevista P., liceo 2).

Como indica Bordoli (2019), lo ya planteado deja en evidencia un retorno a las premisas que tenían las reformas de la década de 1990, que visualizaban un otro diferente, culpable de su situación, al igual que su familia, dada su ubicación en un contexto socioeconómico desfavorable; se trata de una política construida sobre otro sentido que refuerza y tiene relación con la fragmentación y la desigualdad propia del neoliberalismo.

SOBRE EL CAMBIO DE AUTORIDADES, REFORMAS Y PARTICIPACIÓN DOCENTE A NIVEL EDUCATIVO

En los primeros meses de 2020 se dio un cambio de autoridades educativas. Con ellas se distinguió de inmediato un cambio en la tónica y la propuesta de una reforma total del sistema, puesto que se presentaron con una visión específica, con respecto a cómo “un mejor funcionamiento de la educación uruguaya requiere una reforma de la gobernanza (...) que señale grandes principios y líneas de acción que definirán las prioridades y las dinámicas (...) que se aspira construir” (MEC, 2021). En este marco existió, además, un cambio drástico, al transformar los Consejos de Educación en Direcciones Generales, a través del instrumento de una Ley de Urgente Consideración lo cual conlleva, tal como expone la Comisión Directiva del Instituto de Educación de FHCE (2020), a la conformación de una dirección unipersonal que contrae una fuerte concentración de poder.

Por tanto, dichas reformas una vez más, como expresan Falkin, Sánchez y Conde (2021), dejan en claro los mecanismos de participación en cuanto a tomas de decisiones en los cuales los docentes no tienen lugar, dado que las discusiones se han dado hasta el momento en espacios reducidos, cerrados. Las decisiones adoptadas, por tanto, en primer lugar, carecen de la mirada colectiva, problematizadora, desde la que se venía trabajando en períodos anteriores y, en segundo lugar, poseen implicancias importantes para cada actor educativo, así como para los cotidianos escolares y cómo los docentes pierden posibilidad de ser considerados como interlocutores, con contundencia lo remarcan las docentes entrevistadas:

Todo esto ha sido una mentira desde las autoridades, nosotros por lo menos teníamos unos consejos, dentro de todo... no es porque los defiendan, pero dentro



de todo (el Consejero por el Orden docente) te recorría las escuelas y te conocía la realidad de todas las escuelas, él entraba a la escuela y por lo menos sabía los nombres nuestros, “maestra ¿cómo le va?”, y no solamente en la escuela nuestra, vos lo veías que el loco hacía, es más hacía carretera y hacía carretera hasta con el hijo, porque el año pasado cuando comenzó la pandemia, a la escuela nuestra, fue con el hijo, y eso habla bien de una persona que sabemos que está en un puesto, que sabes que lo podés llamar por teléfono y que capaz te dice “bueno, lo vamos a ver”, y vos sabías que a los dos o tres días tenías una respuesta, ahora no tenés nada, ahora vos vas incluso a reclamar porque no te han pagado el sueldo y te dicen “bueno... haga una carta”, “haga una carta y vemos lo que hacemos”, hay un montón de maestros, ahora en esta liquidación que no les pagan el sueldo, pero no te estoy hablando de maestros que se recibieron en marzo y empezaron a trabajar, te estoy hablando como en la escuela nuestra, tenemos una maestra de más de veinte años, que no le pagaron el sueldo y le dijeron que hiciera una carta (...) No, es que no le supieron explicar tampoco, entonces por eso te digo en estos momentos es tierra de nadie, yo no sé ni quien es, yo sé quien es mi inspectora y quien es la inspectora departamental, ahora de ahí para arriba, no tengo ni la más pálida idea, por lo menos antes teníamos tres, cuatro consejeros que les conocíamos las caras, porque bien o mal recorrían todas las escuelas, le conocíamos la cara, pero en estos momentos no, y es también la incertidumbre de que no sabemos qué es lo que va a pasar (Entrevista M., Escuela 3).

No quiero opinar porque se perdió el diálogo, se perdió la escucha, digo nosotros íbamos y podíamos plantear nuestra... hasta había un representante nuestro, y ahora queda todo en manos de un director que bueno... (...) más allá de mi postura política, ya te digo, pasé por todos los gobiernos y esto nunca lo vi. Hay cosas que me preocupan y mucho; por ejemplo, una circular que salió ayer, en la que parece que los maestros no pueden tener opinión política, y bueno, todos tenemos nuestra opinión y podemos decir en redes lo que se nos cante, una cosa es decirlo en la clase, bueno viste lo que pasó con las maestras estas que estaban... bueno yo no me acuerdo haberlo visto nunca, nunca, en ningún... Yo me recibí cuando empezó la democracia en el ochenta y seis y la verdad estoy azorada, que uno no pueda tener opinión, ni poder criticar. Porque además uno puede ser crítico también con los representantes que uno se cree que los representa ¿no? parece que no, que no se puede. (...) nada que venga de arriba, en donde no se escuchan todas las voces funciona bien, la prueba la tenemos con la pandemia, digo hay un grupo asesor al que no se lo escucha, no se lo escucha, no se escucha a la oposición y bueno y me parece que hubo otros gobiernos que escucharon a la oposición, yo que sé, (...) se escucharon, se propusieron cosas y salimos como pudimos, fuimos saliendo (Entrevista MD., Escuela 5).

Mirá yo no viví en este rol el consejo, ya cuando llegué yo a este rol ya estaba la dirección general, pero el consejo no... estaba cercano a las escuelas, uno se daba cuenta de eso, había preocupación por lo que pasaba en cada escuela y llegaban a



la escuela y vos tenías otro vínculo. No sé será porque, yo creo que la posibilidad de que haya un grupo de personas pensando el sistema genera una posibilidad de debate. Uno no debate contra uno mismo salvo que esté muy loco como nosotros, pero en realidad esa posibilidad de pensar las decisiones y de pensar los rumbos y de distintas escuchas, porque cada consejero tenía distintas formas de acercarse o de pensar, porque es natural, cada persona es distinta y que además incluyera la posibilidad de un representante de los trabajadores para mí, es clave. Es clave porque una cosa es el que dirige y otra cosa el que dirige respondiendo en colectivo, eso me parece que... y más de los trabajadores. Mal o bien como lo lleve, pero siempre hay una referencia a los que están sudando en la cancha, entonces cambia (Entrevista a I., vinculada a Escuela 3).

Me parece un retroceso tremendo dejar de lado lo participativo, y de escuchar varias voces, todos sabemos que muchos ojos y muchas voces, van a poder ver más, expresar mejor, tener una visión más completa de la realidad, eh... pienso que fue un retroceso, que se pierden derechos consolidados, ya consolidados, y que llevó mucho tiempo lograrlos, me parece que deja de lado la pluralidad de las opiniones y de las visiones, hace a una cosa muy cerrada, y muy encuadrada, me da la... siento que en realidad es no escuchar a nadie, sino lo que quiere el gobierno (Entrevista MD., Escuela 1).

Las voces de estas docentes reflejan, a su vez, lo señalado por Tyack y Cuban (2001), cómo en materia de política educativa, en esta reforma, las decisiones se encuentran centralizadas en unos pocos, cuando debe darse en el marco de diálogos, consultas, discusiones generalizadas, dónde prime la participación de cada uno de los agentes educativos, familias, estudiantes, comunidad educativa, puesto que la transformación de las instituciones escolares requiere de acciones colectivas que involucren a diferentes actores, con responsabilidades diferentes, y ese proceso no es posible que se decrete de manera unilateral. De este modo lo remarca una profesora partícipe de la pesquisa:

Bueno, mi parecer digamos, no estoy de acuerdo con eso, lo veo como una centralización, como un acortamiento de los ámbitos participativos, que no me parecen productivos, me parece que en pro de la autoridad y el orden, es un tipo de orden, es un tipo de autoridad que como que verticaliza demasiado, apunta mucho más a una cosa burocratizada, que a una cosa creativa, autónoma, pensada entre todos. Desde los primeros cambios de eso de consejeros a directores, me parece que el mensaje que al menos yo he recibido, es bueno se recortan los espacios de escucha y de habla de los actores, y se cambia por espacios de conducción, que es entendida como bajar lineazos, como de una vigilancia en todo, como una intención de que para cualquier cosa que uno proponga tenés que elevar, (...) ahora es más como hacerte saber que cada paso que vas a dar tiene que estar autorizado o no, yo creo más en los espacios donde se puede participar, participar más actores, que menos, entonces no comparto ese cambio, esta reforma estructural, la verdad



que no, me parece... No me gusta hablar de retrocesos, pero me parece que no es algo que mejore, empeora y sabemos que liceos como el nuestro, a eso se enfrenta siempre pensando en los chiquilines (Entrevista P., Liceo 2).

Entendemos que este cambio organizativo se enmarca en un proceso de más larga duración, en el que también los gobiernos del Frente Amplio, atravesado por sus contradicciones, y el colectivo Eduy 21 (2018) colaboraron en abonar la idea de que las transformaciones en educación estaban trabadas por los espacios colegiados de conducción, por la participación de los trabajadores en la educación, construyendo el relato que las dificultades del sistema estaban condensadas fundamentalmente en la gobernanza, tornando invisibles otros aspectos más de fondo en relación a la dificultad en articular un proyecto pedagógico que tenga real capacidad de atender a las demandas de toda la sociedad, proceso que parecía querer desatarse con el Primer Congreso de Educación y que luego no tuvo continuidad esa apuesta política hacia la más amplia participación, error histórico que ahora parece querer resolverse dejando a un lado las complejidades del sistema, construyendo la imagen de que el gerenciamiento es la respuesta.

Siguiendo lo explicitado por Cano (2020), puede decirse que la educación a partir de la LUC, se encontró con una desarticulación sobre todo, en cuanto al funcionamiento del sistema educativo público, desdibujando la autonomía de docentes, procurando implementar con ello una lógica arraigada a la gestión derivada del ámbito empresarial.

ACERCA DE LAS AFECTACIONES DE LOS NUEVOS LINEAMIENTOS EDUCATIVOS Y LAS RESISTENCIAS DE LOS COLECTIVOS DOCENTES

De acuerdo a ANEP (2020),⁶ existe un foco central, la política de gestión, lo que significa que existe una gestión institucional, educativa en la que focalizarse; en este sentido, se pretende que los equipos directivos gestionen, tomen decisiones cotidianas enfocándose en la asistencia y el rendimiento de sus estudiantes, a fin de proporcionar una alerta a través de ciertos indicadores, en pos de actuar oportunamente sobre ello, para de ese modo lograr el cometido principal que se promueve la mejora, diversificación y transformación de la oferta educativa de ese centro específico. Como señala Frigerio (2001), bajo esta mirada se piensa simplemente en centros eficaces que apuesten por una calidad total, basados en el gerenciamiento, lo cual los reduce a cualquier otra organización social, existiendo con ello una pérdida de especificidad, a la vez que se desconocen las complejidades propias de los centros educativos, así como las formas mediante las cuales las

6. Se refiere al documento elaborado por la Administración Nacional de Educación, denominado Rendición de Cuentas (2020). Tomo 1. Para la acción.



propias políticas y sus propuestas de reforma son, como plantean Tyack y Cuban (2001), hibridizadas, transformadas (Frigerio, 2001), implementadas (Grindle, 2009), alteradas en el cotidiano escolar (Stevenazzi 2020).

Ateniendo a lo ya mencionado, en el marco de la pandemia, durante la no presencialidad y presencialidad que conllevó a adoptar diferentes modalidades de trabajo por parte de los colectivos docentes, se emitieron una variedad de circulares, actas, comunicados, desde ANEP, la Dirección General de Educación Primaria (DGEIP), la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), durante los años 2020 y 2021, con el objetivo de “encaminar” a los colectivos dentro de la coyuntura marcada por la situación sociosanitaria, instalando nuevamente una desconfianza sobre los docentes, sus saberes pedagógicos para intervenir sobre lo acontecido. Un claro ejemplo es la resolución N° 663/2021,⁷ emitida por ANEP, que plantea la obligatoriedad de los docentes en mantener el vínculo con sus estudiantes. De este modo relata su sentir con respecto a ello una de las docentes entrevistadas:

Bueno, yo creo que más que favorecer y que ayudar, entorpecen un montón, sobre todo cuando pasa, que de mañana te llegaba una circular o un comunicado, y cuando lo estabas trabajando con el colectivo, o estabas tratando de desenmarañar y entender lo que te decía, mandaban otro, porque estaba mal o porque... de verdad creo que esa superposición de comunicados y de notas, de circulares, y que sé yo, que todo hacer referencia a otra normativa además, no ayuda, creo que de verdad entorpece un montón, y ni digo la mirada de gestión que trae, el cómo hay cosas que no están claras. Después pasaba otra cosa, hay circulares por ejemplo de Inspección Técnica, que uno se siente que sí, que lee y dice qué maravilla están geniales, porque a veces hay cada cosas que vos lees y decís ¡bien alguien escribió algo que hace años vengo pensando! ¡qué bueno! pero después nos dicen que no, que la malinterpretaste, que no era por ahí, que dice eso pero no lo dice, entonces empieza como una interpretación personal de cada cosa que dicen. El año pasado nos pasó con los abanderados, ahí no nos tuvieron en cuenta, veníamos de todo un año sin notas, con los juicios súper abiertos, nosotros decíamos, qué bien esto es lo que hace años estamos reclamando, dejamos de lado la nota, hicimos peso en el juicio, hicimos todo un trabajo con las familias de que eso era lo que tenía valor, que estábamos mirando al chiquilín integralmente, de un día para otro, llegó que teníamos que hacer elección de abanderados, qué triste que no se nos escuchó, tuvimos que hacer reunión de padres, promediar hasta cuarto, que aparte tuvieron que sacar otra circular para poder hacer esto, porque la circular vigente dice que tenés que promediar las notas hasta quinto, entonces se fue a arreglar la normativa para poder hacerlo, y para que después no hubiera ni un triste acto donde los niños estuvieran, porque a nosotros no se nos permitió hacer cambio de

7. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/mayo/210506/VINCULO%20CON%20LOS%20ESTUDIANTES.PDF>



abanderados, entonces además eso quedó en un mero trámite administrativo, que si ya la función de la escuela tenía poco, ahora más (Entrevista MD., Escuela 1).

Ciertamente, la emisión de tales documentos, así como las decisiones, miradas adoptadas, reflejaron para los colectivos docentes una ausencia clara de previsión, de organización ante lo suscitado, en un constante avance y retroceso, además de indicar fuertes imposiciones que maestros, maestras, profesores, profesoras, directivos debían seguir. Del siguiente modo lo plantean algunas docentes:

Desde las autoridades, desde las circulares, los documentos se vio que era como que había que hacer lo que ellos querían, no eran sugerencias, eran imposiciones todo el tiempo, yo lo sentí así como directora, pero además me sentí como nunca, a lo largo de treinta y tres años de trabajo, como una “barca sin timón”, un día era una cosa, el otro día era otra, entonces nosotros dijimos, nos pusimos “la escuela al hombro” y dijimos, a ver que te funciona a vos y ahí acordamos entre todos (Entrevista MD., Escuela 5).

Mirá, esto acentuó la idea de una falta de coordinación y de planificación a tiempo, impresionante, una cosa te sale en un comunicado un día y al siguiente va para atrás, después vuelve, una inseguridad tremenda, da idea de improvisación, lesionando derechos de forma impresionante, por ejemplo ahora con la vuelta de los que estaban convalidados, hasta el viernes, ¡estaban todos los suplentes trabajando por la gente convalidada! el sábado al mediodía te sale una circular, de la cual yo tomé conocimiento porque estaba en una mesa federal de la FUM,⁸ sino, no me entero, el sábado tampoco, nos llega eso, se empieza a discutir, y yo lo empiezo a compartir en los grupos de directores, en los grupos de maestros y todo, para decirles “ojo gurises acomódense que el lunes cambia todo”, tremendo, le veo eso, improvisado, y que todo ya te digo viene de verticalazo, yo acá mando, y se hace lo que yo digo, y ustedes que no saben acaten, y bueno todos los que fueron lesionados, los compañeros que trabajaron de marzo a agosto se tuvieron que reintegrar el lunes dos, hasta el seis, se perdieron la evaluación, porque las evaluaciones en primaria por circular van a partir del quince de agosto, por dos semanas la gente se queda sin calificación, tremendo, tremenda lesión de derechos, y la gente que tenía que arrancar el lunes o martes además, sin abonos, porque los abonos, te los hacen de un mes al otro, por qué no lo hicieron a finales de junio, que los maestros pudieran solicitar los abonos, acá hay gente que va de Tacuarembó a San Gregorio o Paso de Los Toros, y son ciento ochenta kilómetros, se tiene que pagar el pasaje, sale trescientos pesos el pasaje, o más, cuatrocientos pesos, ochocientos pesos ida y vuelta para ir a trabajar ¿te parece?, tremendo, no, no impresionante (Entrevista MD., Escuela 1).

8. Refiere a FUM-TEP, Federación Uruguaya de Magisterio y Trabajadores de Educación Primaria.



Vos fijate que, yo hoy me reuní con los directores de común que el lunes empiezan ¿no?, y yo no tenía certeza de que empezaran el comedor escolar el lunes; entonces, a la una de la tarde, nosotros teníamos la palabra de que si no viene contraorden sí, entonces ese tipo de cosas al director que tiene desde maestros con miedos, familias con miedos, gente que viene y le dice “no voy a mandar a mi hijo porque tengo miedo, porque tengo a mi abuelo enfermo” y que sé yo, y el otro que te dice “¿cuándo van a abrir el comedor?” y el otro que no le alcanza el alcohol en gel, y aquel que... entonces con todo ese mar de cosas vos le decís “no mire, si a las cinco de la tarde no le dije que no va a haber comedor, hay comedor” después decís ¿Qué necesidad de generar este tipo de situaciones en gente que tiene tanta responsabilidad encima? ¿Viste? Ninguna necesidad. Eso es algo que pueden decidir fácilmente. Porque... creo, de verdad que tendrían que tener mayor consideración por los demás. Que hay unas decisiones que... yo creo que es político esto. Creo que hay una situación asumida, entonces vamos a remar y entonces los que están en la bodega que remen, según yo les vaya diciendo en el momento que yo diga. Porque, en definitiva, acá hay unas definiciones que son que cada centro se acomoda como puede. Y eso genera un caos insoportable, pero es una definición política. Yo creo que no es inocente, creo que no es por ineptitud, creo que las cosas se pueden hacer mucho mejor y que no hay una voluntad clara de construir una escuela pública que responda efectivamente a esta situación ¿no?, no hay directivas que ayuden a construir mejor una escuela pública en pandemia con la altura que tendría que tener la escuela en este momento, dando certezas, dando tranquilidad (Entrevista a I., vinculada a Escuela 3).

En lo narrado por las docentes se puede atribuir parte de esa forma de comunicar y ordenar las acciones al contexto inédito que generó la pandemia y a una manera de tomar definiciones políticas actuando en la inmediatez, sin contar o darse el tiempo para identificar alternativas, dimensionar los fenómenos, analizar alternativas y tomar decisiones –y lo que quizás es menos común en el sistema educativo– analizar las consecuencias prácticas que acarrea, además de cuidar las formas en las que se comunica y los márgenes para la ambigüedad. Más allá de estas consideraciones, las docentes advierten un cambio en la forma mediante la cual se toman las decisiones, cómo se comunican y en la tónica de imposición, lo que además se ve reforzado por un llamado expreso a apegarse estrictamente a los reglamentos y a las consecuencias que tendrá apartarse de ellos. Así plantean dos docentes las relaciones que pasan a tener con las definiciones de política:

El sistema nos agobió con toda su forma de hacer o no hacer comunicación, de sus cambios, de sus novedades, no sé qué decirte, como ideas podemos decir, porque a veces no eran ni siquiera circulares, eran tipo estamos pensando en esto, y vos no sabías si era algo que había que hacer... porque siguen en esa cosa de no ser claros, de mandarte cosas que son contradictorias, entonces también agobió mucho eso al principio, porque uno quería más o menos entender, y era como muy difícil ¿no?, nosotros estábamos teniendo apoyo, por ejemplo, con



tres o cuatro gurises y no dejaban hacer examen presencial, y vos decías, más de tres gurises no van a venir a un examen, y si no tenemos todo el liceo, nos vamos a otro salón y nos separamos, éramos tres docentes o cuatro y era como incoherente ¿no?, porque vos decís, pero ¿cómo? puedo hacer una clase de apoyo, pero no puedo tomar un examen, que capaz estoy más tiempo en una clase de apoyo, que en un examen y todo eso desgasta, y nos desgastó y nos complicó (Entrevista P., Liceo 1).

De golpe empezó a ser necesario leer lo que decía la circular, “y lean esto”, “y fíjense tal cosa” y era una cuestión para todos lados, entre docentes, de dirección a docente, de docente a dirección, “che me encontré esto ¿qué quiere decir?” y antes yo nunca había visto que estuviéramos pendientes de las circulares, no habíamos vivido en esa circunstancia, de ver la letra escrita y necesitar ver si lo que estoy escuchando es lo que está escrito, esta vez, no sé qué pasó, que empezó todo el mundo “¿y dónde dice tal cosa?” “¿y qué es lo que hay que hacer con tal otra?” y era como que había que leer todas las circulares porque parecía que si no, no podíamos movernos, es como medio obsesivo también estar pendiente de lo que dicen las reglamentaciones, las circulares o las orientaciones, no sé, como muy obsesivo que esta vez se les fue la mano (Entrevista P., Liceo 2).

De acuerdo a Tyack y Cuban (2001), el trato mercantil que reciben estas instituciones y las visiones que se tienen sobre los docentes, a los que se los concibe como empleados dentro de una organización, desconociendo la especificidad y complejidad de la organización educativa. Una forma de concebir las políticas y de implementarlas porque justamente desconocen las especificidades y complejidades de lo educativo, generan en las comunidades docentes que tienen que implementar esas decisiones, acciones de oposición o aparente cumplimiento cuando no se puede construir una oposición decidida. Así lo expresan las entrevistadas:

Mirá el año pasado si bien salían las circulares, se respetaba mucho lo que decidía el colectivo, lo que proponía el colectivo, venía una circular y decidíamos juntos, por ejemplo, de un protocolo, dónde decía “tienen que venir en la presencialidad obligatoria todos los niños”, bárbaro, eso sí, pero entre todos lo veíamos y el director del año pasado, iba con eso, agarraba a la inspectora y le decía “con el colectivo decidimos que lo des por escrito, porque el protocolo dice que los niños tienen que estar a un metro y medio, y en este salón no podemos meter más de quince niños ¿vos querés que vengan todos?” bueno danos eso por escrito”, ahí nadie se juega a darnos algo por escrito, que no esté contenido en el protocolo, porque después si llega a pasar algo... por eso caminamos, caminó todo el colectivo junto (Entrevista M., Escuela 3).

Nosotros por suerte hemos tenido mucha decisión a nivel colectivo en ese sentido, hay cosas que nos han costado mucho sostener, pero bueno, nos hemos parado



juntos, y desde el argumento, hemos tratado de defender, está hecho así, funciona así porque... ante esos argumentos y el porqué se hace lo que se hace, hemos logrado medianamente transitar a pesar de lo que se intenta imponer, por medio del diseño, argumento, es como desgastante, pero de eso se trata, nosotros tenemos decisión a nivel colectivo, eso es lo que nos ayuda a sostener la escuela desde este lugar (Entrevista M., Escuela 5).

Tenemos un equipo con mucha comunicación, muy fuerte, ya sea por medio de grupos o en forma presencial, entonces cuando tenemos que tomar decisiones, nos gusta siempre compartirlo, consultarlo, somos dos en el equipo director, pero tenemos el equipo de maestras comunitarias, el equipo de compañeras, que forman un equipo muy importante para nosotras, lo consultamos por un tema de sentido común, pensando por ejemplo cuando vamos a anunciar algo, un comunicado por ejemplo, qué puede causar en el otro, como informar a las familias, cómo enviarles un mensaje para que no afecte, para que sea claro, por eso vemos distintas miradas sobre lo mismo, sobre lo que vamos a decir, informar, entonces nos ponemos de acuerdo en muchas cosas, la comunicación es muy abierta, muy sincera, siempre pensando en eso, como afecta a la comunidad, al otro, porque esos comunicados que vemos, que llegan son contradictorios, y no siempre en ellos se está pensando en esas familias vulnerables, nuestras familias sobre todo, somos cautos, intentamos ser sumamente responsables, por eso tratamos de hacer ya te digo una lectura compartida (Entrevista SD., Escuela 4).

En estos tres fragmentos se puede percibir una construcción de posición docente colectiva (Barreiro, Rodríguez y Stevenazzi, 2020) que habilita una relación con la política educativa que pasa por permitirse márgenes de autonomía que en principio la propia concepción vertical de la política no considera.

En relación a esa visión de los docentes como empleados aplicadores de decisiones o meros ejecutores de política que se explicita en la Circular ANEP/CODICEN⁹ N°28/2021, llamó particularmente la atención la Resolución N° 663 del 21 de abril de 2021, en relación a la obligatoriedad del vínculo. Como si esto no hubiese sido necesario, el 5 de mayo se envía un Comunicado desde el órgano central, donde se señala solamente la obligatoriedad:

El Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), recuerda a los docentes de todo el país la obligatoriedad de mantener el vínculo con todos sus estudiantes, mediante la utilización de las plataformas digitales que ofrece la Administración. 5 de mayo de 2021, Comunicado N° 027/021 CODICEN-ANEP.

9. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/secretaria-administrativa/circulares/2021/Circular%20N%C2%BA%2028-2021.pdf>



Sin duda, lo resuelto es parte de una dimensión básica del trabajo docente que no debiera ser necesario recordar. No obstante así fue planteado por el ente rector de la política educativa y así lo vivieron algunas de las docentes entrevistadas:

La palabra obligatoriedad, o sea, a ver, obligatoriedad en mantener el vínculo, nosotros cuando empezamos, está visto que si el maestro, es maestro, vas a intentar en todo momento mantener un vínculo, no le pongas la palabra obligatoriedad, porque ya estás cuestionando al maestro en su quehacer, no lo necesitas obligar, eso lo hicieron, o sea, le pusieron la palabra obligatoriedad (Entrevista M., Escuela 3).

Me parece que el comunicado hable de que el docente tiene la obligación de mantener el vínculo es una falta de respeto, me parece que está en “la tapa del libro” que el docente va a mantener el vínculo con sus estudiantes, y si no lo está haciendo bueno, que se lo digan concretamente al docente que no lo hace, porque lo que hay que atender son otras cosas, a mí me parece que para el magisterio como tal, es una falta de respeto, yo no necesito que un comunicado me venga a decir eso, me podrá orientar otras cosas, o me podrá sugerir como quizá, no sé, que se les ocurra algo que no se me haya ocurrido, pero en realidad, cuando aparte venimos transitando más de un año de sostener, de buscar a los gurises, de ir a ver dónde están, que no se perdieran, que no se desvincularan, de que hemos trabajado sesenta y cinco millones de horas por fuera de lo que tenemos que trabajar, con nuestros números de teléfonos y nuestros teléfonos a disposición las veinticuatro horas del día, con el Internet que pagamos de nuestro bolsillo, con todo lo que hemos hecho a mí, me parece que... no solo me parece innecesario, me parece que es irrespetuoso y me parece que desconoce lo que el magisterio está haciendo, estará bien o estará mal, que tendrá “patas” para mejorar no digo que no, pero desconocerlo me parece que es un error grave” (Entrevista M., Escuela 1).

Ya te digo, dependiendo, yo como estoy en esta comunidad y con este equipo, a nosotros el comunicado nos resbaló, porque nosotros ya lo estábamos haciendo igual sin ningún mandato, porque no es necesario que nos mandaran a hacer eso, para nosotros era una obligación ética mantener el vínculo, o sea, sos maestro o profesor, te están pagando para eso, es tu función, o sea, a nosotros no hubo necesidad de que nos mandaran ese comunicado (Entrevista MD., Escuela 8).

Pareciera ser que se desprecia una oportunidad de reconocer el trabajo que efectivamente la mayoría de los docentes desarrollan de acuerdo a lo que entienden es necesario para sostener los vínculos pedagógicos, poniendo en ese esfuerzo elementos totalmente extraordinarios, porque entienden que la situación así lo requiere, quedando ese trabajo por fuera de toda reglamentación y obligación. Señalar la importancia de mantener los vínculos frente a aquellos docentes que pudieran estar en falta, situación que, por otra parte, nos consta, pero esto no puede llevar a una generalización imperativa, que además minoriza a los docentes



entendidos como trabajadores que no tienen los marcos mínimos de referencia desde el cual desarrollar su tarea.

A MODO DE CIERRE

Hemos procurado aquí reflexionar desde los procesos de cambio de gobierno, y en las políticas públicas, en la forma de organización del sistema educativo en un contexto marcado fuertemente por la crisis sociosanitaria, a partir del intercambio con un conjunto de docentes con los cuales venimos interactuando en el marco de una investigación en curso que analiza estos atravesamientos.

Nos encontramos inmersos en procesos de cambio en las políticas públicas y en las educativas concretamente, que desde nuestra concepción implican un fuerte retroceso en relación a los sentidos de las transformaciones que requiere nuestro sistema educativo, las cuales lejos de reducir los interlocutores y los espacios de debate, debiera ampliarlos. Teniendo claro los movimientos que esto implica, que además de sumar complejidades, requiere de otros tiempos y espacios. Y fundamentalmente de un factor que es el desafío mayor, replantear en el sistema educativo una forma de vínculo jerárquico-burocrático que obstaculiza las construcciones que son necesarias, donde la autonomía de los docentes para reelaborar lo escolar y pensar desde el territorio las políticas educativas en un marco que garantice un universal de justicia, debiera ser la orientación de las políticas.

Los procesos políticos e institucionales parecieran ir en contra de este último planteo, con una dificultad que se añade, que es la cooptación discursiva que muchas veces opera, haciendo borrosas para muchas y muchos las diferencias y las consecuencias que tienen unas posiciones y otras.

Recepción: 11 de octubre de 2021

Aceptación: 10 de noviembre de 2021

BIBLIOGRAFÍA

- Administración Nacional de Educación (ANEP). (2020). Rendición de Cuentas. Tomo 1. Para la acción. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/rc-2020en2021/TOMO%201%20INFORME%20DE%20ACCI%C3%93N%20Rendicion%20de%20Cuentas%202020.pdf>
- Administración Nacional de Educación (ANEP). (2021). Resolución N° 663/021. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/mayo/210506/VINCULO%20CON%20LOS%20ESTUDIANTES.PDF>
- Administración Nacional de Educación (ANEP) y Consejo Directivo Central (CODICEN). (2021). Circular N° 28/21. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/secretaria-administrativa/circulares/2021/Circular%20N%C2%BA%2028-2021.pdf>



- Administración Nacional de Educación (ANEP) y Consejo Directivo Central (CODICEN). (2021). Comunicado N° 027/021. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/codicen/2021/Comunicado27_21_CODICEN.pdf
- Barreiro, S., Rodríguez, G., y Stevenazzi, F. (2021). Construcción de posiciones docentes colectivas a partir de la experimentación pedagógica en E. Bordoli y P. Martinis (coord.), *El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, pp.89-110.
- Bordoli, E. (2019). La escuela sola no puede. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2019/1/con-la-investigadora-eloi-bordoli-la-escuela-sola-no-puede/>
- Cano, A. (2020). Pandemia y educación pública Algunas enseñanzas de la crisis. https://fumtep.edu.uy/noticias/noticias-y-novedades/item/download/1381_924bc67daefa75edc7d2bf9220829c7e
- Comisión Directiva del Instituto de Educación - FHCE. (2020). Documento ante los cambios de la Educación presentados en la Ley de Urgente Consideración. https://www.fhuce.edu.uy/images/comunicacion/Noticias/2020/mayo/Aportes_analisis_Ed_LUC_CD_I_ED_FHCE-UdelaR_5_de_mayo_2020-napoo-subir.pdf
- Eduy 21. (2018). Libro Abierto. Propuestas para apoyar el acuerdo educativo. Montevideo.
- Falkin, C., Sánchez, C. y Conde, S. (2021). Debilitamiento de la participación docente y reforma curricular. https://new.vadenuevo.com.uy/educacion/debilitamiento-de-la-participacion-docente-y-reforma-curricular/?fbclid=IwAR3I7WSiQN-M4e-ijWtWq28Js8TLh4IzPdKxluc3rqaaJWRxQoif5Gs_3ZA4
- Frigerio, G. (2001). ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? http://materiales.untrefvirtual.edu.ar/documentos_extras/20105_Planeam_y_gest_pol_educ/U4_Frigerio_Las_reformas.pdf
- Grindle, M. (2009) La brecha de la implementación en F. Mariñez y C. Vidal (coords.), *Política pública y democracia en América Latina. Del análisis a la implementación*. México: Porrúa.
- Leites, M., Perazzo, I., Reyes, A. (2020). Cada uno en su lugar. ¿Y después qué? https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/24081/1/Cada_uno_en_su_lugar.pdf
- Ley de Urgente Consideración N° 19.889. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>
- Ley General de Educación N° 18.437. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Martinis, P. (2020). El progresivo avance de perspectivas conservadoras en la educación uruguaya en la última década. <https://www.redalyc.org/journal/894/89462860089/html/>
- Martinis, P. y Rodríguez Bissio, G. (2020). Ofensiva conservadora y educación en Uruguay. https://redib.org/Record/oai_articulo2975184-ofensiva-conservadora-y-educaci%C3%B3n-en-uruguay-conservative-offensive-education-uruguay
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC). (2021). Plan de Política Educativa Nacional. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/agosto/210806/Plan%20de%20Politica%20Educativa%20Nacional_nuevo.pdf



- Mordecki, G. (2020). Coyuntura económica uruguaya en épocas de pandemia. http://fcea.edu.uy/images/dto_economia/Blog/Coyuntura_uruguaya_en_%C3%A9pocas_de_pandemia.pdf
- Presidencia de la República. (2020). Decreto N° 93/2020. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/93-2020>
- Ribero, X., Laurino, C., Leopold, S. y Bevilacqua, P. (2020). La gestión de la pobreza en pandemia: preámbulo de la nueva modalidad de acceso a la protección social. https://www.researchgate.net/publication/347272755_La_gestion_de_la_pobreza_en_pandemia_Preambulo_de_la_nueva_modalidad_de_acceso_a_la_proteccion_social
- Stevenazzi, F. (2020). *Experimentación pedagógica, alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano*. Montevideo: Ediciones Universitarias.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.



Adriana Puiggrós e Ignacio Frechtel

Inés Dussel

La escuela en el tiempo: pasado, presente y futuro



Inés Dussel es profesora investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, México. Doctora en Educación (Ph.D.) egresada de la Universidad de Wisconsin-Madison. Fue directora del Área Educación de FLACSO/Argentina entre 2001 y 2008, y ha sido profesora visitante en las universidades de Melbourne, Paris 8 y Humboldt de Berlín. Recibió en 2018 el Humboldt Research Award, otorgado por la Alexander von Humboldt Stiftung (Alemania) por su trayectoria académica. Sus temas de investigación actual se vinculan a la cultura visual y digital, en perspectiva histórica y pedagógica. Es investigadora de la UNIPE.

Adriana Puiggrós (AP): Según los especialistas, las escuelas son consideradas instituciones conservadoras en las cuales es difícil introducir cambios. Al mismo tiempo, existe la costumbre de decir que las de antes eran mejores, que todo cambió, que se perdió la calidad. Pero vos hacés una propuesta distinta para analizarlas, al proponerlas como ensambles sociales frágiles continuamente revalidados, o plantearlas como

instituciones ambivalentes, atravesadas por tensiones y contradicciones. ¿Podrías fundamentar eso?

Inés Dussel: La cuestión de si la escuela tuvo una época dorada que se perdió, o si es una institución impermeable a los cambios, puede abordarse desde varias entradas. Un nudo importante está en la escuela y la temporalidad, y también en los vínculos entre la escuela y la política en distintos sentidos. Propongo



empezar por pensar el tema en la línea de la temporalidad. Uno podría decir que, por un lado, hay un discurso público contradictorio, que precisamente dice que la escuela no cambia nunca y que es conservadora y, por otro, está la mirada nostálgica de que la escuela ya no es lo que era. Son miradas en tensión. Yo diría que hay que hacer una lectura situada. En Argentina, la escuela pública es como la joya de la abuela. Me refiero a esta idea de la escuela como algo prestigioso, que ha sentado un imaginario, una identidad nacional. Argentina es uno de los primeros países en América Latina que promueve una escolarización masiva y gratuita, y que tiene en este sentido un puntal vinculado con el peso de la industria editorial local, de la literatura, de las universidades nacionales que fueron un faro en la primera mitad del siglo XX. Esta línea de argumento que dice que se perdió la calidad y que la escuela de antes era mejor, está asentada en la idea de un pasado glorioso, un pasado que muchas investigaciones han mostrado que tiene algunos aspectos destacables y otros problemáticos; por lo tanto, el asunto debe ser revisado, y la evaluación es más bien ambivalente. Pero la ambivalencia también hay que ponerla en juego en relación con el otro argumento que plantea que las escuelas no cambian, que son conservadoras y no están al día, que se han quedado atrás. Está esa famosa crítica, poco feliz para mí, que dice que si un cirujano de hace cien años se levantara de la tumba y entrara a una sala de operaciones no entendería nada, y en cambio, si un maestro de entonces fuera a la escuela hoy vería más o menos lo mismo. Es una visión

injusta que no tiene en cuenta las cosas que se han modificado.

Pero también podemos entrar a la conversación en un nivel más profundo que recoge otras capas, que tienen que ver con lo que es y hace la escuela, en su relación con la temporalidad. Y ahí lo conservador no es necesariamente una mala palabra, y no hay por qué tirar por la borda todo lo que era. Para pensar esta cuestión vale la pena traer la idea de que la escuela es un espacio de encuentro entre generaciones, de transmisión intergeneracional, donde se unen el amor por el mundo con el amor por la infancia, como dice Hannah Arendt. En esa temporalidad de la reproducción o conservación y de la recreación, la escuela garantiza cierta continuidad intergeneracional, que no quiere decir clonación, explotación, exclusión o disciplinamiento, sino que ofrece ciertas claves de lectura del mundo, ciertos sistemas de interpretación del mundo, cierta inscripción en el lenguaje y en la producción de saberes, en los cuales se pasa algo de generación en generación y ese algo se recrea. Hay partes que se rechazan y partes que se recogen, se redefinen en diálogo con otras cosas. En este sentido, la escuela tiene una parte de conservación de la especie que es interesante y, creo yo, defendible. Todo esto puede profundizarse, desde luego. Hay una idea que tomo del historiador inglés David Hamilton, que plantea la educación como un asunto de pizarrones y andamiajes. En su lectura, en el pizarrón se da el trabajo colectivo, la puesta en común de conocimiento, y el andamiaje es la posibilidad de construir autonomía. Sin eso, cada generación está un poco librada a sus propios recursos. Si la



generación más vieja no genera un espacio, una situación, una experiencia, una escena en la que pone algo en común, la nueva generación está a la deriva. Este es un punto central para revisar los efectos tanto de los exámenes tipo PISA como de las lecturas de las psicologías constructivistas, que ponen el énfasis casi exclusivamente en los aprendizajes, en la acción infantil, y descuidan eso que pasa por la responsabilidad de enseñar, que es una tarea política y pedagógica de las generaciones más viejas.

AP: Generalmente, la crítica que se hace a la escuela tradicional, sobre todo desde los sectores progresistas (en particular en Argentina), se dirige al pensamiento liberal, al positivismo y a la mirada racista. Y, al mismo tiempo, se considera que la trama pedagógica era muy buena. ¿Cuáles serían para vos los aspectos problemáticos del pasado escolar en los sistemas modernos, en particular en los grandes sistemas educativos latinoamericanos?

Hay varios. Uno que tiene que ver con qué mundo se presenta. Pensando a la escuela como un espacio de encuentro intergeneracional, lo que hay que interrogar es qué sujeto pedagógico se proponía, se imaginaba, qué lugar había para resistir, rechazar, reapropiarse de eso que ofrecían las generaciones adultas. Podemos decir que la escuela de fines del siglo XIX, pero también la pedagogía de buena parte del siglo XX, proponían una escuela que no pensaba en lo que pasaba del otro lado, en qué les estaba pasando a los chicos, con qué se quedaban, cómo se vinculaba la selección curricular con sus preguntas

e intereses. Esa sería una línea. Con relación al mundo que se presenta está la crítica a la colonialidad de los saberes, la crítica de qué saberes se estaban jerarquizando, qué autoridad cultural se construía, qué incluía eso y qué excluía...

AP: En *Más allá de la crisis*, un libro tuyo del 2007, señalás que la propia idea del sistema educativo, en tanto institución occidental, se está redefiniendo y que en el marco de la redefinición de las instituciones se están produciendo cambios de la educación en la Argentina. ¿En qué pensabas en ese momento?

El libro está escrito después de la crisis de 2001 y me parece que algo de lo que se evidencia es la reconfiguración del sistema nacional educativo argentino en el marco de una crisis muy fuerte de autoridad política. Haciendo una parábola un poco rápida y generalizando argumentos que habría que mirar con más detalle, diría que si uno piensa en cómo se formuló esa idea de sistema a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, en ese momento en el que se organizan las instituciones, los rituales, las leyes, el imaginario fundante del sistema educativo argentino, y compara ese diseño institucional con lo que emergió en la crisis del 2001, pero que se fue moldeando en las décadas de la posdictadura, me parece que en 2001 queda en evidencia que ese diseño institucional ya no opera de esa manera, que no tiene esos efectos que se pensaba que tenía. Lo que planteaban docentes y estudiantes era una sensación de isla, de fragmentación, de “arreglate como puedas”, un desamparo horizontalizado. En el libro que



publicamos en 2007 quisimos reflejar cómo se reorganiza la responsabilidad pedagógica en una escena en la que parece que todos estamos igualmente desamparados, qué lugar tienen los docentes, las instituciones y la política pública en la educación, que en ese momento intentaba volver a autorizarse y a pensarse. Por otro lado, también planteamos la idea de sistema versus redes que se está discutiendo en muchos lugares del mundo, tanto desde el neoliberalismo como desde lo que podemos llamar progresismo. Ahí se ven confluencias en esos grupos en la impugnación de una idea de regulación estatal centralizada, homogeneizante, y en el planteo sobre cómo hacer lugar a otro tipo de organización, de regulación o de calibración de las distintas escalas del sistema. Eso era un poco lo que estaba para mí planteado en ese momento.

AP: Sostenés que el nivel medio es uno de los más críticos y complejos del sistema educativo y te preguntás si tiene sentido hablar de escuela secundaria. A mí me parece interesante esa pregunta. Creo que los problemas de la escuela secundaria son graves, pero el alumno llega después de haber pasado un proceso educativo formal importante, y el hecho de que la escuela primaria alcanzó una cobertura casi universal en varios países de América Latina oculta lo que está pasando ahí. Entonces, ¿tiene todavía sentido hablar de escuela secundaria?

Yo no sé si hoy sostendría eso de que el nivel medio es el que tiene más problemas en el sistema educativo. Coincido con vos en que hay problemas en todos los niveles. Investigué mucho

tiempo el nivel medio y es el que conozco más, y diría que hay una especificidad institucional de la escuela secundaria tal como fue concebida, con la distribución en años, en disciplinas, en un tipo de distribución espacial que organiza las aulas, la relación profesor-estudiante, la contratación de los profesores por horas-cátedra. Tiene ciertas particularidades que hay que mirar con más profundidad. Los chicos que llegan a la secundaria tienen a esa altura muchos años de escolaridad y hay que pensar qué pasa en el nivel inicial, en el primario, qué pasa con el vínculo con lo escolar, no solo respecto de un nivel específico. Pero me parece que el nivel medio quedó un poco atrapado en su origen institucional. Argentina, a diferencia de Estados Unidos, donde la *high school* es un modelo institucional muy diferente, adoptó el modelo de la escuela secundaria francesa, que describe muy bien Durkheim en su libro sobre la evolución de las ideas pedagógicas. Nuestro país arrastra la herencia de los viejos colegios de los jesuitas, que venían con una propuesta de formación de la élite, una organización de los saberes vinculada a la educación superior. Con la masificación en el siglo XX y la discusión sobre la democratización, la escuela secundaria quedó en el medio entre el modelo enciclopédico pensado como propedéutico de la universidad o bien ser la continuidad de la escuela básica, y durante muchas décadas no terminó de definir ese modelo institucional, ese tipo de autoridad pedagógica. Yo creo que ahí hay un conflicto o una tensión particular de un modelo institucional, que no es igual en otros países. Hace un tiempo tuve que hacer



un estudio sobre diseños curriculares, y entre otros el de Finlandia tiene aspectos muy interesantes. Surgió de la propuesta de la socialdemocracia europea de la posguerra basada en una escuela unificada de nueve años, en la cual hay una complejidad progresiva pero no un quiebre institucional tan fuerte como el que se da en Argentina y en otros países entre la escuela primaria, en la que hay pocos maestros, una relación más cercana, un trabajo pedagógico diferente, y la escuela secundaria, con clases muy grandes en las que el tipo de relación pedagógica y de acompañamiento que pueden establecer los profesores con sus estudiantes es limitado. En Argentina hay colegios secundarios que tienen 18 materias por semana, lo que implica una fragmentación enorme, y esto dificulta un trabajo con el conocimiento y lo pedagógico en profundidad. Un docente secundario quizá puede tener entre 200 y 400 estudiantes por semana, y no puede hacer el seguimiento que hoy le reclamamos. En este sentido, para mí hay mucho para repensar sobre la organización institucional del nivel secundario, que no sé si va a seguir llamándose así, pero en todo caso hay que ver cómo se la integra verticalmente con otros niveles del sistema y horizontalmente, para que sea una experiencia con saberes y horarios menos fragmentados.

AP: ¿Y la secundaria mexicana?

Tiene una estructura diferente. Los grados van de siete a nueve, es el primer tramo de la secundaria, y después está la escuela preparatoria o nivel medio superior. Son dos niveles distintos. El quiebre más fuerte en el sistema

educativo mexicano está entre la secundaria y la escuela media superior, que en su organización institucional es más parecida a la escuela secundaria argentina. Es difícil hacer estas comparaciones, ahí se ve el peso de las tradiciones y modelos institucionales que no se traducen bien entre distintos contextos, pero la escuela secundaria en México está compuesta por los grados que siguen inmediatamente a la escuela primaria y se ha “primarizado” en términos institucionales, tiene menos docentes y un vínculo más cercano y menos materias. Es un modelo institucional diferente. El quiebre se da en el paso de la secundaria a la media superior, que es más excluyente, tiene examen de ingreso, y que es un problema serio en México a pesar de que se volvió un nivel obligatorio. No solo la tasa de matriculación es más baja, sino que los índices de deserción y de fracaso escolar son mayores en el nivel medio superior que en la secundaria.

AP: Es interesante cómo ubicás la tecnología como constitutiva de la escena educativa. En *Perfiles educativos* planteás que las tecnologías no son objetos que llegan a las escuelas sino que la escuela misma es un entorno sociotécnico poblado por artefactos, libros, cuadernos, carpetas, mapas, láminas, escritorios, que materializan formas particulares de registrar y organizar el conocimiento y la memoria humana. ¿Podés extenderte en este punto?

Cuando empecé a investigar estos temas, lo hacía en la línea de las tecnologías que se imponen desde afuera a la escuela. Pero al estudiar y trabajar más me interesaron otras perspectivas



teóricas que plantean la dimensión técnica de lo social, y en nuestro caso de lo escolar, lo pedagógico. La dimensión técnica remite a la idea griega de *téchne*, de lo artificial. Lo técnico no es solo un artefacto material sino que puede ser una forma de evaluación, un reglamento académico. La escuela siempre necesita soportes y dispositivos técnicos; hasta en el hecho de sentarse debajo de árbol hay algo técnico, desde el momento en que implica organizar una ronda, por ejemplo, lo que es una técnica que promueve ciertos intercambios, ciertas visibilidades. Analizar la configuración técnica de lo pedagógico implica revisar las formas en que pensamos lo educativo (lenguajes, disciplinas, procedimientos), cómo se organizan los cuerpos y los intercambios en el aula, cómo se enseña a mirar ciertas cosas y se organiza una técnica de la observación, cómo se enseña a mirar el mundo y se educa la mirada. Es importante incorporar una visión más compleja de la tecnología, como dimensión constitutiva y no como algo que viene de afuera, aunque sí hay que tomar en cuenta que hay una renovación artefactual. Precisamente vengo trabajando en cómo cambia la interacción en el aula con las pantallas y dispositivos digitales con el hecho de estar conectados. Tomemos la cuestión de la atención, un tema bastante remanido en la discusión pedagógica. Pongo de ejemplo siempre con esta cuestión que yo iba a la escuela sin celular y también me distraía, porque miraba por la ventana, tiraba papelitos al de adelante o cuchicheaba con mi amiga de al lado; podemos decir que había una organización de la atención y la distracción

favorecida por ese entorno sociotécnico. Con los celulares no solo está esa distracción de estar en un grupo o mirar por la ventana, sino que se tiene materialmente la posibilidad de estar en múltiples conversaciones a la vez. En el espacio del aula con celulares, tabletas o netbook se permiten intercambios distintos. Y eso, como están estudiando diversos filósofos y antropólogos, cambia las formas de la atención y de la presencia. Esto con la pandemia quedó muchísimo más claro, porque nos dimos cuenta lo que organiza estar en el aula y lo que permite o dificulta estar cada quien en su casa.

Eso también permite discutir otra idea bastante extendida, que es que la tecnología es neutra y sus efectos dependen solo del uso que hagamos de ella. Tomemos el ejemplo del celular, ese dispositivo portátil, pedestre y personal, como dice Mizuko Ito, que los ha estudiado a fondo y en distintos contextos. El celular posibilita ciertas cosas, técnicamente tiene ciertas *affordances* o permisibilidades (por ejemplo, ser liviano y portátil, enviar y recibir imágenes, audios y textos, ser geolocalizable), y eso permite hacer determinadas cosas que antes no eran posibles: llevarlo al baño, dormir con él, usarlo para cuestiones de estudio, amistad y sexualidad, bancos, salud, escuchar música, todo mezclado. Por eso la presencia del celular reorganiza las series, la red de trabajo, porque ya no se trata de dispersarse mentalmente sino de algo material y concreto, como las interrupciones del WhatsApp, Instagram, TikTok, Tinder, lo que sea, o la atracción de esas redes que generan una especie de quedarse pegados a las pantallas. Y a mí me parece que hay que



prestarle atención a esta nueva economía de la atención, en la que la atención se convierte en mercancía y está en el medio de una batalla de las grandes corporaciones, y por eso se vuelve más efímera y necesita más atracciones para concentrarse. Entonces, la tecnología no depende solamente de nuestros usos sino que viene con ciertos protocolos de uso. Podemos (y debemos) negociar con ellos, ver qué hacemos, si educamos a los sujetos para que hagan otros usos, si peleamos para que esos protocolos de uso sean distintos, si permitimos o no celulares, cuánto tiempo, en qué contexto, pero lo que no podemos negar es que están ahí y están cambiando las formas de interacción, la producción de conocimientos, las subjetividades. Son discusiones que hay que tener, y me parece que no es un problema que hay que tirarle en la espalda al docente para que se arregle como pueda para concitar la atención y el interés de sus estudiantes ante estas máquinas de la distracción y del conocimiento simplificado. Hay que tomarse más en serio este cambio tecnocultural y lo que implica para la escuela y el trabajo en el aula. Es un tema de política pública y cultural y hay que repensar desde el diseño y equipamiento de las aulas hasta los planes de estudio y la formación docente.

AP: La vinculación de la tecnología con la educación, ¿produce efectos discursivos, penetra o modifica el momento inicial del vínculo pedagógico? ¿Es fundante la digitalización, cambia el vínculo?

Sin dudas, el discurso pedagógico cambia. La presencia de la tecnología digital se ha impuesto, y tenemos que

pensar esto de manera no ingenua, porque aquí hay grandes actores, muy poderosos, que promueven la digitalización de todos los aspectos de la vida, que muchas veces entran por la vía del discurso de los usuarios. A veces son los chicos los que dicen que quieren, por ejemplo, usar YouTube, porque es más didáctico, más entretenido, les interesa. Ahí ya hay un discurso en la sociedad que el sistema educativo recibe, que tiene que ver con la retórica de la inevitabilidad del cambio tecnológico y con que lo importante es estar entretenidos en esos términos que definen las grandes plataformas digitales. Este es un efecto que creo que hay que mirar.

Con respecto a qué produce la tecnología en el vínculo pedagógico, además de lo que dije antes sobre los cambios en la nueva economía de la atención, diría que hay usos más productivos o relevantes de la tecnología, y otros menos interesantes. Para mí, lo menos interesante se da cuando los docentes o la propuesta curricular y pedagógica de la escuela se pega a lo que hacen las grandes plataformas digitales, por ejemplo cuando deciden usar YouTube porque es entretenido y a los chicos les gusta, sin pensar en lo que se quiere enseñar más allá de lo que es popular entre los chicos. Esto debería estudiarse un poco más. En vez de decir que se trata de un recurso más, que así como antes se usaba el libro ahora está YouTube, como si fueran lo mismo pero en distinto envase, es urgente plantearse qué permite el formato como recorrido por el conocimiento, a qué invita y qué deja afuera. Justamente, con un grupo estamos haciendo una pequeña



investigación sobre cómo se usa YouTube para estudiar, y detectamos que lo que los chicos quieren de un video es que sea corto y que sea gracioso; no es el mismo contenido el que está en el libro o la fotocopia y el del video, ni convoca a las mismas operaciones con el conocimiento. Podemos preguntarnos: ¿cualquier contenido de la cultura tiene que ser gracioso y corto? ¿Esto no implica una simplificación, una estandarización de los géneros, de los formatos, de los lenguajes? Y en relación con el humor, ¿cómo se define lo gracioso? Si uno busca a partir de esta palabra aparecen *bloopers*, burlas o parodias. Tal vez el trabajo de la escuela es reorganizar la enseñanza en torno a otras formas de humor, e intentar que lo gracioso no sea definido solamente por el algoritmo de búsqueda, manejado por grandes intereses comerciales y políticos. Volviendo a los efectos discursivos, diría que uno importante es el alineamiento con las plataformas tecnológicas, con una manera de entender lo gracioso, de mirar el mundo, de hablar del mundo, una forma de atención. Si no se pone atención, si dejamos que las cosas sigan así, van a ir quedando olvidadas las formas más complejas de conocimiento, o más marginales, que no se acomodan a esta lógica de lo datificable y compartible de las plataformas, a este predominio de lo atractivo, impactante, corto, burlesco.

AP: Ponés en duda la eficacia de las actividades digitales en el estímulo de la creatividad, y mencionás una posible automatización y delegación del saber en los algoritmos. En el mismo sentido diría que el aburrimiento, el silencio,

la contemplación, la posibilidad de soñar, están prohibidos, no forman parte habitual del discurso pedagógico e incluso se los rechaza. Me acuerdo cuando le preguntaron al presidente de Amazon sobre la competencia entre corporaciones y él contestó que ese no era su problema, que el asunto era cómo llegar a los sueños. Lo que planteás abre una advertencia ante la imposición de una cultura de la afirmación, del sí puedo, del estar siempre alegre, que hace difícil convivir con la tristeza, la muerte o la enfermedad.

Estoy de acuerdo. La idea de que la contemplación es mala palabra se traduce pedagógicamente en que prácticas que eran muy básicas en el repertorio docente, como la lección o el dictado, están prohibidas, y surge el predominio de un pseudo-activismo, de la creatividad o la parodia vacía, de gestos poco interesantes, sin un desafío intelectual. Hay más bien una repetición mecánica que está muy instalada en la cultura. En ese sentido, la escuela debería discutir la relación entre contemplación y actividad. A mí me gusta mucho el libro de Rancière *El espectador emancipado*, que propone desarmar la idea de pasivo/activo, porque uno aprende también escuchando y un espectador puede emanciparse, no es necesario estar siempre actuando en el escenario. El constructivismo sostiene, con mucha razón, que no hay aprendizaje pasivo: el aprendizaje implica siempre una actividad intelectual y afectiva, aunque estemos callados y sentados. Uno puede escuchar y hacer actividades intelectuales, moverse estética, política y éticamente de una manera interesante. Hay que desarmar la idea de que



la vida activa es mejor que la contemplativa, pensar que del aburrimiento también nacen grandes invenciones, y rediscutir el tabú de estar sentado escuchando como algo intrínsecamente negativo. En todo caso, preocupémonos porque se escuche algo interesante y conmovedor, porque le estén enseñando a los chicos algo que vale la pena, y desconfiemos de los que creen que con muchos clicks se aprende más que escuchando a alguien que tiene algo valioso que enseñar. No es que defienda estar sentada todo el día, pero, por ejemplo, para leer y escribir hay ciertas posiciones del cuerpo que son mejores que otras, y quizá requieran estar sentado un rato más largo que otras actividades. Pensando en la lectura y la escritura, creo que es importante subrayar la importancia de que en la escuela esos aprendizajes se consoliden, que no se los deje de lado, pese a que son difíciles, lentos y poco glamorosos. Nadie va a poner en Instagram una foto de que cada vez escribe mejor, pero es fundamental para otras cosas y hay que sostenerlo como aprendizaje valioso, aunque vaya a contracorriente de mucho de lo que circula en las redes.

AP: ¿Creés que el proceso de ruptura de muros escolares, del cual se habla tanto, venía con fuerza antes de la pandemia, que era inevitable lo que muchos ven como el estallido de la vieja escuela? ¿O la pandemia aceleró este proceso y le dio nuevos significados?

En 2016 escribí un ensayo que se llamó “Notas sobre el fin del confinamiento escolar”. Ahí retomaba la hipótesis del encierro que formuló el filósofo francés Michel Foucault en la

década de 1970, que criticaba a la escuela como espacio de encierro y confinamiento de los cuerpos. Revisando las nuevas propuestas de arquitectura escolar, lo que veía en 2016 era más bien un estallido del aula, a partir de la idea de que todos los espacios de la escuela, incluidos pasillos y patios, tienen que ser productivos, todos enseñan, y las aulas no tienen que parecer las aulas, y de que encerrar en un espacio-tiempo determinado a los niños les hacía mal. Los medios digitales eran aliados de ese movimiento de abrir el aula y la escuela, de romper los muros, plantear el aprendizaje ubicuo. Esos movimientos de reforma trataron de que la escuela no pareciera escuela sino centro comercial, parque de diversiones, sala de aeropuerto o lo que sea, algo así como un triunfo de esa crítica foucaultiana en esa puesta en cuestión de la idea de escuela como espacio-tiempo específico y distinto a otros espacios.

La pandemia lo que hizo fue poner a prueba algunas de estas hipótesis, porque se pudo ver qué pasa cuando no tenemos ese espacio-tiempo suspendido en la escuela y hay que dar clases desde los hogares. Pasaron muchas cosas y hay que hacer lecturas más específicas en cada contexto, porque hay efectos bastante distintos en algunos países. Por ejemplo, en Europa se está dando una revalorización del espacio escolar, aparece la idea de que la escuela es importante como *espacio otro*, que produce ciertas cosas por el hecho de estar juntos, y lo que muestran algunas investigaciones es que los chicos tienen ganas de ir a la escuela, se dan cuenta de lo importante que es para estar con otros chicos,



para salir de su casa, como espacio de autonomía. Y también los padres dicen que para ellos es un rato de autonomía, sin hijos. Hay algo ahí para pensar respecto del encierro, del confinamiento, de la escuela y la necesidad de un espacio-tiempo diferente, que ya no parece tan malo. Creo que en Argentina el sentimiento es similar.

Pero no en todos los lugares esto está funcionando de la misma manera ni está pasando lo mismo. En México se volvió a la escuela el 31 de agosto después de 16 meses sin clases presenciales pero no fue obligatorio, y muchas familias se resisten a mandar a los chicos a la escuela porque hay mucho miedo a usar el transporte público, al contagio, un miedo que supera el valor que se le da a la experiencia escolar. Eso dice algo respecto del vínculo de la escuela con la comunidad, con el territorio; pienso en la hostilidad del entorno urbano en muchos casos, pero también en la penetración del narco en algunas zonas rurales que vuelve peligrosa la circulación, que llevan a que la gente prefiera que sus hijos se queden en casa. También hay otras cuestiones que hay que analizar específicamente, por ejemplo, en casos como México hay que pensar en la falta de una red de protección, en décadas de desinversión, y los sectores que trabajan en el mercado informal son los que más están resistiendo el regreso a la escuela. Sin garantías del Estado en el acceso a la salud o sin seguro de desempleo, por ejemplo, la escuela no está primera en las prioridades.

En Europa hay condiciones de protección social muy diferentes y no sorprende entonces que la vuelta a la escuela presencial se haya dado antes. Y

en Estados Unidos, donde es otra la situación, se da una fractura social muy fuerte y la idea del espacio público, de estar con otros, no es igualmente valorada por los distintos sectores, lo que ya se veía en un grupo importante de familias que se volcaban al **homeschooling**. En Estados Unidos muchas escuelas están en medio de una batalla feroz por el uso de cubrebocas o la obligatoriedad de la vacuna, pero creo que en general, más allá de la polarización, hay mucho acuerdo sobre la importancia del espacio escolar como distinto al hogar. Pensando en conjunto, me da la impresión de que la experiencia de la pandemia va a reafirmar la importancia de un espacio escolar diferenciado de lo doméstico, pero creo que hay que ver todas las dinámicas que se condensan en las escuelas, porque no se despliegan de igual manera ni producen lo mismo en los distintos contextos.

AP: Podemos discutir largamente cuándo empezó este proceso de penetración de la tecnología en la cultura y en la vida social, en la escuela, si la pandemia es un hito cualitativamente importante o no. Lo que noto es que los que no somos nativos digitales ni “adoptados” digitales, estamos sumergidos en un mundo de terror que es excluyente. ¿Cómo ves que afecta esto al conjunto de la sociedad?

Me parece que hay algo que no tiene vuelta atrás, o si la tiene será discusión mediante respecto de aquellos aspectos que no queremos que estén mediados por lo digital. Y habrá que ver si la escuela no es uno de estos lugares. En Silicon Valley, por ejemplo, las escuelas más buscadas no son las altamente tecnificadas sino las tipo



Waldorf, más artísticas, desconectadas. Quizá las escuelas en el futuro se mantengan como este espacio del cara a cara, en el que se puede tener otro tipo de interacción, sin la mediación de algoritmos. A mí me parece que el encuentro de cuerpos, de miradas y de lo imprevisible que puede pasar a partir de eso, es un privilegio. A lo mejor la pandemia nos enseña algo de esto, nos permite revalorizar que compartir un espacio-tiempo con otros es un privilegio. También, es indudable que lo digital está avanzando. Si se miran las estadísticas sobre qué se hace en Internet, de 2010 a esta parte ha crecido enormemente la digitalización y las plataformas han ido cambiando. Lo digital también se va modificando y hoy avanza sobre los sueños, como decías antes, sobre el espacio, sobre la sexualidad, sobre la amistad, sobre el conocimiento. Ahí la pandemia marca un salto como mínimo cuantitativo, porque cada vez es más difícil mantenerse afuera. En 2020, los docentes que se habían mantenido al margen de lo digital se dieron cuenta de que necesitaban saber algo sobre las plataformas, porque se les impuso. Pero respecto de cómo cambia nuestra vida, un cambio más cualitativo, no siempre somos del todo conscientes. Pienso en cómo cambia lo corporal: hay cuerpo en la experiencia digital pero es más distante, o en todo caso la voz y la imagen nos llega pero no de la misma manera que en la co-presencia de los cuerpos. Y el mundo que nos rodea es otro, con conexiones muy diferentes. Pongo un ejemplo: escuchando un podcast sobre la historia de la música latina, me sorprendieron mucho los números. En YouTube, en julio de 2021, en la lista

de los diez más vistos, siete eran videos de lo que se llama música latina, reggaetón, pop latino, etcétera. Eso está cambiando estéticas, gustos, experiencias, y es un mundo muy interconectado, con distintas lenguas, con cruces inesperados. Lo que hay que discutir en todo caso es que sea algo democrático, más plural, que no esté gobernado por grandes empresas que manejan los algoritmos de búsquedas y recomendaciones. De modo que diría, en relación a tu pregunta, que este no es solo un mundo de terror. Lo que a mí sí me asusta es la biotecnología, la idea de un chip en el cerebro que esté conectado a muchos otros, me asusta pensar qué pasará con la subjetividad, cómo influye en las emociones, en la ética. Esa parte me asusta, más todavía cuando sabemos que esto ya está avanzando en los laboratorios de las grandes empresas de inteligencia artificial y hay muy poca discusión pública sobre la nueva condición humana en este contexto.

Ignacio Frechtel (IF): Sería interesante pensar cómo esto hoy se abre como una especie de horizonte laboral para las jóvenes generaciones. Pienso que es un aspecto al que hay que prestar atención. Porque de los millones de *streamers* que hay, de pibes que se filman haciendo cosas, los que alcanzan el éxito son pocos. Tenemos ese horizonte y esa problemática respecto de los trabajos del futuro. Debería tenerse en cuenta a nivel escuela cómo se representan los pibes trabajando en el futuro.

Sí, el tema del trabajo en el futuro y de lo que es éxito en este contexto es algo que amerita mucha más reflexión. No



sé si es solamente preparar a las nuevas generaciones para trabajos que aún no existen, como se dice a veces, sino sobre todo formar en un vínculo con el trabajo distinto, más complejo que el éxito o la fama del *influencer*, más central para una realización o bienestar personal. También habría que estudiar a los medios digitales desde el punto de vista del trabajo que requieren, desde la explotación minera en África al diseño de *software*, los ingenieros, la producción en China, los *call centers* y la uberización de la economía, el valor agregado de cada click. Sería fascinante abrir la caja negra de los medios digitales y desplegar la cantidad de trabajo que requieren, las desigualdades, los efectos sobre el planeta y la vida de la gente.

AP: En 1999 escribimos juntas un artículo de viaje por la historia, sobre el ir y venir permanente entre la historia y la prospectiva, trabajamos el hecho de transitar del presente al pasado y del pasado al futuro. Y queda un resto que habilita la articulación de lo necesario con lo contingente, de los mandatos con la libre elección, o sus violaciones. Decíamos que el tiempo es la sucesión generacional misma. A mí lo que me interesa sobre todo es lo del resto, ¿qué pensás sobre eso? ¿Queda un resto?

Justo estos días leí un texto de Didi Huberman, historiador del arte que escribió un ensayo breve sobre los refugiados, que se llama *Pasar cueste lo que cueste*, y dice que toda historia transforma lo que la precede, pero una historia nunca se termina por la sencilla razón de que lo que viene después es asediado para bien o para mal por su propia memoria. Esta idea

para mí es el resto, eso que queda del pasado que de alguna manera sigue activo, presente, pero no siempre de la misma forma. Volviendo al principio, a la idea de que la escuela no cambia o cambia para mal, la gloria de la escuela pasada o su crítica es ese resto que produce cosas hoy. Para mí el resto tiene que ver con eso que no se termina de elaborar, que se retoma, porque pasado, presente y futuro no son demarcaciones claras, sino que hay un tiempo intergeneracional que se va reorganizando, claro que con una idea más heterogénea del tiempo, no lineal. Y el pasado nos sigue planteando deudas, demandas, inquietudes que tienen una parte angustiosa y una parte que produce otras expectativas. Pienso que ese pasado mítico de la escuela también produce hoy una expectativa interesante y genera la demanda de que la escuela tiene que hacer otra cosa, no resignarse a que todo esté mal sino buscar que sea mejor, que produzca algo, que algo de eso bueno que antes pasaba continúe, aunque tengamos que revisar cuán bueno era eso que se añora, y cuán bueno sería hoy, en una sociedad que ya es otra. La idea de resto va por ahí.

AP: Sí, el resto tiene que ver con la posibilidad del futuro. Tengo una última pregunta que tiene que ver con un trabajo que hiciste con Marcelo Caruso, *La invención del aula*. Ahí ustedes hablan de que la educación requiere una configuración del espacio específico, y de que esa configuración incluye los cuerpos. ¿La pandemia produce efectos en la situación que tienen los cuerpos en la configuración del discurso pedagógico?



Cuando trajimos el tema de los cuerpos en *La invención del aula*, que escribimos en 1999, Marcelo y yo estábamos leyendo a Judith Butler, y eso que decíamos tenía mucho que ver con la discusión de la filosofía política feminista de que los cuerpos importan. Por eso trabajé en mi tesis doctoral sobre los uniformes escolares. La educación no solo pasa por lo que se verbaliza sino por lo que se muestra, por los gestos, por lo que se comparte en el tiempo-espacio, por lo que se hace visible o tangible. Estas cuestiones emergían en ese momento, y por eso en *La invención del aula* la intención era correrse un poco de la historia de las ideas pedagógicas para pensar una pedagogía con cuerpo, con espacio, con materialidad, con discursos.

¿Qué produce la pandemia en esta situación de los cuerpos? Yo creo que produce muchas cosas que recién estamos empezando a ver, y que habrá que seguir estudiando. En aquellos que pueden, que tienen condiciones para hacerlo, hay una tendencia a encerrarse más, hay más miedo, una visión del otro como amenaza. En ese sentido puede haber como efecto un cierto borramiento de los cuerpos. Me acuerdo de una publicidad de IBM que decía “no más cuerpos, no más razas, solo mentes”, como si hubiera una promesa de que sin cuerpos no hay racismo. Ahí hay algo que hace sistema con el miedo a la otredad, con la securitización de la vida, y quizá la pandemia termine consolidando o profundice algo que ya estaba, que es el miedo a la vida en común y el miedo al cuerpo, como algo ingobernable, que nos muestra la finitud. Lo digital sugiere que vamos a superar la finitud, que

seremos inmortales, solo mentes, supuestamente un estado de armonía y felicidad, y me parece que ahí hay un clima de época, un estado de cosas que apunta en esa dirección, con esas promesas.

Pero a la vez pienso que la pandemia quizá revalorice, como decía antes, la importancia del encuentro, de la mirada, de compartir, de abrazar, de tocarnos. La mirada desde la pantalla no es la misma que la que se produce estando juntos. Pienso también en la ética del cuidado. Otra cosa que venimos trabajando con colegas acá en México es la necesidad de poner por delante una política y una pedagogía del cuidado, algo que vienen planteando las feministas desde hace tiempo, frente a esta idea de la educación como una máquina productiva. En México esto articula la pandemia a las luchas contra la violencia por el narcotráfico, la desigualdad, la exclusión, el cambio climático, a la búsqueda de una cultura más plural, más democrática, más hospitalaria con las distintas culturas. Este ideal del cuidado puede poner a los cuerpos en otra situación. Haciendo un salto pienso en algo que pasó en los Juegos Olímpicos, con Simone Biles diciendo “mi cuerpo no es una máquina”. Hay algo en la cultura de este momento atravesado por la experiencia de la pandemia, de la vulnerabilidad, la finitud, la fragilidad, que señala en esa dirección de ir un poco más despacio, de cuidarnos más, de revalorizar nuestros cuerpos finitos, el privilegio de la vida. En esta época conviven estas dos visiones, una más maquínica y esta otra, más incipiente, y pienso que la escuela tiene que ser la abanderada



de las políticas del cuidado. Hay una historia de la escuela como institución de cuidado de las nuevas generaciones, con sus claroscuros, en la que nos podemos apoyar para jugar un rol más fuerte en ese sentido.

IF: ¿Cómo pensás que puede haber una colaboración entre sistema académico, sistema científico y sociedad?

Creo que hay que pensar la investigación educativa situada, pensar en cómo se configuró, en cómo está hoy. La investigación para mí tiene que ver con un tiempo de reflexión, un poder dar un paso al costado y mirar a la sociedad desde un punto de vista un poco excéntrico, es decir fuera del centro. Ahora la Unesco está preparando un nuevo informe y una de las discusiones es esta idea del derecho a la investigación como un derecho básico, no como actividad altamente especializada en un laboratorio sino como la posibilidad de tomar distancia, reflexionar, contrastar, poner ciertos lenguajes y conocimientos elaborados en relación con un problema en la mirada sobre el mundo. En ese sentido creo que la investigación es una actividad central para consolidar una sociedad más democrática. La investigación, como tiempo de reflexión y también como actividad más especializada, es un buen contrapeso a la posverdad, el todo vale, o que vale el más fuerte, el que pone más plata, o el algoritmo de la popularidad de las grandes plataformas. La investigación puede plantear otras jerarquías, otra organización del conocimiento, otra producción del conocimiento, por supuesto si no está directamente afectada por o al servicio de intereses particulares.

Podemos criticarle muchas cosas, pero la actividad de investigación, que supone un trabajo colectivo de aproximación a la verdad, es más democrática que el algoritmo que impone un orden y una jerarquía en el listado de conocimientos que nos ofrece, que se arma de manera muy opaca (por ejemplo, en el caso de Google o YouTube, nadie fuera de un puñado de ingenieros sabe de qué está hecho ese algoritmo). En cambio, las producciones de la investigación son fruto de una discusión y de una acumulación colectiva, de una conversación amplia e intergeneracional, que además se hace pública. En ese sentido, para mí, es muy importante sostener la investigación, repensarla, defender lo que puede aportar para pensar el mundo como reflexión específica, para que otros y otras puedan mirar el mundo distinto.

En nuestro campo, la investigación educativa tendría que ayudar a salir de estas visiones de sentido común respecto de qué es la escuela, qué hace. Yo estoy bastante conmovida por esta discusión reciente en Argentina sobre la escuela como estafa. Si escribiera algo al respecto lo titularía *La escuela como simulacro o el simulacro de la crítica*, porque hay algo que parece que es una crítica pero no se toma el trabajo de investigar y pensar la complejidad de los problemas de la escuela, qué pasa con el mundo del trabajo, cómo está cambiando el vínculo con lo escolar. La investigación tiene que aportar en esa dirección, no con eslóganes o críticas simuladas. Hay mucho para producir por ahí, y tal vez tenemos que pensar qué agendas puede plantear la investigación, también con temas emergentes.



No todo tiene que ser actual, hay que dar espacio a lo inactual porque, volviendo a la idea de resto, a la idea de futuro en el que no sabemos qué va a pasar, hay que abrir espacio a otras cosas mirando a la sociedad, a las tradiciones y también mirando para adelante. Me parece que ahí es donde hay

que pararse como investigadores, no con críticas estridentes sino con posiciones que aborden la complejidad de las situaciones, que aporten análisis serios, que no sucumban a la ética del *influencer* sino que postulen modos más rigurosos y democráticos de producir la verdad.



Roberto Follari*

Ernesto Laclau, el populismo y la educación

RESUMEN

Hay diversos modos de apropiación de la teoría de Laclau que se expresan también hacia el campo de interpretación de lo educativo. Sin discutir la legitimidad de los mismos, nos importa destacar que entendemos central la cuestión del populismo, más que la del posmarxismo o la apelación postestructuralista, en tanto aquella es previa en la identidad político-ideológica del autor, y ha subtendido calladamente al conjunto de su obra. También creemos que la politicidad –ligada al populismo– es sin dudas el aspecto central y constituyente en la obra de Laclau, de modo que resulta decisiva para ser sostenida en su análisis. Tal condición de relación a lo político sirve para pensar la situación de los países latinoamericanos actuales, sobre todo a partir de comienzos del siglo XXI. De tal modo, Laclau no proveería bases para entender de otra manera a la educación en cuanto tal, sino un determinado modo de explicar los antagonismos políticos y su productividad, y la educación sería un específico campo de dichos antagonismos dentro del conjunto de la organización social. La forma en que cierto racismo anti-indígena y europeizante subtiende los contenidos educativos en la Argentina, sería ejemplo de cómo la educación expresa una condición de políticas migratorias que exceden ampliamente a lo específicamente educacional.

PALABRAS CLAVE

Laclau ▪ populismo ▪ educación ▪ política

* Roberto Follari es doctor y licenciado en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis; doctor honoris causa del CELEI, Chile. Fue profesor de Epistemología de las Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de Cuyo, asesor de UNICEF y de la CONEAU. Recibió el Premio Nacional sobre Derechos Humanos y Universidad del Servicio Universitario Mundial y la distinción Juana Azurduy del Senado de la Nación.



Se ha escrito sobre Laclau y los estudios educativos (Buenfil, 2019), y se lo ha hecho con detalle y exhaustividad. En esa indagación señera se relata acerca de la gran cantidad de grupos y redes internacionales que relacionan la obra del gran politólogo argentino con la interpretación de los hechos educativos, en los avatares de los sistemas escolares. La autora del trabajo ha sido y es animadora de algunas de esas redes, así como participante frecuente de las mismas.

Mayoritariamente se ha tratado de relacionar el “análisis político del discurso” con diferentes aspectos de lo educativo (contenidos curriculares, organización institucional, formación docente, análisis epistemológico). Es una perspectiva por completo legítima, que busca tomar la obra del autor como un todo y aplicarla a pensar cuestiones sobre educación. Tal propósito se señala expresamente (nota 31, p. 70): se aclara allí que el acercamiento de Laclau al gobierno de Néstor Kirchner, y al posterior de su esposa Cristina Fernández, no es un tipo de “apropiación” objeto de análisis en dicho libro.

Nuestro acercamiento, en cambio, toma tal condición de politicidad constitutiva de la obra de Laclau como lo central, sin detenerse en lo epistemológico, o en la discusión de la ontología de lo social que supone la teoría discursiva de dicho autor. En este caso se trata de hablar de política y educación –o de la política en la educación– en términos de Laclau: y no en cualesquiera dentro del conjunto de su obra, sino en aquellos que se relacionan específicamente al concepto de populismo.

Incluso, en relación con el populismo, cabe subrayar que en nuestro caso se trata de investigar los movimientos populistas, a diferencia de otras interpretaciones sobre el autor argentino (legítimas también, ciertamente) que plantean la búsqueda de las articulaciones populistas que pudiera haber en algunos movimientos, donde el objeto es “lo populista” en cuanto tal (Melo, 2021). Aquí nos interesan las políticas de movimientos que han realizado gobiernos nacional/populares en Latinoamérica –especialmente durante el siglo XXI– al margen de cuán ortodoxamente en cada caso cupiera aplicarles la noción laclausiana de “populismo”, en cuanto pudiera dar razón de todos y cada uno de sus diferentes momentos y prácticas.

¿Cuál es la justificación de nuestro propio recorte? La principal, pensar el aporte de Laclau a partir de sus consecuencias propiamente políticas. Hemos discutido algunas consecuencias de su ontología (Follari, 2010), pero ella nos interesa ahora al solo efecto de cómo sirve (o deja de hacerlo) en relación a una comprensión fecunda de los procesos concretos de transformación histórica que se han intentado (y se intentan hoy) en la región nuestroamericana.

Esto requiere justificar por qué consideramos que para hablar de Laclau hay que centrarse en el populismo. A diferencia de otras interpretaciones (Buenfil, 2019, p. 51), para la nuestra lo principal a destacar en Laclau no es el momento de su separación teórica del marxismo, sino más bien su insistencia subterránea –desde el comienzo de su obra– en entender el populismo como modelo alternativo al dominante dentro de las formas de agregación/representación de intereses en el sistema político vigente.



Verdad es que Laclau no habló del populismo durante un largo período de su obra. Pero nos sentimos autorizados a sostener que fue ese el modelo político que subtiende al conjunto de su producción, solo que no tuvo opción de mantenerlo en la Europa despolitizada, consumista y satisfecha de las dos últimas décadas del siglo XX. En verdad, en ese continente era la socialdemocracia la que realizaba las finalidades redistribucionistas y ensanchadoras de derechos que entendemos propias del populismo, si entendemos al mismo como “populismo latinoamericano de izquierda” (Follari, 2010).

Para este caso, es ese el único populismo que nos interesa enfocar. Y sostenemos que la socialdemocracia europea fue barrida por la globalización de la década de 1990, de su propuesta de reforma al interior del capitalismo. La pérdida de peso del Estado debilitó a una postura que –en lo formal–, mantiene los mecanismos de agregación de poder y de ejercicio del pluralismo en los mismos términos que los partidos neoliberales. De tal modo, ese Estado redistribucionista perdió su previo poder sobre las economías nacionales, y así la socialdemocracia se diluyó en una forma más de política de libre mercado. La trayectoria de esta decadencia socialdemócrata la encontramos en figuras como la de Felipe González, en su paso desde ser paladín de la oposición a integrarse a la OTAN en tiempos de la transición española, a volverse lobbista de las empresas de ese país en Latinoamérica, o regenteador de políticas del imperio del Norte sobre la Venezuela post-Chávez.

Sostenemos que Laclau se quedó entonces sin referente político concreto –en Latinoamérica se imponía generalizadamente el neoliberalismo–, de modo que esto lo animó a cierta apuesta a los movimientos sociales como ocupantes contingentes de lo universal, a partir de su singularidad de intereses por vía de significantes flotantes en disputa (Laclau, 1996).

Pero cuando el chavismo presentó de nuevo la opción populista en nuestro subcontinente, y esto se reforzó luego por la aparición del kirchnerismo en la Argentina del año 2003, Laclau volvió a su identidad primigenia: su adhesión al populismo. La misma había sido evidenciada previa a su radicación en Europa, por su participación en el partido que dirigía Jorge Abelardo Ramos, marxista que apoyaba desde esa postura al peronismo, según lo atestigua su larga obra escrita. Y sin duda que ello se había plasmado conceptualmente en uno de los tres artículos que compusieron el libro del autor de Essex publicado a fines de la década de 1970 (Laclau, 1978).

El populismo en Laclau no es entonces una derivación tardía o una preocupación temprana, sino el modelo político que tuvo por deseable –por mucho tiempo *in pectore* y sin referente empírico concreto– el celebrado politólogo. Y sin duda que debe asumirse que lo político era constitutivo de su obra, pues no se trata de un teórico que derivó hacia consecuencias en la política, sino de alguien que desde la política activa derivó a la teoría politológica.

Por ello, no coincido con el supuesto de que él habría resentido su calidad teórica por asumir el lodo de la realidad política, sus urgencias y malentendidos (Aboy Carles, 2015, p. 186). Asumo, por el contrario, que Laclau mostró grandeza al resignar las comodidades de su prestigio académico en programas de televisión,



o en compromisos concretos que hicieron que se lo atacara de los modos más patéticos (Revista Noticias, 2014): para él la teoría estaba al servicio de la política, en un sentido no inmediateista ni instrumental, por cierto. Lo principal era la historia concreta; lo secundario, las ortodoxias conceptuales. Por eso jugó su nombre en el apoyo a los gobiernos kirchneristas, o subordinó su presencia en un centro de investigación del Ecuador a que se le presentara al presidente Correa, según supe por parte de actores directos que le realizaron la invitación.

LA EDUCACIÓN, ESA EXTRAÑA

Laclau no trabajó específicamente sobre lo educativo, ni sostuvo algún discurso sistemático al respecto. Por el contrario, dejó establecido que, personalmente, no se hacía cargo de lo que se estuviera escribiendo o diciendo al respecto por parte de académicos y académicas que, sin embargo, en muchos casos se formaron con él (la misma Rosa Nidia Buenfil, Alicia de Alba, Myriam Southwell). Como me confió personalmente en su visita a Mendoza del año 2011, esos desarrollos eran cuestión de quienes los hacían, no suya.

La aclaración –hecha por el mismo Laclau y no por nosotros– es válida para marcar que hay estudios *acerca* de la obra de Laclau y sus aplicaciones en la educación, pero no los hay *de parte de* Laclau en ese sentido. Por cierto que ello es reconocido explícitamente en el libro de Buenfil, de modo que no cabe ningún equívoco al respecto (Dussel en Buenfil, 2019, p. 17). En ese libro se argumenta largamente la justificación de esa tarea de aplicación realizada, la cual entendemos por completo legítima. Cualquier legado conceptual está disponible para aplicarlo, modificarlo, repensarlo, recontextualizarlo. De eso se trata cuando se piensa la obra de Laclau en relación con la educación, y es lo que se viene realizando en los diversos grupos, seminarios y redes que se exponen en el libro de la autora mexicana.

Por supuesto, sostener esa afirmación en términos generales y abstractos, nada dice acerca de la concreta aplicación que en cada caso se haya realizado: esta puede ser más o menos fiel a la obra de Laclau, puede ser más o menos fecunda para pensar aspectos de lo educativo, puede ser o no un aporte de importancia. No es nuestro propósito discutir aquí esas cuestiones.

Sí lo es, advertir que nuestro trabajo queda incluido dentro de las “generales de la ley”. Este artículo es también un atrevimiento personal de aplicación de Laclau al campo educativo, y por ello corre por nuestra exclusiva cuenta. La deuda con el gran autor de Essex no deja de estar muy presente, pues las categorías desde las cuales pensaremos son centralmente las suyas. Pero las específicas articulaciones temáticas con lo educativo son de nuestra exclusiva responsabilidad. Si bien el principal factor para pensar la problemática deviene aquí de la calidad politológica de la obra de Laclau, las necesarias sinuosidades que presentaremos sobre la singularidad de lo educativo, habrán de asignarse a nuestras propias posibilidades y limitaciones.



¿CUÁL LACLAU PARA PENSAR LA ESCUELA?

Comencemos por subrayar la dificultad para hacer cambios sustantivos en las prácticas educativas, sin sufrir reacciones furibundas desde el poder del establishment, ese que no siempre tiene en sus manos el manejo de los gobiernos, pero siempre dispone el de las grandes corporaciones, las principales empresas, la banca concentrada, las enormes propiedades rurales, los múltiples medios de difusión, la mayoría del aparato judicial, y la geopolítica del imperio a su favor. Es ese el peso mayor, el de los poderes fácticos que trascienden a cualquier gobierno y operan en todos. Y que tienen a su favor la ideología hegemónica (Follari, 2014), en nombre de la cual muchos padres de familia creen intocables los contenidos curriculares que se les impartieron cuando niños, con la sacralidad que suele adscribirse a las primeras experiencias vitales.

La educación trabaja sobre el conjunto de la población, y por ello –para poder sostenerse en tanto universal– solo puede impartir grandes acuerdos culturalmente preestablecidos. Ello hace a la educación estatal –la del “sistema” educativo como conjunto– necesariamente conservadora, aunque haya algunas excepciones individuales, de algunos establecimientos o prácticas de aula específicas. Somos conscientes de esta dificultad nada menor. También de que ella no impide que se establezcan reformas parciales que podrían ser resistidas, pero también hallar sostén en gobierno/s donde existiera la voluntad política de establecer determinadas modificaciones deseables a nivel curricular o procedimental.

Es curiosa la dualidad del establishment para con la educación. En realidad, esta no suele interesarles: no forma parte de la inversión estratégica dentro de sus gobiernos, los presupuestos asignados suelen ser famélicos, y las administraciones neoliberales solo la incluyen en el discurso ante situaciones de compromiso y efemérides de ocasión.

Pero si alguien llega a pretender modificar en algo la situación de ese espacio que tan poco les interesa, se vuelven feroces defensores del *statu quo* y muestran férrea voluntad de que allí nada sea modificado sin su propia decisión o –cuanto menos– explícito consentimiento.

La paradoja es solo aparente: es la de quien posee un espacio tan consolidado como propio, que no lo aprecia ni lo visualiza. Es como a veces sucede con algún viejo terreno, adquirido hace mucho tiempo y no utilizado: se lo tiene descuidado y abandonado, pero si de pronto aparece alguien que quiere ocupar ese espacio, surge un acendrado sentimiento de propiedad a reivindicar. De tal modo, la poca valoración no implica escasa apropiación, sino lo contrario: la asunción de una apropiación consolidada.

A partir de este abandono hacia la educación por parte del poder económico concentrado, a la vez que rige resistencia a que en su espacio se produzcan modificaciones de peso que pudieran afectarlo en el largo plazo (y en explícito reconocimiento de dichas dificultades), es que pensamos lo que puede derivarse de la teoría de Laclau hacia lo educativo. Nos importan decisiones políticas a tomar al respecto más que la sola teorización de lo que allí ocurra, la que por



cierto habrá que tener en cuenta como base conceptual de esas modificaciones posibles a impulsar.

Partamos señalando que nos parece más acertada la noción sobre la constitución populista de identidad que se formula en el libro de la década de 1970 (Laclau, 1978), que la más acabada –y “pasada por el postestructuralismo”– que se presentó en el siglo XXI (Laclau, 2008). En esta última se remite a la ya célebre “cadena equivalencial de demandas”: pero si bien existen demandas múltiples sintetizadas por el liderazgo populista, tal síntesis no nos parece una agregación de demandas previamente formuladas *desde abajo* e independientes entre sí. Nos parece más lograda la idea de una “interpelación discursiva” desde la palabra del líder: ella sintetiza incluso demandas implícitas y no formuladas, y es incluyente no de una serie de fragmentos, sino de una identidad de conjunto interesada en la ocupación del aparato del Estado. Ello se liga a dos cuestiones que nos parecen decisivas: el liderazgo personal es fundamental al populismo (Panizza, 200, pp. 34 y ss.), no es adventicio o secundario. Y los movimientos populistas se han construido casi siempre *desde el Estado mismo*, no desde una previa situación fermentada en el campo de la sociedad civil (Follari, 2010), aunque de lo que se ha tratado es de responder a una condición de crisis en esa sociedad civil (guerra del agua en Bolivia, Caracazo en Venezuela, “que se vayan todos” en la Argentina, etc.).

Lo dicho remite a entender que habitualmente el “significante vacío” de Laclau es el nombre del líder (o la lideresa), y es en tal nombre que se sintetiza tanto la libidinización afectiva por parte de los sectores populares, como la constitución de la identidad compartida por el conjunto de los miembros del movimiento del caso (peronismo, kirchnerismo, correísmo, chavismo, etc.). Nuestra interpretación es que para sectores plebeyos de la población, para la *plebs* como uno de los significados de la noción de “pueblo”, es más tangible identificarse con una figura personal que con un programa, una ideología, o alguna otra forma de mediación abstracta de la interpelación política.

Algunos detalles posteriores dieron más precisión a aquella postulación inicial de Laclau, señalando el peso de los medios masivos de propalación del discurso y las específicas condiciones de recepción del mensaje interpelante del líder (De Ipola, 1982), pero ello no niega la validez de la propuesta, solamente la precisa más.

He aquí una de las cuestiones que tienen que ver con lo educativo: la asunción de que en la llamada “democracia representativa” los liderazgos personalistas son caudillescos y demagógicos está largamente establecida, y la referencia al pluralismo y a la periodicidad de ocupación de cargos públicos suele implicar –por negación– la presunción de que tales liderazgos resultan indeseables y antidemocráticos.

Al margen de que es equívoco superponer lo democrático con lo republicano (como argumentaremos más adelante), y que en nombre de ello se habla de principios democráticos cuando en verdad se trata de excluir de la representación a aquellos que la ejercen por la identificación con un liderazgo (es decir, se trata de hacer una clara discriminación excluyente y antidemocrática), lo cierto es que cabría discutir diferentes modos de la representación política en las escuelas y no



dar por sentado que aquella de los populismos sea una “desviación” respecto de algún previo ideal constituido.

Los populismos no han abolido las elecciones periódicas, ni la representación plural en los parlamentos: por ello, la acusación de que vienen a terminar con las formas de la representación política republicana es a menudo interesada y casi siempre falsa. Que hayan permanecido en cargos por períodos largos, no lo han hecho por tanto tiempo como Köhl o Merkel en la prestigiosa Alemania, de cuyas cualidades democráticas nadie dudaría: solo han permanecido cuando han sido elegidos repetidamente en elecciones libres. Y en cuanto a la condensación en los valores de una figura personal, cualquier lectura de Freud muestra largamente que los afectos se relacionan y activan en relación con personas, no primariamente con ideas o con abstracciones.

Esto exige acabar con el mito dicotómico de que, por ejemplo, en la historia argentina los caudillos federales fueron personalistas (Facundo Quiroga, Felipe Varela, Estanislao López, etc.), y que las figuras del bloque social dominante y porteño no lo fueron (Mitre, Sarmiento, Roca, etc.). Los apellidos de los personajes del bloque hegemónico se han repetido como ministros, presidentes y embajadores, por larguísimos años: por caso, los Mitre todavía hoy, a 170 años de la batalla de Caseros, están ligados a uno de los principales diarios –y ahora canal de televisión– de la Argentina (“La Nación” y “La Nación+” respectivamente). Sin embargo, no están sospechados de personalismo ni de amiguismo. El peso de los intereses objetivos que estos políticos y militares han sostenido, hace innecesario subrayar sus nombres: a ellos no los une directamente la política, sino la permanencia de esos intereses. Los sectores populares, a falta de propiedades en común, tienen que cohesionar sus intereses por vía de la política misma: no tienen tales intereses constituidos desde el comienzo, como sí los sectores hegemónicos. Por ello es que el nombre del líder tiene un rol de constitución de identidad común, mientras los nombres equivalentes del sector hegemónico no cumplen tal rol: la identidad está en los intereses establecidos, y ya compartidos. Por eso no destacan los nombres: no porque no permanezcan largo tiempo repetidamente en el poder, como cualquier consideración sobre los sectores dominantes en Latinoamérica bien demuestra.

Por ello, deberá aprenderse a respetar los liderazgos personales como una forma posible y admisible de representación política, no más ni menos legítima que otras dentro del juego plural de las democracias representativas. Y ello exige una fuerte modificación curricular, pues ha sido habitual asociar –explícita e implícitamente– los liderazgos personales al autoritarismo, el totalitarismo y la demagogia.

Ligado a esto, está la cuestión de que el universalismo de la educación se sostiene en la ficción de la neutralidad valorativa de los contenidos y procedimientos escolares. La escuela es límpida y virginal en tanto no entra a ella abiertamente la política, con su concomitante división de aguas y su pérdida de la inocencia ínsita en la pretendida neutralidad (la cual supone el imposible de que hay interpretaciones imparciales de la historia y de los hechos en general).



De tal manera, una necesaria aportación de la teoría del populismo hacia la educación, radica en la necesidad de dejar claro que la historia se puede contar de diversos modos, que hay conflicto de interpretaciones a su respecto, y que ello hace al pasado tanto como al presente. La politicidad constitutiva de la vida social de alguna manera debe ser explicitada a los estudiantes: y no en la clave obvia de “los buenos y los malos” (muy evidente, en la Argentina, en la condena hacia Juan Manuel de Rosas como figura del siglo XIX, y en la exaltación de sus rivales liberales), sino en aquella que fuera capaz de exhibir argumentos contrapuestos, visiones diferenciadas, que permitieran a los estudiantes –incluso en el nivel primario– saber que ha habido posiciones diversas en los conflictos nacionales, y que la unanimidad ante ellos nunca ha sido posible, y además no es deseable.

Ello permitiría dejar de entender a lo político como una especie de factor patógeno que debiera mantenerse lejos de lo escolar, para que fuera asumido como una parte necesaria de la asunción de las condiciones reales en que se ejercen la vida social y su dimensión ciudadana. Abrir a la pluralidad política el abanico de las interpretaciones –exigiendo de los docentes que no se limiten a la sola exposición de la que les es propia–, serviría a enriquecer enormemente la aptitud cívica de los estudiantes, tanto como a ampliar la gama de comprensión de los fenómenos sociales contemporáneos, aquellos que les llegan por las conversaciones de los adultos y por los medios de comunicación, que los niños con el actual formato “higiénico” de las currícula de nivel primario y de inicios de la escuela media, no tienen posibilidad de interpretar.

PARADOJAS DE LO ESCOLAR: LO ILUSTRADO COMO VALOR

La escuela promueve un arbitrario cultural (Bourdieu et al., 1981), pero lo presenta como si fuera ajeno a cualquier determinación por lo social: es “la” cultura la que sería llevada a las jóvenes generaciones por el aparato educativo. Pero no solo los contenidos tienen un sello de clase social (y también de dominación colonial, de género y de etnia), sino que es inmanente a ellos la valoración “del saber”, del conocimiento en cuanto tal: la escuela se dedica específicamente a la función de sostenerlo y reproducirlo.

Ciertamente que el conocimiento es un bien social que entendemos valioso, incluso más en este tiempo de neo-barbarie de las extremas derechas que llaman al terraplanismo y al rechazo a las vacunas en nombre de caprichos inauditos, en este tiempo de redes y usos mediáticos instalados en las *fake-news* (Follari, 2020a).

Pero ello no impide advertir que el valor de lo ilustrado –como sostén axiológico implícito de la actividad educativa– promueve de modo silenciado, automático, la desvaloración de lo que en el mismo eje semántico aparece como su contrario: el desconocimiento de la cultura letrada, la ignorancia del buen decir y escribir, las costumbres no pasadas por la regimentación de las formas elaboradas. De tal manera, lo escolar promueve de manera callada, y casi como un efecto inevitable,



el rechazo –cuando no el desprecio– por las culturas no-letradas, que aparecen entonces como bárbaras y salvajes.

Tal clivaje entre lo “civilizado” escolar y la “barbarie” encarnada en campesinos, analfabetos en general y diversos nichos sociales de la pobreza, ha sido ampliamente codificado por algunos teóricos, e incluso armadores de nuestros sistemas educativos, como fuera en Argentina el caso de Sarmiento (1990). De tal modo, el rechazo de la “barbarie” popular está fuertemente anclado en lo escolar, en parte como automatismo, en parte como misión explícita que ciertas élites criollas de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX impusieron en nuestros países.

Ese efecto tiene que ser puesto en conciencia por las mismas escuelas, a fin de ser aminorado en su eficacia. Difícilmente se lo pueda eliminar de cuajo, pues sería contradictorio con la misión de lo educativo mismo; no tenemos la fe en la razón que expresó Bourdieu (2000) en un texto en que llama al autocontrol racional por parte del científico: creemos que pensar los propios lentes ayuda a que controlemos parte de sus efectos, pero no nos provee lentes diferentes. Sin embargo, poner en conciencia y tematizar la valoración otorgada a lo ilustrado por la propia escuela, sirve para atenuar la desvaloración de las culturas cotidianas y populares que no se ciñen a los cánones de dicha ilustración.

Cierto diálogo con los saberes populares se vuelve necesario. No creemos que toda forma de dicho diálogo funcione, ni que la ciencia sea solo un discurso cualquiera más, desde el punto de vista de la producción y validación del conocimiento (Follari, 2019), pero, sin duda, que su exclusividad en cuanto a validez es menor que la que se le ha asignado, y que hay saberes prácticos y saberes populares consolidados que la escuela no ha sabido recoger ni valorar. Habrá que hacerlo: será el modo de disminuir el rechazo por lo plebeyo y lo popular, será el modo de advertir que hay en curso saberes diversos, y que aquellos que no responden a los cánones de los consagrados por lo escolar, en muchos casos atesoran contenidos y habilidades que, a los que nos hemos formado en el sistema educativo, nos son desconocidos e indisponibles.

La pretensión de superioridad de clase con la consiguiente asignación de ignorancia a los de abajo es permanente en las apelaciones discursivas en los sectores conservadores, y en el furioso antipopulismo que suelen ejercitar. Trabajar desde lo escolar esta “no plena superioridad” del saber oficial resulta necesario, de modo de limar la pretensión de superioridad de clase, asociada a la diferencia de capital simbólico portado por las diversas clases sociales, el cual se vierte en diferencial rendimiento de cada sector social en el aprendizaje escolar.

De modo que el respeto por los diferentes en general y los no-ilustrados en particular, los “bárbaros”, se hace decisivo como objetivo a conseguir de la actividad educativa. Para ello, las visitas a barrios populares, los filmes, la literatura, pueden ser de importante auxilio. La asunción y el respeto de los saberes prácticos deberá hacerse patente: los que mejor limpian una casa, siembran un terreno, cuidan un enfermo, cocinan un alimento apetitoso, no suelen ser los más ilustrados; o, la rara vez que lo son, no lo son por haber leído mucho, o por saber de alta cultura. De modo que la asunción de la importancia de los saberes no codificados,



esos “saberes prácticos” que hacen a la vida cotidiana de todos nosotros y son altamente necesarios, casi siempre olvidados y no percibidos, deberá ser un objetivo importante de la actividad escolar, que tienda a superar, siquiera parcialmente, la dualidad establecida entre el depreciado espacio de lo manual, y el sobrevalorado de lo intelectual.

DE LA DISLOCACIÓN Y OTRAS CUESTIONES

La noción de dislocación de Laclau (2008, p. 108), limitándonos aquí a sus consecuencias en el plano de la política, se hace fundamental. Es correlativa con la idea de que el populismo establece una división binaria entre las fuerzas sociales poniendo, por un lado, a la *plebs*, y, por el otro, a las élites privilegiadas. Tal partición produce una polarización del campo político en dos bandos y solo dos, y establece esa singular dualidad que Laclau muestra en el campo popular, querer ser a la vez la *plebs* y el *populus*, y en su representación política intentar la paradoja de expresar entonces a una parte y –en el mismo movimiento– al imposible todo de la sociedad.

El efecto de esto es que el campo político del elitismo, el del institucionalismo según Laclau (2012), el cual se opondría a la forma de articulación de demandas del populismo, tendería a una fuerte descomposición –con posterior recomposición– de sus posturas e identidades partidarias. La identidad previa se desdibujaría y volvería confusa, de modo que sus componentes acabarían muy probablemente en la simple oposición al bloque popular, transformados –tal cual ha sucedido en Latinoamérica– simplemente en antikirchneristas, antichavistas, etc., sin arraigo en sus identidades iniciales (mantengan o no la denominación formal que entonces tuvieran). La llegada del populismo produce fuerte disgregación primero, y tendencia a la fusión posterior, de las fuerzas del conservadurismo político, que se aglutinan de manera defensiva ante la irrupción política de lo popular.

Cabe señalar que esta cuestión no ha sido suficientemente pensada, en cuanto a sus efectos prácticos, en los países en que el populismo se impuso y luego –con fuertes intervenciones del establishment mediático, geopolítico, financiero y judicial– lograron desplazarlo de la dirección del gobierno (casos Ecuador, Brasil, Bolivia y Argentina, aunque en estos dos últimos se ha recuperado el Ejecutivo desde el MAS y el peronismo, respectivamente). La polarización ha favorecido al comienzo a la composición política de lo popular, fortaleciendo su identidad y definición en su oposición a los sectores concentrados de la economía, y a las élites culturales y políticas. Pero en el largo plazo, se ha fortalecido la unidad de las oposiciones elitistas, que ante el desgaste de los gobiernos populares tras varios períodos de gobierno, han podido nuclearse en una fuerte concentración de fuerzas, simplemente cohesionadas por su oposición al populismo. El mecanismo de las segundas vueltas electorales ha completado las facilidades otorgadas en ese sentido al espacio de los bloques dominantes. Hemos tratado esta cuestión en un texto específico (Follari, 2020b).



Esta cuestión remite también a que en lo escolar debiera aprenderse que hay diferentes modos de concebir la representación política. Y que pensarla en clave de confrontación y conflicto, como el populismo la plantea, no es acometer ningún atropello o ninguna falta a las condiciones del juego democrático. Siempre que se preserven las garantías de reglas del juego claras y transparentes para que la representación política sea acorde al número de votos obtenidos por los contendientes en elecciones limpias y sin coacción, es una torpeza exigir que no se explicita el conflicto, en tanto mecanismo constitutivo de la socialidad. Esta se plantea sobre una oquedad de fundamento, que hace que se realice desde un margen inevitable de arbitrariedad, donde los resultados son siempre contingentes y fruto de relaciones de fuerzas (Castoriadis, 1994).

Todo equilibrio social es momentáneo, y expresa solo el congelamiento de relaciones previas de fuerza que, en la medida en que cambien considerablemente, darán lugar a nuevas formas institucionales. Por ello, hay que trabajar en la configuración de una mentalidad de los estudiantes que no se alarme por la noción de conflicto, que no la satanice ni niegue en nombre de una idealizada condición “natural” de paz y de equilibrio.

Mucho es lo que hay que trabajar desde la educación en ese sentido, porque como Freud ha demostrado, la ocultación del conflicto es uno de los procesos psíquicos que más nos constituye: al menos, la de determinados conflictos, por vía de la represión psíquica. Si a ello agregamos la necesidad de naturalizar lo dominante por parte de los sectores sociales del bloque social elitista, es mucho lo que hay que deconstruir para imponer la idea de que el conflicto no es algo negativo, a la vez que enseñar a que su resolución puede no ser antagónica, si existen los cauces institucionales para su elaboración. Es decir, hay que trabajar en la difícil tensión de mostrar que la conflictividad social no es un mal a exorcizar, y a la vez sostener que –excepto situaciones muy extremas– tal conflictividad tiene que encauzarse por vía de las opciones institucionales vigentes, o en un cambio de las mismas a través de lo que tales normas establecen como mecanismos estipulados.

Esto hace a un punto central para la educación: cómo se restablecen las narrativas en cuanto a la Historiografía, y en cuanto a la Formación ciudadana (antes, llamada Instrucción Cívica en Argentina). Habrá que ir superando las idealizaciones primarias e ingenuas con que se organiza el relato histórico como mera formación de la identidad nacional (Whyte, 1992), con lo cual este carece de toda asunción de las conflictividades del pasado, convertido en un cuento mítico sobre héroes y villanos. La deconstrucción de discursos y hábitos, en este sentido, habrá de ser monumental, y desde ya que va a encontrar enormes obstáculos, pues muchos creen en esos mitos fundacionales de nuestras patrias latinoamericanas, y entienden que ponerlos en discusión sería un ataque inadmisibles a la identidad nacional y a los próceres que han sido consagrados como tales. Pero sin ese desarmar la forma de las fiestas escolares de conmemoración histórica y los discursos curriculares que las alimentan, no se podrá avanzar en una comprensión más seria de la política y –sobre todo– no se podrá entender que aquellos que reclaman en una calle o los que gobiernan enfrentando



intereses concentrados, no están atacando un equilibrio cuasi-natural, o afectando una especie de paz social inerte e intocable.

Habrá también que desarmar la noción de que lo democrático es igual a lo republicano, y –peor aún– que se lo entienda igual a la forma liberal de organización de la sociedad. Esto ha sido bien trabajado en el ideario populista (Aboy Carles, 2015b) y no puede profundizarse aquí: pero lo democrático es un principio que la democracia efectiva, dentro del capitalismo, realiza de manera enormemente mediada y limitada. Por ello, esto que llamamos “democracia” es obviamente diferente de una dictadura y más representativo que ella de la voluntad social, pero está a años luz de ser el ideal de la democracia: la población solo interviene por vía de representantes, rara vez hay consultas electorales sobre temas decisivos, los asuntos econ micos suelen estar fuera del área de influencia más directa de la acción política, así como los laborales, donde el Estado –en el mejor de los casos– puede solo imponer ciertas regulaciones externas a la lógica dominante del mercado. Los grandes operadores de la economía no son elegidos democráticamente: la democracia es un principio que debiera extenderse más en su ejercicio, y a eso apunta el populismo de izquierdas: mayor protagonismo y más derechos efectivos para los sectores sociales menos favorecidos. Por esto, debiera quedar claro que las llamadas “democracias” lo son solo en su referencia de contraste con los gobiernos autoritarios, o nunca elegidos; pero están lejos de ser el cumplimiento de los principios democráticos, a los cuales suele tender la experiencia populista.

Lo republicano también es punto a diferenciar de lo democrático. Un gobierno no elegido puede ser democráticamente defectuoso o nulo, pero en algún caso resultar menos elitista en sus efectos políticos que uno elegido (caso del gobierno militar de Velasco Alvarado en el Perú de la década de 1970, o el del general Torres en Bolivia poco después). Por supuesto que lo republicano es bueno por sí mismo: ocuparse de la cosa pública. Pero no debiera remitirse exclusivamente al cumplimiento de las reglas institucionales, como a menudo se lo presenta desde los sectores dominantes. Estos suelen ocultar sus arreglos espurios con el poder econ mico –los cuales son obviamente antirrepublicanos–, pero acusan a los populismos de manejarse con mecanismos de representación directa (reconocimiento a movimientos sociales), o de liderazgos personalistas, como si estos no pudieran ser compatibles con el cuidado y respeto de los intereses públicos. De tal modo, cabe discutir en qué sentido se habla de lo republicano, y mostrar que también hay un republicanismo que proviene de la obra de Maquiavelo, que sostenía la necesidad de cierta concentración de poder político para enfrentar a los enemigos externos del Príncipe: dicho en términos actuales, para poder límites a los intereses extranjeros dentro del propio territorio. Esto es algo en lo que han avanzado los gobiernos populistas (nacionalización de empresas, desplazamiento de bases militares extranjeras), y que no suele ser advertido como republicano por quienes parecen concebir la República como un cadáver de formas institucionales previas, a menudo perimidas.

Lo liberal debiera remitir, en las llamadas democracias actuales, al respecto del individuo en sus derechos inalienables. Entre esos derechos con sus libertades



asociadas, las libertades de expresión y de mercado suelen ser hipervaloradas, por ser las que las élites requieren para su dominación política, y el ejercicio de la explotación económica. No hay un derecho natural al mercado (si así hubiera sido, gran parte de la historia no advirtió tan elemental derecho): es una asunción histórica, que tiene que fijar su complemento como armonía con los derechos del resto de la sociedad. Por ello, es un derecho que, si colisiona con los de miles o millones de otras personas, debe ser relativizado. Y la libertad de expresión es absolutamente necesaria, pero no es lo mismo que libertad de prensa: expresarnos por voz propia podemos todos, en la prensa solo pueden hacerlo sus dueños, y aquellos a quienes ellos habiliten según sus reglas. De tal modo, el segundo no es la simple realización del primero, y lo que cabe garantizar es el acceso de la mayor cantidad de pobladores a la palabra pública, más que la libertad de los muy pocos que tienen el privilegio de ser propietarios de medios concentrados.

Soy consciente de que discuto con brevedad problemas de enorme densidad: me remito a una síntesis que está fijada por la temática de este texto, y por la longitud del mismo. Queremos mostrar que así como debe exigirse de todos los gobiernos el respeto a las libertades y derechos, hay estereotipos de percepción ya contruidos, por los cuales ciertos privilegios de los sectores hegemónicos son soportados y permitidos, en tanto no se los percibe como tales. De modo que los populismos tienen que dar explicaciones sobre sus modos de respeto de las libertades públicas, y a menudo los gobiernos liberales no. Así, se sospecha de que los populismos serían intrínsecamente poco cuidadosos de esos derechos, cuando – por ejemplo– son ellos los que reúnen a quienes han sido militantes contra las dictaduras: a menudo los bloques sociales que apoyan a los gobiernos liberales son los mismos que han apoyado a las dictaduras (es muy obvio el caso del macrismo en ese sentido en la Argentina), pero sin embargo son los gobiernos antipopulares los que se declaran defensores de la libertad, y pretenden ligar a los populismos a formas del autoritarismo que se asocian intencionadamente con dictaduras.

Mucho hay por hablar, entonces, en los espacios escolares, para que se advierta que bajo el nombre de “democracia” hay democracia parcial: efectiva, pero muy limitada. O se debe que los principios de lo republicano remiten al cuidado de la res publica, y que implican, por ejemplo, la responsabilidad en la toma de deuda externa, cuestión que los gobiernos del bloque hegemónico han hecho a menudo de manera copiosa y nefasta para sus pueblos. Y que los derechos individuales no siempre son respetados por aquellos que los esgrimen discursivamente: hay que enseñar en las escuelas a diferenciar los discursos respecto de los hechos. Así se podrá determinar de cada gobierno hasta qué punto respeta los derechos individuales en cuestiones como excesos policiales, persecución política de opositores, independencia efectiva de las actuaciones judiciales y parecidos índices, que –acorde al nivel escolar en que se participe– podrá trabajarse con mayor o menor detalle, pero que es bueno que desde la infancia supere la dupla simple “democracia vs. totalitarismo” que hemos sabido heredar en los textos escolares, la que supone a cualquier gobierno populista como sospechoso de totalitarismo, cuando en el ejercicio concreto de lo republicano y aún de los derechos liberales,



puede a menudo ser más fiel que los sectores dominantes, los que mantienen su apariencia de cumplimiento, generalmente, solo por el encubrimiento que les es permitido desde el control de los medios de comunicación de alcance mayoritario.

CONTRA LA VIEJA DENOSTACIÓN DE LO MASIVO

“Las masas” fueron preocupación de la literatura científica de comienzos del siglo XX: lo repasa Laclau (2008) al comienzo de su libro señero sobre el populismo (pp. 1-88). Autores como Le Bon y Tarde, entre otros, se ocuparon de mostrar el supuesto desenfreno de la acción colectiva, en la cual parecían desaparecer todas las necesarias inhibiciones que hacen al comportamiento individual.

El mismo Freud (1977) retomaría el tema, dejando claro que no todo lo que sucedía en lo masivo tiene signo negativo, y que la existencia del líder (en reemplazo del padre de la horda original) es consustancial a ese fenómeno. Con ello anticipaba dos temas que aún se discuten en cuanto a los fenómenos populistas: si el liderazgo personal es o no necesario en ellos, y si el “significante vacío” de origen lacaniano, es efectivamente el nombre del líder, tal cual ya hemos señalado.

Lo cierto es que la denostación de lo masivo en nombre de la supuesta “mayor racionalidad” de la acción individual, debiera revisarse. En la escuela, y consecuentemente en el conjunto de la cultura, debiera revalorarse a la acción colectiva, al comportamiento de masas. Por una parte, por el evidente rol que el mismo guarda en los fenómenos de protesta social, y en la visualización de los temas que no forman parte de la agenda pública reconocida “desde arriba”. Pero también porque es en ese desinhibirse y “perdersé” en lo colectivo que tanto ha sido destacado como lo inadmisibles del fenómeno masivo, que se da también la inserción en lo societario como “sentimiento”, como intuición primaria, como parte del flujo-de-lo-vivido.

De tal modo, la discusión entre el individualismo y versiones colectivistas de lo social –como las del hegelianismo o el marxismo– (Serreau, 1993) quedan autorizadas desde un nivel cuasi-perceptivo: no somos mónadas individuales, somos parte de una sociedad que nos trasciende, y la solidaridad –tanto como la fraternidad– encuentran allí sentido y fundamento.

Además, está la cuestión de la efectividad de la acción de masas. Los sectores del bloque hegemónico no necesariamente requieren concentrarse. Últimamente las derechas han comenzado a hacerlo, pero ello es solo un “plus” a los múltiples poderes fácticos que poseen. Por su parte, los populismos progresistas tienen en la apelación a la acción callejera de masas una de sus pocas herramientas para adquirir y ejercer poder político, y para exigir que ciertas demandas sean asumidas y atendidas.

Por cierto, no ha dejado de llamarse “irracional” al comportamiento masivo: y se lo ha denostado como parte de un someterse a lo afectivo, a lo que serían impulsos inferiores en la conducta humana. Pero desde Nietzsche a Freud, bien se ha demostrado que la subjetividad entera, aún en sus idealizaciones y sublimaciones,



está configurada desde los impulsos de origen cuasi-biológico, inconscientes en cuanto “impresentables” al bien pensar social. El yo –como instancia psíquica que hace la relación consciente con el mundo– es solo un epifenómeno secundario de esos impulsos primordiales. No cabe entonces, en nombre de lo ilustrado, escandalizarse por ellos.

Claro que podríamos aceptar ese provenir desde tales impulsos, y encontrar que ellos sean antisociales y rechazables. Pero no solo así se manifiestan: es plenamente justificado responder con violencia a alguien que nos está agrediendo violentamente –en una medida que no exceda lo necesario al caso–, y de análogo modo resulta justificada la protesta social (incluso violenta en casos extremos, si la opresión política y/o económica está sucediendo de manera evidente y prolongada, tal cual señalara un viejo documento eclesial) (Pablo VI, 1967). Es decir, la acción masiva es necesaria en ciertas circunstancias, no siempre es denostable, y aún algunas de sus manifestaciones a veces aparentemente destructivas, pueden tener una función necesaria de remisión a la construcción de alternativas a lo existente (Cohn Bendit et al., 1968).

Es por ello que algo tan consustancial a la cultura occidental como la noción de “lo racional” debe replantearse: y es la escuela espacio decisivo para ello, en cuanto es allí que suele definirse desde nuestra infancia qué es lo racional. A qué se llama racional es una cuestión fundante de las matrices ideológicas, y en eso reside uno de los secretos del rechazo generalizado hacia el populismo, tantas veces denostado y denigrado. Una concepción estrecha de lo racional es la que nos han legado.

Se suele llamar racional a lo calculatorio. Sería racional aquello que hemos pergeñado meticulosamente, que hemos previamente pensado en cuanto a sus modalidades y consecuencias. Solo los actos previamente calculados serían racionales, los sopesados por la conciencia.

Ha sido rotunda la crítica a esta postura que se asume en la filosofía heideggeriana (Heidegger, 2009): no estamos en el mundo como espectadores, somos ya-actores, estamos ya-vivos, estamos ya-puestos. No estamos para conocer, estamos siempre viviendo, y los actos preceden en necesidad a su previa asunción consciente. Primero vivir, luego filosofar.

Además de esa asunción de la existencia como previa a su dimensión calculatoria propia de la modernidad occidental, cabe mostrar que racional debe considerarse no siempre a lo calculado (donde podemos organizar metódicamente actos irracionales como venganzas, estafas, crímenes), sino al comportamiento que puede ser argumentativamente defendido más allá del momento en que ocurrió. De tal modo, gritar puede ser razonable, si es el modo en que puedo avisar que me están asaltando; llorar puede ser razonable, si corresponde al dolor por pérdida de un ser querido; golpear puede ser razonable, si es el modo de liberarme de una agresión violenta.

De modo que acciones irreflexivas como las que se dan en el comportamiento colectivo, no necesariamente son irracionales: a menudo son más razonables que los cálculos egoístas de los especuladores financieros, por ejemplo, que son



personas prolijas y calculadoras, que meditan con circunspección como quedarse con dineros públicos, estafar a terceros o, simplemente, ganar dentro de la legalidad pero no de la legitimidad, enormes sumas de dinero que no están en condiciones siquiera de gastar durante toda su vida restante. ¿De qué lado está la racionalidad en estos casos? Creo que queda claro que se requiere una fuerte reversión de la forma en que habitualmente es entendida tal racionalidad, y que esto permite pensar de otro modo el peso de lo afectivo dentro de la política en general y el lugar que a ello otorga el populismo en particular, ligado en su caso a la valoración y promoción de la acción de masas y de las concentraciones multitudinarias.

Incluso una diferente concepción de la libertad ha de asumirse. En tiempos en que aparecen grupos de extrema derecha que se autodenominan “libertarios” y que reivindican una especie de libre arbitrio absoluto en nombre del cual toda regla social es considerada inadmisibile, será preciso recordar que aún para el liberalismo, el Estado es necesario: el pacto social roussoniano –o aún hobbesiano– es necesario para sostener la vida. La libertad de unos solo se puede dar si otros no la afectan a partir de su propio ejercicio de la misma. Mi libertad finaliza en la del otro, y es el Estado el que debe mediar para sostenerla.

Pero, además, el populismo se encarga de reivindicar derechos de los ciudadanos, y sobre todo de esa denostada plebs a la cual habitualmente le son negados: vivienda, salud, incluso educación. Para poder tener vivienda de parte de los excluidos se necesita la acción del Estado, esa que el populismo sostiene y reivindica: para poder consumir, viajar, disfrutar, se requiere recursos, esos que la concepción neoliberal niega a los débiles en la selva del libre mercado (a esos que no pueden competir en el mismo porque no existen condiciones iniciales equiparables con las que poseen los de otras clases sociales).

La libertad de tránsito, de ejercicio de la propiedad de un espacio, de elección de los propios alimentos, solo puede ejercerse si todos los sectores sociales tienen acceso a los bienes y servicios básicos. Eso es lo que el populismo de izquierda se propone, en eso consiste su promesa en acto de redención social, de modo que allí se reivindica genuinamente la libertad: esta no remite al hacer lo que cada uno tenga por capricho, sino a la habilitación para hacer aquello que el sujeto entienda mejor para su presente y su futuro personal, así como el de sus allegados.

Mucho por repensar socialmente, entonces, y por aplicarlo en el espinoso espacio de lo educativo, con los consiguientes cambios curriculares, modificación de prácticas escolares y nuevos modelos de formación docente, tanto inicial como en ejercicio.

Este artículo plantea apenas la punta del iceberg para todo ello, pero seamos conscientes de que si no se asume seriamente desde los niveles iniciales de la educación las modificaciones en la constitución de lo cultural, la batalla ideológica dada por las derechas, que tienen los medios de comunicación hegemónicos a su favor podrá ser continuamente ganada por estas.

Recepción: 8 de septiembre de 2021

Aceptación: 30 de septiembre de 2021



BIBLIOGRAFÍA

- Aboy Carles, G. (2015a). Entrevista, por C. Padilla y C. del Ferrier. *Rev. Estado y Políticas Públicas* (4). Buenos Aires: FLACSO.
- Aboy Carles, G. (2015b). *Tensiones entre populismo y democracia liberal*. VIII Congreso Latinoamericano de Ciencia Política. Lima, ALACIP.
- Bourdieu, P. et al. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (2000). Objetivar al sujeto objetivante en P. Bourdieu. *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Buenfil, R. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. Buenos Aires: CLACSO.
- Castoriadis, C. (1994). La institución de la sociedad y de la religión en C. Castoriadis, *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Cohn Bendit, D., Sartre, J. y Marcuse, H. (1968). *La imaginación al poder*. Buenos Aires: Insurrexit.
- De Ípola, E. (1982). *Ideología y discurso populista*. México: Folios.
- Dussel, I. (2019). Prólogo, en R. Buenfil, *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica, implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. Buenos Aires: CLACSO.
- Follari, R. (2010). *La alternativa neopopulista: el reto latinoamericano al republicanismo liberal*. Rosario: Homo Sapiens.
- Follari, R. (2014, 3 de junio). Ideología e ideologías. *Diario Página 12*, Buenos Aires.
- Follari, R. (2019). Boaventura de Sousa Santos: reducción de la dispersión al orden en la ecología de saberes. *Utopía y praxis latinoamericana* (86). Maracaibo.
- Follari, R. (2020a). Deriva epistemológica y emergencia de la post-verdad en N. Garnica y A. Rodríguez (coord.), *Las ciencias sociales a debate: epistemología, crítica y sociedad*. Rosario: Homo Sapiens.
- Follari, R. (2020b). Argentina ¿Hacia un populismo republicano? en R. Salazar et al. (coord.), *América Latina después del 2020*. Buenos Aires: El Aleph.
- Freud, S. (1977). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Madrid: Biblioteca Nueva, tomo III.
- Heidegger, M. (2009). *El ser y el tiempo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (1978). *Política e ideología en la teoría marxista: capitalismo, fascismo, populismo*. México: Siglo XXI.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, E. (2008). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (2011). *Populismo en América Latina: ¿una alternativa para profundizar la democracia?* Mendoza: Facultad de Ciencias Políticas, Universidad Nacional de Cuyo.
- Laclau, E. (2012). Entrevista, Entre política y Estado: pervivencia del populismo (de R. Follari). *Utopía y praxis latinoamericana*, (58). Maracaibo.
- Melo, J. (2021): Seminario sobre Populismo. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales (UBA).



- Pablo VI. (1967). *Encíclica Populorum Progressio*. El Vaticano.
- Panizza, F. (2005). *El populismo como espejo de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Revista Noticias. (2014, 13 de abril). Ernesto Laclau, el ideólogo de la Argentina dividida: agitador de la reelección eterna y de la lógica amigo-enemigo que deslumbra a CFK. Desayunos con champán. Buenos Aires: Editorial Perfil.
- Sarmiento, D. (1990). *Facundo: civilización y barbarie*. Madrid: Cátedra.
- Serreau, R. (1993). *Hegel y el hegelianismo*. Buenos Aires: Eudeba.
- Whyte, H. (1992). *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.



Maria Florentina Lapadula*
Célia Maria Nunes Fernandes**

A atuação das pedagogas que trabalham na pedagogia social: um estudo sobre a Região dos Inconfidentes para pensar o futuro na educação para além da escola

RESUMO

A garantia do direito à educação é conduzida por uma multiplicidade de agentes. Embora a escola pública seja o espaço hegemônico da conformidade deste direito humano, existem outros como Organizações não Governamentais (ONG), sindicatos, movimentos sociais, empresas, hospitais, a mídia, instituições culturais, educação especial, etc., onde pedagogos e pedagogas se desenvolvem como trabalhadores e trabalhadoras na pedagogia social. Com o intuito de conhecer mais esse campo e assim contribuir na reflexão para pensar os desafios futuros de ser pedagoga em espaços de educação para além da escola, elaboramos este artigo. A pesquisa tem sido desenvolvida numa abordagem qualitativa de enfoque interpretativo, para a coleta de dados foi aplicado um questionário e realizadas entrevistas semi-estruturadas, com o fim de analisar e conhecer em maior profundidade, as profissionais e como é sua atuação nestes espaços.

PALAVRAS CHAVE

Educação para além da escola ▪ direitos humanos ▪ pedagogia social ▪ pedagogas

* Mg. Educação (UFOP). Profa. Ciências da Educação (UNLP). Bolsista de Doutorado pelo CONICET-Universidade Nacional de Mar del Plata (Centro de Pesquisas Multidisciplinares em Educação). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Estudos Culturais (GIEEC). Email: florentina.lapadula@gmail.com

** Dra. em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2004). Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto atuando na Graduação e Pós- Graduação. Vice-líder do Grupo de Pesquisa FOPROFI (UFOP) e membro o PRODOC (UFMG). E-mail: celia@ufop.edu.br



INTRODUÇÃO

Desde o século XX, no mundo ocidental, a educação das pessoas é conduzida por um agente principal, a escola pública (Pineau, 1996). Segundo diferentes atores, este espaço educacional, tem sido o âmbito hegemônico de atuação dos pedagogos e das pedagogas (Trilla Bernet, 1992; Libâneo, 1996, 2010), até início do século XXI, época em que o campo de atuação se diversifica. Com existência dos espaços educacionais chamados não formais (Coombs, 1968; Trilla, 1993, 2013; Afonso, 1992; Brusilovsky, 1992; Torres, 1992; Libâneo, 1999; Gohn, 1999, 2006, 2010), que começa nos anos oitenta a estender-se por o país todo, amplia-se os espaços de atuação dos pedagogos e pedagogas no Brasil.

Este trabalho é produto de uma pesquisa maior feita no Programa de pós-graduação da Universidade Federal de Ouro Preto. Que teve o objetivo de indagar sobre formação e atuação das pedagogas que trabalham na educação não formal na Região dos Inconfidentes, centralizando o estudo em projetos educacionais e sociais, que trabalhavam com crianças e jovens e que tinham pedagogos ou pedagogas em seu quadro de profissionais.

A pergunta que acompanha todo este artigo centra-se em como tem sido a atuação dos pedagogos e das pedagogas que trabalham em projetos educacionais e sociais com crianças e jovens na Região dos Inconfidentes? A partir dessa pergunta, desenvolvemos a pesquisa, junto com oito pedagogas que atuam em seis espaços de educação não formal nas cidades de Mariana e Ouro Preto. Por meio da escuta das vozes das profissionais, assim como da observação do seu trabalho cotidiano, pudemos aprofundar o conhecimento sobre sua atuação nesses espaços.

PEDAGOGIA SOCIAL: EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA

Diferentes autores afirmam que a educação não formal (Coombs, 1968; Trilla, 1993, 2013; Afonso, 1992; Brusilovsky, 1992; Torres, 1992; Libâneo, 1999; Gohn, 1999, 2006, 2010), são essas experiências de educação surgiram a partir dos anos 1970, quando começaram a existir diferentes discursos pedagógicos que reconhecem que, por diferentes fatores econômicos, sociais, tecnológicos, entre outros, geram-se novas necessidades educacionais e com elas, novas práticas pedagógicas não formais para satisfazê-las.

Ao indagar mais sobre o conceito, achamos diferentes críticas ao mesmo (Trilla, 2008; Brusilovsky, 1992; Sirvent, 2011), devido ao fato dele ser uma categoria com escasso valor explicativo, já que, ele não permite entender o sentido das práticas educacionais em profundidade, tampouco conhecer se possui objetivos democráticos ou conservadores.

Como explicam Brusilovsky (1992) e Sirvent (2011), este conceito define-se pela negativa, que expõe uma contraposição entre a educação escolar e aquela



que está fora, desconhecendo as relações existentes entre ambas. Além disso, esta referência negativa gera a desqualificação e a desvalorização das práticas não formais, como afirmaram as pedagogas participantes de nossa pesquisa. Assim, tentar definir a educação desde uma conotação negativa é não reconhecer sua complexidade e heterogeneidade.

Acreditamos que existem outras formas de denominar essas experiências que acontecem fora do âmbito escolar e Sirvent (2011) propõe denominá-las educação para além da escola, explicando que cada uma dessas experiências tem diferentes graus de formalidade. Esta proposta tenta ter uma visão global sobre o fenômeno educacional e analisa a especificidade de cada uma das experiências para além da escola, deixando para trás a nomeação negativa. Para compreender cada uma delas, se utilizam três dimensões que explicam o grau de formalidade: a sociopolítica, ou seja, que grau de relacionamento existe com o Estado, desde o legal e o administrativo; a institucional, que se refere ao tipo de instituição, seus fins e objetivos; e a dimensão do espaço de ensino e aprendizagem. Em suma, devido ao campo da educação não formal ser um campo heterogêneo, cada prática educacional, poderá ser analisada considerando essas dimensões e podendo definir o grau de formalidade em cada uma delas. Ou seja, desde o institucional, o sociopolítico e o espaço de ensino e aprendizagem.

Apesar das concepções de alguns autores (Afonso 1992, Libâneo 1998), afirmarem que a educação não formal apresenta baixo grau de formalidade, através desta pesquisa foi possível perceber a existência de graus de formalidade diferentes a partir das experiências das participantes. Podemos, assim, reconhecer a complexidade de cada uma das experiências para além da escola, deixando ao lado um conceito que define essas experiências num enfoque negativo.

No Brasil, a Pedagogia Social, definida desde um olhar decolonial é um dos campos que aborda o estudo das práticas de educação para além da escola (Graciani, 2005, 2014; Paiva, 2015, Gomes, 2018). Embora já existam experiências no campo da Pedagogia Social, começa a aprofundar-se o campo teórico em 2005 com a organização do Congresso Internacional de Pedagogia Social e sua posterior realização em 2006 em São Paulo, onde diferentes pesquisadores e educadores sociais, procuraram a legitimação desta área educacional, enquanto campo de conhecimento, formação profissional e acadêmica. Caliman (2010) afirma que “Uma versão da Pedagogia Social crítica vê a educação social não exatamente como uma resposta às necessidades emergentes, a partir de ações compensatórias, mas sim a partir de ações propositivas e preventivas, acionadas antes mesmo que os problemas aconteçam, através da solidariedade e da responsabilidade social dos cidadãos” (p. 363).

Este campo de estudo, intervenção e formação é um campo em construção no país, e se baseia no pensamento de Paulo Freire posicionado desde uma perspectiva emancipadora dos sujeitos. Graciani (2014), explica que a Pedagogia Social, reflete sobre a realidade brasileira, a qual afirma que é um elemento básico para se entender a sua constituição. Pondo ênfase nos efeitos gerados pelo sistema capitalista neoliberal, explica que a exclusão social, econômica,



cultural, política e educativa de um setor da população, junto com a promoção de uma sociedade consumista e individualista, fizeram surgir diferentes práticas socioeducativas transformadoras, que abriram passo ao campo de estudo, intervenção e formação em Pedagogia Social: “Visando transformar as condições de opressão existentes na sociedade, a Pedagogia Social se caracteriza como uma ciência transversal aberta às necessidades populares que busca enraizar-se na cultura dos povos para, dialeticamente, construir outras possibilidades” (p. 20).

Segundo a autora, este campo contrapõe-se a todo modelo assistencialista, e propõe um trabalho coletivo entre educadores e educandos, baseado em quatro dimensões: a democrática, que faz referência ao empoderamento de todos os sujeitos como protagonistas das diferentes práticas sociais e educativas; a participativa, centra-se no respeito pela contribuição da cada pessoa, fomentando uma visão pluralista; a solidária, que promove a construção coletiva de saberes, entrelaçando conhecimentos técnicos, populares e científicos; e a transformadora, que procura construir um projeto político-pedagógico em conjunto.

A partir dessa perspectiva, entendemos que o campo de educação não se focaliza só no escolar, senão que existem outras práticas de educação para além da escola. Entre as práticas escolares e para além da escola existem relações que se observam no cotidiano. Segundo Trilla (2013) estas podem definir-se como interações funcionais, intromissão mútua e de ações coordenadas. Essas interações são divididas em relações de complementariedade onde cada uma tem uma função diferente. Ou seja quando o sistema formal não pode garantir satisfatoriamente a sua função. Assim temos uma substituição àqueles espaços onde o acesso à escola é escasso; através da colaboração com os objetivos e conteúdos curriculares do sistema educativo; e de contradição, quando os valores e propósitos dos projetos que desenvolvem os espaços entram em conflito. Embora na teoria estes conceitos podem ser apresentados divididos, o autor explica que na prática se produzem relações de intromissão mútua. Por último ações coordenadas, onde é necessária a valoração mútua, reconhecendo que as crianças e jovens participam de espaços de educação formal e não formal. Sendo o horizonte a criação de projetos coletivos, gerando pontes entre ambos os espaços educativos.

Desde esta complexidade, com a ampliação do campo da educação, inferimos que o campo de atuação dos pedagogos e pedagogas também se amplia com a diversificação dos espaços onde estes devem se desenvolver profissionalmente, embora o campo hegemônico ainda seja o sistema educativo.

ATUAÇÃO DAS PEDAGOGAS DA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA

Entendendo que a educação é um campo amplo, complexo e heterogêneo, no qual existe uma multiplicidade de espaços educacionais onde os licenciados em



Pedagogia poderão atuar. Segundo as Diretrizes para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP Nº 1/2006 e o Parecer CNE/CP Nº 5/2005), se definem os espaços de atuação destes profissionais como sendo: a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional e em ambientes não escolares. Dessa forma, modificando os espaços de atuação dos pedagogos e pedagogas, ampliam-se as experiências educacionais para além da escola, ligados a uma multiplicidade de âmbitos e com diferentes objetivos, sendo este um desafio.

Neste trabalho compartilharemos as vozes de oito pedagogas que atuam em espaços de educação não formal, que são projetos sociais que atuam com crianças e jovens na Região dos Inconfidentes no Estado de Minas Gerais (Brasil). Estes podemos definir-se como: Educação especial; Educação artística; Biblioteca; Centro de recreação; e Casa Lar. Tais espaços refletem a diversidade e heterogeneidade de experiências que podem ser nomeadas como não formais. Embora sejam diferentes achamos que estes projetos sociais têm em comum é a característica de ser um espaço educacional para além da escola onde trabalha uma ou mais pedagogas, e que o tempo semanal destinado é significativo, já que trabalham durante 40 horas ou 30 horas semanais, sendo na maioria dos casos o único trabalho.

Quanto aos cargos que ocupam nesses espaços de educação para além da escola, encontramos diferentes formas de nomeá-las ao contratá-las para funções pedagógicas, tais como: pedagoga, coordenadora pedagógica, coordenadora, auxiliar de biblioteca e assessoria da presidência (área pedagógica). Embora a nomenclatura mais utilizada seja pedagoga, podemos pensar que essa heterogeneidade se dá pelo fato de que esse cargo tenha sido criado recentemente para as instituições de educação não formal. Nesse caso, não existe documentação unificada, como nos espaços escolares, onde se definem o cargo e as funções a serem desenvolvidas pelos pedagogos nos espaços de educação para além da escola.

Mas também podem ser as características próprias da educação para além da escola, uma vez que não existe um modelo único a seguir. Os projetos educacionais da educação para além da escola são contextualizados e adaptados às necessidades dos participantes e sua realidade. Por isso, nos projetos, são mais flexíveis os tempos, espaços e metodologias utilizadas para desenvolver as atividades e cumprir com os propósitos estabelecidos. Também não existe uma única forma de nomeação do cargo como pedagoga, nem de processo seletivo para ocupar o trabalho.

FUNÇÕES PEDAGÓGICAS

Para indagar sobre este cargo e aprofundar o conhecimento sobre a atuação das profissionais nestes espaços, pesquisamos sobre as funções das pedagogas nestes projetos sociais. Segundo as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP Nº 1/2006), nos espaços da educação não formal poderão ser realizadas as seguintes atividades: planejamento, execução,



coordenação, acompanhamento e avaliação de experiências não formais. Todas essas funções são centradas nas possíveis tarefas de caráter pedagógico a serem desenvolvidas.

Na fala das pedagogas,¹ pudemos observar que as funções das mesmas se centram na coordenação pedagógica, acompanhando aos educadores e educadoras, assim como das crianças e os jovens, planejando os projetos sociais e na execução dos mesmos.²

Relacionado à coordenação pedagógica, algumas pedagogas afirmam que “Então, assim, a gente também ajuda na coordenação. Então toda a parte da coordenação é também coisa das pedagogas. A gente, além de olhar planejamento dos professores, acompanhar aos meninos na sala, a gente também faz a parte de organização” (Rita, 41 anos).

Nessa função, as pedagogas também organizam as reuniões de planejamento com os educadores e muitos desses espaços de reunião foram criados pelas pedagogas quando começaram a trabalhar nesses locais. Para as pedagogas, esses espaços são âmbitos para coordenar e organizar o planejamento semanal, mensal e anual na educação não formal. Este trabalho costuma ser em equipe, tendo em conta os participantes dos projetos sociais e os objetivos de cada espaço para pensar em conjunto as atividades, conteúdos e tempos nos quais serão desenvolvidas. Rita, em sua fala, descreveu como é o trabalho cotidiano e qual é sua participação:

Nessa parte todinha, em questão de horários, de cumprir horários, de olhar o professor, de ver se o aluno se está desenvolvendo. De olhar se está o espaço limpo. De olhar se as coisas estão dando certo! Tem um planejamento geral e tem planejamento que vai surgindo. A gente vê algumas datas comemorativas, que a gente tem costume de comemorar. E, fora disso, a gente vai criando algumas coisas no caminho, que vão acontecendo (Rita, 41 anos).

Outra atuação do pedagogo refere-se às atividades de acompanhamentos da educadora e/ou do educador, respeitando, escutando-os e oferecendo orientações para ajudá-los no seu trabalho cotidiano, como a construção de espaços de formação continuada. A pedagoga Gal disse:

E a gente está sempre acompanhando também as aulas. Então qual é a demanda que se tem no dia a dia, né? Além dessas reuniões, que são de planejamento, qualquer dúvida do professor no dia a dia, a gente conversa. A gente tenta ajudar

1. Para conservar o anonimato os nomes das pedagogas utilizados no artigo são fictícios.
2. Se bem os projetos são criados pelas pedagogas junto com o coletivo educativo, a decisão de execução é afirmada pela direção do projeto em conjunto com a comunidade. Em muitos casos estes são financiada pela prefeitura de Mariana e Ouro Preto, ou pela Universidade Federal de Ouro Preto, nesses casos estes são avaliados por estas entidades para destinação de verbas.



o professor, buscando soluções para problemas diários mesmo, que sempre acontecem, principalmente no ofícios, porque são adolescentes (Gal, 37 anos).

No acompanhamento também se reflete na ajuda e orientação de outros funcionários nos espaços de educação não formal: “Além de dar um apoio à secretaria em relação aos registros, de matrículas, registros de fichas de acompanhamento. E também a coordenação, com problemas de indisciplina ou se precisa de uma orientação pedagógica” (Maria, 40 anos).

As pedagogas participantes também afirmaram que, em seu trabalho cotidiano, também acompanham as crianças e jovens que participam nos projetos sociais. A aproximação ocorre através da escuta e do conhecimento do que acontece com eles e sua realidade, e também sobre o que acham das atividades e objetivos dos espaços de educação para além da escola. Um exemplo disso é o que Maria e Gal explicaram: “Sempre procuro uma aproximação assim muito grande com os adolescentes e crianças. Porque acho que o trabalho é com eles. Então eu procuro aproximação, conhecê-los, né? Saber com quem você está lidando, o que você está atendendo” (Maria, 40 anos).

Na função de coordenadoras pedagógicas, também trabalham no relacionamento com a comunidade e com os pais de quem participam, procurando fazer com que eles sejam parte destes espaços. Todas as pedagogas afirmam organizar e planejar as reuniões de pais, assim a criação de um espaço para ajudar os pais na sua tarefa.

Em conclusão, podemos observar que as atividades de acompanhamento das pedagogas se desenvolvem com os diferentes participantes dos espaços de educação não formal: educadores, educadoras, funcionários, crianças, jovens, pais e toda a comunidade do território. Esta ocorre no cotidiano, através da escuta, do diálogo e do respeito pelo outro, por meio de diferentes estratégias, propostas e encontros, promovendo a participação de todos.

As pedagogas colaboram desenvolvendo diferentes oficinas. Carmen explicou que sua atividade centra-se na execução das oficinas com as crianças e jovens:

Preparo o espaço com a ajuda do motorista do caminhão, dispondo mesas e cadeiras pelo espaço externo e organizando o espaço interno. Com a chegada das crianças e jovens, primeiramente, era disponibilizado o empréstimo e devolução dos livros, em seguida, contava uma história e desenvolvia uma atividade baseada no livro ou disponibilizava brinquedos que também fazem parte do acervo do espaço (Carmen, 25 anos).

Uma das características principais da educação para além da escola é a construção de projetos educacionais e sociais de forma participativa, propostas que tenham em conta o contexto, valores, saberes e pertencimentos da comunidade local (Gohn, 2008; Trilla, 2008). Na coordenação e desenvolvimento dessa tarefa, as pedagogas explicam que têm um lugar muito importante. Tanto nas entrevistas



como nas observações, pudemos concluir que todas as profissionais participam e coordenam esse processo de construção de propostas. A respeito do seu trabalho, Maria nos disse:

Ele é pedagogo em qualquer lugar, não é? Então, e até o trabalho dele, às vezes, é até muito mais árduo, vamos dizer, vamos falar assim que é muito mais os desafios quando ele está fora das instituições escolares. Porque ele tem muito mais trabalho não feito, porque tem que organizar todo o serviço com uma estrutura que não existe. Então ele tem que se espelhar em outras coisas em relação ao pedagógico, tem que buscar parcerias. (Maria, 40 anos).

Nessa afirmativa, Maria reflete sobre o lugar de pedagoga nestes espaços de educação e explica as diferenças que ela encontra com o trabalho na instituição escolar. Na educação para além da escola, está tudo por ser construído e as pedagogas que participam da pesquisa têm um papel fundamental nessa tarefa.

Como exemplo, Clara relatou todos os projetos nos quais foi participando e criando novas propostas com diferentes objetivos. Embora, no seu relato, ela tenha explicado que foi ela que realizou o projeto, ao indagar mais, esclareceu que propôs os projetos, mas foi com a participação dos funcionários e da comunidade que foram desenvolvidos.

Eu faço projetos e programas pedagógicos, por exemplo, a gente propõe uma proposta pedagógica. Nós temos a fábrica de sorvete e picolé, a fanfarra, nós temos centro tecnológico, que são programas que são direcionados. E eu faço outros programas que são vinculados à proposta. Porque a proposta da fanfarra não é solta, ela tem um programa, ela se encaixa com a proposta pedagógica. Esses programas sou eu que faço (Clara, s/r).

Além de ter uma participação fundamental na construção e no desenvolvimento dos projetos pensados em cada espaço de educação para além da escola, são as pedagogas que escrevem os relatórios, os projetos e sua avaliação, assim como outros documentos que estão relacionados à aprendizagem dos participantes, ao desenvolvimento das reuniões e outros solicitados por outras instituições.

Outras tarefas são desenvolvidas pelas pedagogas em seu trabalho cotidiano. Ao observarmos seus trabalhos e também com as entrevistas, percebemos que são elas que organizam diferentes passeios e datas comemorativas.

Quando as pedagogas responderam sobre sua função, relataram uma multiplicidade de atribuições para seu cargo, muitas relacionadas com o pedagógico e outras não. Assim, desenvolvem atividades, como a coordenação dos espaços não formais; organização do planejamento; coordenação de reuniões pedagógicas com os educadores e educadoras; coordenação e organização das reuniões com os pais; acompanhamento dos educadores, funcionários, crianças, jovens e pais; coordenação do trabalho dos educadores e educadoras; formação continuada e capacitação de educadores e educadoras; construção de projetos pedagógicos e



propostas educacionais; redação de relatórios; organização de eventos e festivos; e coordenação de trabalho com estagiários.

FUNÇÕES ADMINISTRATIVAS

As pedagogas realizam tarefas administrativas, como a elaboração e o desenvolvimento do edital de estagiários e sua seleção. Em outros casos, são elas que recebem os estagiários da universidade: “Mas, por exemplo, agora a gente está, a gente vai tentar, está aberto, a gente já escolheu mais estagiários. Todo o processo do edital, até o processo seletivo, até a última etapa eu e a outra pedagoga fizemos. Aí eu fiquei fazendo o edital, de inscrições, todo por minha conta. Depois a outra pedagoga pegou para organizar” (Marisa, 48 anos).

Também são as pedagogas as responsáveis pela busca de verba para o financiamento dos projetos. Todas as pedagogas alertaram que a maior dificuldade nos espaços de educação não formal é o financiamento do mesmo e todas as ações que elas têm que realizar para obtê-lo. Para isso, procuram diferentes estratégias, desde convênios com órgãos públicos e privados, ou organizando atividades para arrecadar dinheiro. Elis disse que: “E hoje a parte financeira para pagamento de funcionário, é muito pesado, muito caro, então que nós fazemos. Nós estamos correndo atrás de um convênio de prefeitura e, agora em abril, nós conseguimos nove parcelas, para a gente ver se consegue” (Elis, 50 anos).

Nesses espaços, além das funções pedagógicas que se desenvolvem, às vezes, é necessário interferir na questão nutricional também. Sobre isso, Rita comentou: “O dia a dia da instituição. A questão da merenda, que vá servir na merenda, a gente faz o cardápio. Até se necessitar na cozinha. A gente está sempre. A gente faz o pedido de merenda. Então, assim, o pedagogo é que está em tudo” (Rita, 41 anos).

Também exercem outras funções administrativas que surgem no dia a dia para garantir o desenvolvimento e o funcionamento das atividades e os objetivos dos projetos sociais. Clara explicou-nos que também assume a função na direção por falta de funcionários: “E, atualmente, desde o ano passado, nós somos duas pedagogas, uma responde pelo turno da manhã e noite e a outra pela tarde. E a instituição, desde o ano passado, nós estamos sem direção pedagógica, então nós também estamos pela direção também!” (Clara, s/r).

A todas estas atividades se adiciona a limpeza e outras tarefas necessárias para que o espaço seja apto para desenvolver as oficinas e projetos sociais: “De olhar se está o espaço limpo. De olhar se as coisas estão dando certo!” (Rita, 41 anos).

FUNÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL

Na entrevista com as pedagogas, todas afirmaram que, para trabalhar na educação para além da escola também devem cumprir funções do serviço social.



Observamos que, em muitos dos projetos sociais, não existe um profissional que tenha essa formação e é por isso que são elas que realizam essas tarefas. Além disso, as pedagogas relataram que a maioria trabalha com crianças e jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade social e isso faz com que aprendam a lidar com essa realidade social. Relataram ser necessário criar projetos e estratégias para poder trabalhar propostas que aportem, como explica Gohn (2008), a reconstrução do tecido social existente e, em muitas oportunidades, a transformação da realidade dos sujeitos. A pedagoga Maria explica:

Eu acho que, como você está numa área social, então acho que você tem que saber lidar com o público que você atende. Então aqui você tem que atender crianças e adolescentes, na situação de vulnerabilidade social, então você tem questão de drogas, tem questão de sexualidade, tem a questão de família também. Eles trazem problemas de casa, o convívio de casa, então tem que observar mais. Eles têm uma carência de conversa, de falar o que está passando em casa (Maria, 40 anos).

Então, às funções pedagógicas já descritas somam-se outras atividades, como a procura de verba para o financiamento dos projetos, a elaboração e desenvolvimento do edital de estagiários, a organização e execução da alimentação realizada nos espaços de educação não formal e a coordenação com outras instituições da comunidade.

Assim, concluímos que as pedagogas que atuam na educação para além da escola, além de terem funções pedagógicas, desenvolvem funções administrativas e funções da assistência social.

MULTIPLICIDADE E INDEFINIÇÃO DE FUNÇÕES NA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA

Mas, nesta multiplicidade de tarefas que realizam para a sua função como pedagogas, reflete-se um fenômeno que permeia o mundo do trabalho de um modo geral e particularmente no trabalho docente. Oliveira (2006) explica que a reestruturação produtiva, que se aprofunda desde os anos 1990, teve consequências nas condições de trabalho docente no Brasil e na América Latina, que se relacionam com processos de flexibilização e de precarização do trabalho dos educadores.

Essas modificações se intensificam com a consolidação do modelo econômico hegemônico, o neoliberalismo, que trouxe consequências e mudanças em nível econômico, cultural, social, político e educacional. Neste último campo, um dos resultados foram as novas demandas na educação escolar e a ampliação das experiências de educação não formal.

Essa reestruturação no trabalho docente, que amplia as funções pedagógicas tradicionais que os educadores e educadoras tinham nas escolas, traz como resultado a intensificação do seu trabalho, porque o profissional necessita responder por novas exigências.



Como podemos deduzir, também na educação para além da escola as pedagogas têm uma multiplicidade de atividades para sua função pedagógica, e a esta se adicionam outras funções. Essa situação pode dever-se também à reestruturação do trabalho geral, que, além de reestruturar o trabalho pedagógico nas escolas, o reestrutura nas práticas de educação não formal. Ao escutar as pedagogas, todavia, observamos que esta não é a única razão. Clara nos explicou sobre essa situação: “Então minhas funções aqui são muitas. Porque, na escola comum, a pedagoga já tem várias funções, e aqui acontece que ele tem que se desdobrar mais” (Clara, s/r).

Nesse relato, a pedagoga aclara que tem ainda mais funções. Também percebemos isso ao analisar outros excertos das participantes, que já temos citado, como desafio na educação para além da escola é o fato de haver muito trabalho não feito e, assim, a pedagoga ter que intervir e construir projetos e propostas. Então podemos entender que a multiplicidade de atividades para sua função pedagógica, como as funções administrativas e da assistência social, pode estar relacionada à reestruturação do trabalho docente e às próprias características da educação não formal. Uma pedagoga explicou: “Você não tem um modelo a seguir. Aí na educação [escolar] você vem com uma agenda própria, você sabe como que você vai fazer, seus passos, vários seguimentos e aqui não. Aqui não tenho referência de trabalho de pedagogo dentro da instituição. Então aí ficou meio que difícil quando cheguei. Tive alguns desafios. Que até hoje a gente tem” (Maria, 40 anos).

Como explicitamos anteriormente, a educação para além da escola acontece numa diversidade de âmbitos, existe uma multiplicidade de objetivos e de conteúdos já que estes são contextualizados e adaptados às necessidades dos participantes e à sua realidade. Os tempos, metodologias e espaços utilizados para desenvolver as atividades e cumprir com os propósitos estabelecidos são mais flexíveis. Quanto ao financiamento, este provém de órgãos públicos e privados, nacionais e internacionais.

Com relação aos educadores, segundo Gonh (2008), reconhecesse que são uns elementos estratégicos nas experiências coletivas proposta pela educação para além da escola. Nesse caso, as pedagogas têm um papel fundamental na construção de propostas participativas, que partem do território onde intervêm, gerando processos educacionais tendo em conta o contexto. Assim, existem outras atividades que necessitam de sua intervenção, embora não sejam pedagógicas.

A situação de executar uma multiplicidade de atividades, muitas vezes, também acontece devido ao fato de que, nos projetos sociais e educacionais, não existem outros profissionais para além da pedagoga, além de, em alguns casos, faltar funcionários. Este último fato, muitas vezes, é provocado pela falta de recursos financeiros ou por não crer ser necessário aumentar o número de profissionais dentro do projeto. Gal enfrenta esta situação e a descreveu:

Da experiência que eu tenho. A gente tem uma demanda muito grande de trabalho, entendeu? É uma loucura, sabe? Você sente que não tem como. Você começa um trabalho e aí você tem que largar, ir para um outro. A gente desliga tudo. [...]



Aí você pensa na demanda daquele, resolve o que ficou pendente do outro. Então tem vezes que uma fica meio assim, sabe? Impossibilitada de resolver as coisas, com a demanda que é grande. E o número de funcionários é pequeno. Esse é um dos desafios, que a gente tem aqui (Gal, 37 anos).

Em conclusão, segundo os dados coletados, as pedagogas que trabalham na educação para além da escola têm funções diferentes em relação àquelas que atuam na escola, já que são espaços diferentes. Mesmo assim, este último espaço se vê influenciado pela reestruturação no trabalho docente, como explica Oliveira (2006). Além dessa razão, existem outras, como ser a única profissional no espaço de educação não formal e a falta de funcionários, o que também influencia na carga de funções e atividades que desenvolvem.

Ainda quanto ao trabalho das pedagogas na educação para além da escola, outra das situações que elas atravessam, além da multiplicidade de atividades que desenvolvem, é a indefinição de sua função. Podemos inferir que isso se deve ao fato de que a educação não formal é um campo em construção e que a atuação de pedagogos e pedagogas nesses espaços é recente. Por outro lado, ainda não existem documentos legais ou textos que sistematizem quais são as funções que devem ser desenvolvidas por pedagogos e pedagogas nesses espaços de educação não formal. Segundo uma das pedagogas que participou da pesquisa, essa situação, muitas vezes, dificulta sua intervenção nos projetos sociais e educacionais onde atua: “Porque você não tem uma estrutura, então, quando eu vim para trabalhar... Até para saber qual seria minha função eu tive que pesquisar bastante. Aí eu fiz um modelo do que é o que seria o trabalho de pedagogo dentro da assistência social dentro dos projetos” (Maria, 40 anos).

Podemos concluir que a pedagoga da educação para além da escola tem uma multiplicidade de funções pedagógicas, de assistência social e administrativa. Para cada uma dessas funções, realizam uma variedade de atividades, como a coordenação dos espaços não formais, organização do planejamento, coordenação de reuniões pedagógicas com os educadores e educadoras, coordenação e organização de reuniões com os pais, acompanhamento dos educadores, funcionários, crianças, jovens e pais, coordenação do trabalho dos educadores e educadoras, formação continuada e capacitação de educadores e educadoras, construção de projetos pedagógicos e propostas educacionais, redação de relatórios, organização de eventos e festivais, coordenação de trabalho com estagiários, procura de verba para o financiamento dos projetos, elaboração e desenvolvimento do edital de estagiários e a organização e execução das diferentes orientações alimentares realizadas nos espaços de educação para além da escola, assim como a coordenação com outras instituições da comunidade.

Nessas funções, as pedagogas destacaram a importância do trabalho coletivo para que os projetos educacionais e sociais sejam desenvolvidos com a participação de todos os sujeitos que participam destes espaços de educação.

Segundo Freire (1996) é fundamental que, na construção de propostas educacionais, a relação dialógica exista entre todos os sujeitos. Assim, propõe-se



gerar uma relação pedagógica horizontal entre todos os participantes, com o fim de que a construção do conhecimento seja de forma coletiva através da ação e a teoria.

Analisando o seu trabalho nestes espaços de educação não formal, todas as pedagogas afirmam a necessidade de que o mesmo seja construído coletivamente, de trabalhar com o outro e aprender com ele. Gohn (2014) reconhece que as ações coletivas são uma das características principais da educação não formal, que se traduz na construção de projetos participativos e nas ações coletivas e o compartilhamento, como podemos observar em diferentes entrevistas: “Agora acho que passa um pouco por, eu não acho tanto, porque acho que o coletivo, nesse aspecto do não formal, é muito mais forte do que individual. Então acho que tem uma coisa de psicologia coletiva, de terapia, e de arte mesmo” (Marisa, 48 anos).

Serra (s.d.) é outro autor que explica a importância das oficinas como metodologia alternativa para o trabalho coletivo. Nessa forma de trabalho, os participantes constroem o conhecimento cooperativamente, considerando a teoria e a prática. O intercâmbio de ideias e a escuta das outras pessoas têm um espaço primordial, sendo todos sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, requisitos fundamentais para a construção e reconstrução dos diferentes saberes.

Portanto, inferimos que, na educação para além da escola e na atuação das pedagogas nesses espaços, o trabalho coletivo é uma das características. Ele deve ocorrer através de diferentes estratégias, como descrevemos, por meio da utilização da metodologia de oficina em todos os projetos, diferentes reuniões e espaços de confraternização, assim como na construção dos projetos educacionais e sociais nos quais participam todos os sujeitos. Apesar disso, ainda não reconhecemos um trabalho coletivo entre as pedagogas de diferentes espaços de educação, no intercâmbio de experiências ou trabalho conjunto. Mas também aprender a trabalhar coletivamente é um desafio para as pedagogas, como outros desafios que se apresentam, como a valorização de seu trabalho e dos espaços para além da escola onde atuam.

As pedagogas reconhecem que seu trabalho é desvalorizado. Segundo um dos relatos, as pedagogas explicam que isso acontece com o não reconhecimento da carreira e por trabalharem fora do espaço escolar. Assim, Maria disse:

Porque na educação, todos os pedagogos que estão lá têm plano de carreira. Então tem plano de carreira para os pedagogos e eu não tive direito de inclusão, porque estou em outra secretaria. Então até o próprio município ainda não valoriza essa questão do pedagogo, não interessa onde o pedagogo vai trabalhar, né? Ele é pedagogo em qualquer lugar, não é? [...] Aí eu vejo que, nesse sentido, é a desvalorização mesmo do serviço do pedagogo fora da educação escolar (Maria, 40 anos).

Também a pedagoga Maria, participante de nossa pesquisa, advertiu, em seu relato, que, muitas vezes, nem é reconhecido o seu trabalho, por ainda ser reduzida a atuação do pedagogo ao espaço não escolar.



Os desafios é a questão mesmo do pedagogo num espaço não escolar, esse mesmo é o desafio. Que muita gente pensa que você vai vir aqui dar aula, que ser pedagogo numa instituição vai dar aula. Aí já tem que falar que não é escola, então a aceitação do pedagogo são os desafios, o reconhecimento que você não tem com sua função pedagógica fora da escola. Que, hoje em dia, ainda muitas pessoas acreditam que o pedagogo tem que estar na escola mesmo, né? Então não vê que o campo de trabalho se ampliou, que também está nas instituições sociais e em vários campos de trabalho. E aí você tem que, o tempo todo, saber o que você é, qual é sua função (Maria, 40 anos).

Assim, podemos observar que as pedagogas que atuam na educação para além da escola sentem-se desvalorizadas por razões que estão relacionadas com a reestruturação do trabalho e que afetam a todos os educadores tanto do âmbito escolar como não. Além disso, outras razões têm a ver com as características da educação para além da escola e o não reconhecimento da ampliação dos espaços de atuação dos pedagogos e pedagogas. Elis indicou que, muitas vezes, esses espaços, para os pedagogos, são o que sobrou como possibilidade de trabalho e emprego e não como escolha: “Então como era do Estado, a gente não escolhia, era a sala, era como se fosse: “Sobrou! Ah, então eu quero. Ah, não tem perfil.” Antes era assim. Então, quando sobrou, eu sempre fui muito apaixonada com isso, sabe? Eu falo que eu gosto muito do paparico, paparicar, não é paparicar que não é tirar as regras não” (Elis, 50 anos).

Para finalizar, Marisa enfatizou a estigmatização e a desvalorização do espaço de educação não formal onde ela trabalha: “Eu vou te falar com sinceridade, o Ofícios tem o fato de ser o pior, o menos organizado, o longe, o de difícil acesso, o problemático. Sabe? Então existe, é um desafio todos os dias. Mas, em compensação, os meninos não querem ir embora” (Marisa, 48 anos).

Não só sentem que o trabalho das profissionais é desvalorizado, senão também os espaços e projetos de educação não formal. Uma das razões é que a educação escolar tem sido o âmbito hegemônico no qual se desenvolve a educação das pessoas. Mas, na atualidade, como temos explicado, esse campo amplia-se e, com ele, os espaços de atuação das pedagogas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a atuação das pedagogas da educação para além da escola tem outras funções ademais das pedagógicas, como as administrativas e as da assistência social. Para cada uma dessas funções realizam uma multiplicidade de atividades. Segundo as participantes, para desenvolver essas atividades, priorizam o trabalho coletivo, promovendo a participação de todos os participantes dos projetos sociais e educacionais, através da utilização da oficina como metodologia e das reuniões de equipe. Ao indagar mais sobre sua atuação, as pedagogas afirmam que, muitas vezes, sentem, por diferentes razões, que seu trabalho e os projetos nos quais se desenvolvem são desvalorizados.



O objetivo deste artigo foi pensar a educação para além da escola e reconhecer o trabalho invisível das pedagogas nestes espaços, e abrir caminhos para pensar os desafios de ser pedagoga na contemporaneidade na educação não formal e sonhar com um futuro onde a educação contemple a educação para além da escola e nele a suas trabalhadoras.

Recepción: 3 de agosto de 2021

Aceptación: 30 de septiembre de 2021

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (1992). Sociologia da educação não escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática em J. Esteves y S. Stoer (orgs.), *A sociologia na escola: Professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Edições Afrontamento.
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei N° 9.394.
- Brasil. (2005). Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP N° 5/2005.
- Brasil. (2006). Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP N° 1/2006.
- Brasil. (2015). Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial no nível superior e a formação continuada. Conselho Nacional de Educação. Resolução N° 2.
- Bresser-Pereira, L. C. (2009). Assalto ao Estado e ao mercado, neoliberalismo e teoria econômica. *Revista Estudos Avançados*, 23(66), 7-23, São Paulo.
- Brusilovsky, S. (1994). Educación no formal ¿una categoría significativa? Buenos Aires: Mimeo.
- Caliman, G. (2010). Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da educação: UNISAL*, XII(23), 2º Semestre, São Paulo.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Graciani, M. S. (2005). *Pedagogia social da rua*. São Paulo: Cortez.
- Graciani, M. S. (2014). *Pedagogia social*. São Paulo: Cortez.
- Gohn, M. G. (1994). *Organizações não governamentais: a modernidade da participação social brasileira*. Campinas: Unicamp.
- Gohn, M. G. (1999). *Educação não formal e cultura política*. São Paulo: Cortez.
- Gohn, M. G. (2010). *Educação não formal e o educador social: atuação e desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (1998). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.
- Moura, E. e Zuchetti, D. (2006). Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. *Revista Educação Unisinos*, 10(3) 228-236.
- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente em A. Nóvoa (coord.), *Os professores e sua formação*, 3. ed. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Revista Educação & Sociedade, Campinas*, 25(89) 1127-1144.



- Oliveira, D. A. (2006) Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, 44, 209-227, Belo Horizonte.
- Paiva, J. S. (2015). *Caminhos do Educador Social no Brasil*. Jundiaí: Paco.
- Pineau, P. (1996). La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización en H. Cucuzza (comp.), *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pimenta, S. G. (2002). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. e Lima, M. (2012). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (2008). *Pedagogia no Brasil: história e teoria*. São Paulo: Autores Associados.
- Serra, J. M. T. (s.f). Aportes para un debate. *Revista Acción Educativa. Cuadernos de Estudio*, 1, 20-40, Santa Fe.
- Sirvent, M. T. (2011). Revisión del concepto de Educación No Formal. Debates y propuestas. *Revista del IICE Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, XVII(29)*, p. 2-19.
- Torres, C. A. (1995). Estado, privatização e política educacional: Elementos para una crítica do neoliberalismo en P. Gentili (org.), *Pedagogia da exclusão: critica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Trilla Bernet, J. (1993). *La educación fuera del aula*. Barcelona: Ariel.
- Trilla Bernet, J. (2013). La educación no formal en *Educación no formal: lugar de conocimientos*. Uruguay: MEC.



María de Lourdes Peralta*

Los indígenas en la Conquista de México; una propuesta de transposición didáctica en el libro de texto gratuito de 4° de primaria

RESUMEN

La transposición didáctica en la disciplina de historia es un proceso complejo. En el caso de la inclusión de los indígenas durante la conquista en el libro de texto gratuito (LTG) es importante considerar que se realiza una transposición didáctica interna que requiere analizar la vigilancia epistemológica de cómo se ha llevado este contenido en la edición vigente, las particularidades de esta asignatura divididas en tres planos (ontológico, epistemológico y didáctico) que llevarán a realizar la propuesta ajustada al planteamiento de la dirección de materiales educativos, el plan de estudios de educación primaria 2017 y las posteriores reflexiones sobre el proceso.

PALABRAS CLAVE

LTG • historia • transposición didáctica • indígenas • conquista de México

INTRODUCCIÓN

Los LTG en México, de acuerdo con Barriga (2013), son materiales que tiene cuatro atributos: únicos, gratuitos, obligatorios y laicos, y forman parte de la cultura

* María de Lourdes Peralta Guzmán es maestra en Investigación de la Educación por el Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), donde actualmente cursa el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Ha trabajado en el gobierno del estado de México como profesora y directora de nivel primario. Sus publicaciones recientes son artículos sobre los libros de texto gratuito de historia de México en el nivel primario como “Porfirio Díaz como personaje-sujeto en el libro de texto gratuito de historia de México de 5º” y “Libros de texto de historia para primaria. Usos y notas en medios de comunicación”. Contacto: lourdes.peralta@isceem.edu.mx



escolar desde hace más de sesenta años. Además, son un referente para el trabajo del profesor, pues en ellos se encuentran concentrados los saberes de cualquier disciplina escolar. Este material atiende la estructura curricular que le corresponde y sistematiza mediante secuencias didácticas (Viñao, 2006), un conocimiento surgido fuera del ámbito escolar, es decir, es el encargado de hacer la Transposición Didáctica (TD) del conocimiento que se plantea en un currículum.

La TD es un proceso por medio del cual se lleva el saber a la escuela. Dicho proceso se desarrolla en dos niveles: por un lado, está la TD externa, que se encarga de transponer el saber a la estructura curricular de un nivel y modalidad escolar y, por otro, está la TD interna, que es la posibilidad que tiene el docente, apoyado en recursos y materiales, de proponer qué saber (posiblemente plasmado en el currículum escolar), y puede transponerse a las actividades escolares que se desarrollan en el aula. En este sentido, las estrategias didácticas que se plasman en el LTG se consideran un tipo de TD interna.

Morti (2005), al estudiar TD, sostiene que este proceso se realiza en dos fases. La primera, a partir de los currículos legislados, conocida como TD externa, y la segunda, cuando el contenido toma forma en un saber escolar, como es el caso del LTG, al que se le denomina TD interna. Al llevar un saber por medio de la TD interna al libro de texto, el conocimiento tiene ciertas especificidades que se pueden analizar. Gastón Bachelard (2004) lo establece como sigue:

El conocimiento de lo real es una luz que siempre proyecta alguna sombra. Jamás es inmediata y plena. Las revelaciones de lo real son siempre recurrentes. Lo real no es jamás “lo que podría creerse”, sino siempre lo que debiera haberse pensado (p. 15).

No obstante, al asimilarse ese conocimiento pueden cometerse equívocos. Para llevar un conocimiento al aula y hacerlo un saber escolar existen una serie de condiciones que representan un obstáculo epistemológico pues al tratar de adaptarlo, la estructura curricular –entendida como TD interna– los fines que persigue la escuela, los valores que transmite, la forma en cómo concibe la construcción de los conocimientos fuera y dentro del aula, dan cuenta de que entre la realidad que expresa el currículum oficial en la escuela primaria y lo plasmado en el LTG hay un conjunto de matices que muestran las complejidades de este proceso ante las que se obliga una vigilancia epistemológica que en todo momento exprese la coherencia entre el saber derivado del ámbito académico y el saber escolar.

MÉTODO

OBJETIVOS

El objetivo de esta transposición didáctica es llevar a los indígenas como contenido escolar a los LTG de historia de México de 4º grado de educación primaria. En primer término, con las directrices propuestas para la elaboración de materiales



educativos del año 2021, emitida por la Dirección General de Materiales Educativos; y en segundo lugar, que tenga implícitos los recientes avances historiográficos¹ donde el tema de la Conquista de México se aborda a partir de las reflexiones dentro del gremio de historiadores mexicanos por los 500 años de la caída de Tenochtitlán, hecho que forma parte de la conformación del imaginario construido en torno al tema.

POBLACIÓN Y MUESTRA

En esta propuesta, como se ha mencionado, se realiza la TD externa de los indígenas durante la Conquista para ser plasmada en el LTG de la historia de México para 4º grado de primaria. No se realiza un pilotaje del mismo, ni se analizan los usos del material en el aula con los alumnos y maestros. Por tal motivo, en este apartado se describirán de manera general las características de la población estudiantil.

Los esfuerzos del gobierno mexicano durante la historia han estado dirigidos a la cobertura de la educación básica donde se encuentra el nivel primario que atiende a la matrícula más numerosa. Uno de los proyectos más ambiciosos desde hace más de 60 años ha sido la creación de la Comisión Nacional de Textos Gratuitos (CONALITEG) encargada de elaborar los LTG, centrando sus esfuerzos en la alfabetización de la población estudiantil y que ha variado en proporción del crecimiento poblacional en los recientes años.

En la actualidad, la matrícula en la escuela pública mexicana que va de los 6 a 12 años representa más del 90% de la población escolar en nivel básico, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI). Por lo tanto, los alumnos de 4º grado de primaria son la población en la que se distribuyen gran parte de los LTG.

INSTRUMENTO, PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Como tal, esta propuesta de transposición didáctica se realiza en un plano hipotético, sustentada en elementos como la TD externa, y se parte de la vigilancia

1. La historiografía puede entenderse en dos sentidos. El primero (la escritura de la historia), que representa al conjunto de obras históricas (textos sobre el pasado humano escritos a partir de un enfoque metodológico coherente) y otro, desde la diversidad de prácticas cognitivas y de escritura, a las que se ha vinculado la historia para representar una realidad que Pomian (1999) sintetiza como un conjunto heterogéneo de prácticas cognitivas que es heterogéneo en sus prácticas de escritura. La cantidad de información (bibliográfica y electrónica) en torno a la historia revela la diversidad de formas existentes para acercarse al estudio del pasado (que en el contexto de este trabajo puede llamarse TD). Tal heterogeneidad puede comprenderse a partir de la historicidad.



epistemológica de la TD en el tema de la Conquista de México en los LTG de historia vigentes. Luego se analiza el saber histórico y las particularidades de la TD en la asignatura de Historia, y, finalmente, las directrices para realizar la TD en el LTG de historia de que se explicará con detalle, para cerrar con la propuesta.

VIGILANCIA EPISTEMOLÓGICA DE LA TD EN EL TEMA DE LA CONQUISTA DE MÉXICO EN LOS LTG

El proceso de transposición no está libre de dificultades. Metodológicamente está subsumido en preceptos técnicos que amenazan con enfatizar las problemáticas, temáticas, esquemas de pensamiento y supuestos docentes. Sin embargo, Pierre Bourdieu (2008) plantea que:

Confrontando continuamente a cada científico con una explicitación crítica de sus operaciones y los supuestos que implican, y obligándolo a hacer de esta explicitación el acompañante obligado de su práctica y de la comunicación de sus descubrimientos, se tiende a constituir y reforzar sin cesar en cada uno la aptitud de vigilancia epistemológica (p. 115).

Tal vigilancia se concibe como el insumo que se produce no solo durante el desarrollo de una investigación, sino en el proceso que implica la TD al llevar el discurso histórico en congruencia con las disposiciones curriculares, donde el saber se transforma en un saber escolar. Esto puede conducir a la generación de obstáculos epistemológicos que propicien rupturas o que empobrezcan la construcción de los saberes que se pretenden llevar a la escuela.

El LTG de Historia de México edición 2011 para 4º grado de primaria –la que hasta el momento está en las aulas–, concentra el tema de la Conquista en el bloque III y presenta un conjunto de características con respecto a los pueblos indígenas dentro de la historia de este material que han sido analizados en otras investigaciones y que dan cuenta de que “[en] la consolidación del México contemporáneo no se menciona a la población indígena como protagonista de la historia. Es decir, los procesos sociales y las luchas ocurridas que han dado origen al México actual han sido protagonizados por los pobladores mexicanos no indígenas” (Pacheco y Navarro et al., 2011, p. 73). Este argumento se apoya con lo que Peralta (2016) identificó en la figura de Hernán Cortés, al ser el tercer personaje con mayor número de menciones dentro de los cursos de Historia de México (p. 21), lo que evidencia una inclinación hacia el tratamiento de una historia donde destacan las figuras centrales.

El que la historia del LTG gire en torno a figuras centrales tiene implicaciones en el pensamiento del alumno, pues este material “contiene en sus páginas palabras que se presentan como claves para construir un ‘mundo’ ... [el niño] puede desplazarse por el tiempo de la historia y formar una cadena causal de hechos desde el presente, o identificarse con héroes o próceres de su país” (Carretero,



2007, p. 79). De esta forma, las cadenas causales relacionadas con los sucesos y los personajes que lo realizan advierten caer en el maniqueísmo, tendencia natural en el pensamiento del niño de esta edad y, de acuerdo con Leif y Rustin (1974), lo cual indicaría que estos materiales carecieron de una vigilancia epistemológica cuando se realizó la TD en relación con la disciplina y concretamente con la temática.

Este conocimiento se inscribe en lo que Bachelard (2004) denomina instinto conservativo, en el que se evaden los cuestionamientos; por lo tanto, la historia ofrece al estudiante premisas decisivas sobre un episodio histórico que son determinantes, donde el conocimiento es una verdad absoluta que no está sujeta a interpretaciones, lo que va en detrimento del instinto formativo que formularía una y otra vez preguntas con respecto a los sucesos que se narran. Esto nos lleva a analizar con mayor detenimiento dentro de la historiografía como ha sido conceptualizado el mismo término de Conquista y, a la vez, cómo ha sido enseñado en la educación primaria, pues solo de este modo se puede conformar lo que Brousseau (1983) considera como un obstáculo didáctico de origen epistemológico, que siempre ha estado en debate de acuerdo a la tendencia de quienes escriben la historia en las diversas ediciones del LTG.

EL SABER HISTÓRICO Y LAS PARTICULARIDADES DE LA TD EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA

Para realizar la propuesta de TD en el LTG apegada a la convocatoria del 2021, emitida por la Secretaría de Educación Pública (SEP), se parte de tres dimensiones: la ontológica, la epistemológica y la didáctica. Estas deberán dar cuenta de tres procesos: el primero, lo que se espera que los estudiantes aprendan y que sea congruente con su desarrollo cognitivo; el segundo, el enfoque metodológico para la enseñanza de la historia vigente en el programa de estudio y, el tercero, la teoría propuesta desde la cual se habrá de realizar la secuencia didáctica, el dialogismo de Bajtín.

La TD en la disciplina de historia ha sido ampliamente estudiada por Carretero (2007) y Carretero y Limón (1993) en las que, a partir de la teoría cognitiva, se relacionan las habilidades asociadas al aprendizaje de los niños en cada una de las etapas. De esta forma, un primer paso es identificar en qué estadio se encuentra el estudiante para determinar los contenidos sociohistóricos que tiene posibilidad de aprender. Los estudiantes de 4º grado (9-10 años) de primaria pertenecen al estadio de las operaciones concretas (Piaget, 2000). En esta etapa, de acuerdo a Prats y Santacana (2005), se desarrollan un conjunto de habilidades que para el contexto de este escrito se ubican en la concepción espacio-temporal y la inteligencia emocional, donde se crean los estereotipos. El niño se sitúa en una posición de un personaje o de un colectivo del pasado, y así estas habilidades mantienen relación con el enfoque previsto para el estudio de la historia.

En el programa de Historia de 4º grado, el enfoque señala que se deben mostrar las diversas tendencias historiográficas y que los conocimientos están en



permanente construcción porque no existe una sola interpretación, opta por incluir a distintos sectores de la población (SEP, 2017) y no resalta solo figuras centrales. De esta forma, lo anterior concuerda con la postura historiográfica que se plantea para la TD, pues la historia social menciona que los acontecimientos no pueden entenderse como una serie de “voluntades individuales” (Thompson, 1981, p. 27) sino, por el contrario, se entiende a partir de las colisiones de intereses y fuerzas contradictorias como la de conquistador/conquistado; de ahí el interés de estudiar a los indígenas que son llevados a los LTG como contenido escolar, pues “la gente corriente constituye el grueso de toda sociedad” (Hobsbawm, 1997, p. 218) y, por lo tanto, plasmar a esta población lleva a especificar el objetivo didáctico.

La propuesta de Bajtín sobre el dialogismo en los textos puede entenderse como una “manifestación de las ‘voces’ individuales de los personajes y su plasmación (*sic*) colectiva y, al mismo tiempo, como nivel en el que suceden las transformaciones de esas unidades caracterológicas, los cambios discursivos y la integración plural de voces de distintos tiempos (históricos y sociales): una perspectiva abierta para que el receptor se haga presente en mundos alejados de su realidad” (Hernández, 2011, p. 27). Esto permite mostrar a los indígenas en esa relación pasado-presente (SEP, 2017) que propone el plan de estudios utilizando narrativas interesantes, en el que el conocimiento histórico dialogue con el estudiante, es decir, que los indígenas como contenido escolar puedan contar su propia historia y que contribuya a posicionarlos como una población que se puede ubicar en el presente.

Mario Carretero (2007) señala que existen dos representaciones del pasado. Una es la historia académica y la otra es la historia que aparece en la escuela. Cada una con sus particularidades van conformando un saber disciplinar propio de la escuela que en ocasiones no dialoga entre sí pero que al tratar de transponerse didácticamente “contiene un matiz singular en el caso de los contenidos históricos: la enseñanza de la historia suele guardar una íntima adhesión emotiva a los símbolos y a los relatos de la identidad nacional en detrimento del pensamiento crítico” (p. 48), por lo tanto, al tratar de conformar una narración interesante para los alumnos, sin que pierda su contenido emotivo, es importante reconocer que habrá de conservarse cierta vigilancia para no simplificar los contenidos.

DIRECTRICES PARA REALIZAR LA TD

La propuesta para realizar la TD derivó del taller para el rediseño de los libros de texto de primaria 2021 y se encuentra fundamentada en la teoría dialógica de Bajtín. De acuerdo con Hernández (2011), en un texto puede existir una polifonía de discursos que actúan entre sí y que articulan un texto narrativo. De esta forma, esa pluralidad de voces debe incluir a los indígenas que en el caso del tema de la Conquista cuenten su historia. Así se parte de la TD externa propuesta por el programa de estudios 2017 primaria, cuyos puntos están expresados en la siguiente tabla:



Tabla 1. Directrices para realizar la TD externa a partir de la propuesta del Taller de elaboración de libros de texto para primaria 2021

Asignatura	Historia de México
Grado	4
Bloque	II
Eje	Civilizaciones
Tema	3: ¿Cómo fue la Conquista de México-Tenochtitlan?
Aprendizaje esperado	Reflexiona sobre las circunstancias históricas de la conquista española de la capital mexicana. Transversalidad (con otras asignaturas) LME: reconstruye secuencias de sucesos y establece relaciones temporales.
Transversalidad (a lo largo del curso)	c) Asocia imágenes con etapas históricas. d) Comprende causas y consecuencias, cambios y permanencias en los procesos históricos.
Transversalidad (ciudadanía mundial/ preceptos constitucionales)	Interculturalidad y amor a la patria.
Modalidad	Secuencia didáctica en 3 etapas. Comenzamos, profundizamos y concluimos. Adicional a secciones de apoyo, estampas de la historia, glosario, todo cambia y reflexionemos.
Nº de sesiones	3
Nº de páginas	10 (1 de 5 temas a tratarse)
Nº máximo de caracteres	1200

Además de la TD externa se recomendó seguir cierta estructura de los materiales donde se contemplen los siguientes puntos:

1. Modalidad de trabajo: secuencia didáctica en tres momentos (Comenzamos, Profundizamos, Concluimos) en los que se concentran la mayor cantidad de información sobre un tema y se establecen relaciones de pasado-presente que contribuyan al logro de los aprendizajes esperados.
2. Secciones de apoyo: estampas de la historia, glosario, todo cambia y reflexionamos. De manera general, cada una de ellas busca ampliar la información del texto central en la que se relacionan con contenidos que favorezcan elementos cívicos y morales derivados de documentos oficiales.

RESULTADOS

Con los aspectos anteriores se propuso la TD externa, y se presentan las propuestas que se explica en la siguiente tabla:

Sección	Propuesta
Comenzamos	<p>En primer lugar, se sitúa al alumno en la discusión entre niños del presente e indígenas de hoy. Se explica la importancia de las alianzas que se generan como parte de la historia de todos los pueblos. Se induce al alumno a las particularidades de las alianzas en Mesoamérica y al papel que desempeñaban en la relación entre los pueblos en el que, la mayoría de las veces, el matrimonio era una forma de perdurar la relación. Después se pide que el alumno imagine y juegue con un compañero y se sitúen en el lugar de un indígena y de un español, que entablen un diálogo en el que se establezca una alianza y diseñen acciones para tener la confianza de que ha de cumplirse por ambas partes. Finalmente, comentar sus conclusiones con la clase.</p> <p>En segundo lugar, una vez que el alumno ha reconocido la importancia de una alianza, se le muestran dos imágenes de códices en los que se representa la alianza entre los pueblos indígenas y los españoles. En una de ellas aparece Malitzin y Cortés. Se pide reflexionar sobre las siguientes cuestiones: la cantidad de población indígena en comparación con los españoles, el papel de Malitzin en esa alianza. Además se pide que genere una hipótesis sobre los motivos de los españoles al buscar alianzas con los indígenas.</p>
Profundizamos	<p>En la primera parte la información se sitúa al alumno en la llegada de las expediciones españolas desde 1519 y su avance por el territorio. Se enfatiza la importancia de las alianzas para que esto haya ocurrido, así como el papel de Malitzin, no solo como intérprete de Cortés sino como su principal negociadora política.</p> <p>En la segunda parte se explica la caída de México-Tenochtitlan, como un suceso importante en el proceso de Conquista que duró casi 30 años y que se dio gracias a las alianzas entre diversos pueblos indígenas y los españoles, que eran inferiores en número. Se destaca el proceso donde la población indígena tuvo una parte activa como conquistadores.</p> <p>En tercer lugar, se muestran al alumno las diversas representaciones de la Conquista en el arte con una imagen de un códice, una pintura del siglo XVIII y otra del siglo XX donde se enfatiza el lugar de las alianzas y se induce a la reflexión de cómo este suceso se ha representado a través del arte.</p>
Estampas de la historia	<p>Destaca el papel de las mujeres en la historia y se recupera una imagen de códice donde aparece Malitzin como guerrera y se explica que existió una fusión entre Cortés y Malitzin, pues con este nombre también se conocía al personaje de acuerdo a las crónicas.</p>



Todo cambia	Presenta al alumno dos mapas: el de la representación de México-Tenochtitlan y México-Tlatelolco en el siglo XVI y otro de la ciudad de México reciente, donde se pone el énfasis en la transformación del medio natural a través del tiempo.
Reflexionemos	Enfatiza en el valor formativo de la historia y cómo esta se enriquece a partir de nuevas interpretaciones en torno a un tema. Además se invita al alumno a la búsqueda de más datos en diversas páginas para que el conocimiento de esta lección se amplíe.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la adhesión emotiva que guarda la historia (Carretero, 2007), el relato de la Conquista tiene profundas connotaciones arraigadas en la identidad nacional lo cual implica decantarse por una postura hispanista, indigenista o mestiza. Por lo tanto, pese a que existen avances historiográficos que ofrecen un matiz distinto sobre la participación de los indígenas y españoles dentro de este período, hay una dificultad por realizar la TD interna, por lo que no todos los avances historiográficos de este período histórico pueden llevarse al LTG.²

La propuesta dialógica de Bajtín para la elaboración del LTG de historia que propone la Dirección General de Materiales Educativos tiene contradicciones pues al existir una plantilla para completar el contenido de la secuencia didáctica, se adopta un modelo rígido que no da lugar a emplear otros recursos para presentar la información que le propicie al alumno dialogar con el texto.

Para realizar una TD de este nivel es necesario el trabajo de un equipo multidisciplinario que integre a docentes, historiadores, sociólogos, diseñadores gráficos, artistas visuales, lingüistas, entre otros que coadyuven en la elaboración de esta tarea y que permanentemente continúen perfeccionándolo para adaptarlo a las exigencias del momento.

Recepción: 4 de agosto de 2021

Aceptación: 6 de octubre de 2021

2. Oudijk y Restall (2013) realizan estudios de fuentes primarias donde recuperan los reclamos indígenas hacia el rey de España exigiendo privilegios y derechos por haber participado en la Conquista por lo que retoman la categoría de “indio conquistador” que se contrapone con la idea tradicional del sometimiento de esta población. No obstante, si este término fuera llevado al LTG sería un oximorón, de tal forma que la complejidad que ambos términos tienen por separado en las temáticas abordadas previamente dificultarían la asimilación del término para los alumnos de esa edad.



BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara, B. (2021). Marina – Malina – Malintzin – Malinche. Su origen, su lengua, su nombre. <https://www.noticonquista.unam.mx/amoxltli/365/363>
- Araiza, T. (2021). Nuevos aliados de los expedicionarios: la alianza con los chalcas. <https://www.noticonquista.unam.mx/index.php/amoxltli/1812/2681>
- Bachelard, G. (2004). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barriga, R. (2013). De los siempre controvertidos e imprescindibles libros de texto gratuitos. https://libros.colmex.mx/wp-content/plugins/documentos/boletines/pdf/boled_166.pdf
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. y Passeron, J.-C. J. (2008) *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brousseau, G. (1983). Los obstáculos epistemológicos y los problemas en matemáticas.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en el mundo global*. México: Paidós.
- Carretero, M. y Limón, M. (1993). Aportaciones de la Psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Infancia y aprendizaje. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48433>
- Hernández, C. (2021). Buscar aliados y encontrar parientes: la captura de lo español en el valle de Toluca. <https://www.noticonquista.unam.mx/amoxltli/2410/2393>
- Hernández, S. (2011). Dialogismo y alteridad en Bajtín. <https://www.redalyc.org/pdf/281/28122683002.pdf>
- Hobsbawm, E. (1997). *Sobre la historia*. México: Crítica.
- Leif, J. y Rustin, G. (1974). *Didáctica de la Historia y de la Geografía*. Argentina: Kapeluz.
- Limorti, P. (2014). La transposición didáctica interna de la Revolución Industrial en manuales de enseñanza media: textualización de las nociones de cambio y causalidad. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116845006.pdf>
- Navarrete, F. (2021). ¿Qué tipo de guerra fue la llamada conquista? <https://www.noticonquista.unam.mx/amoxltli/2678/2676>
- Oudijk, M. y Restall, M. (2013). *Conquista de buenas palabras y de guerra: una visión indígena de la conquista*. México: UNAM.
- Pastrana, M. (2021). Historiografía de tradición indígena de la conquista. <https://www.noticonquista.unam.mx/amoxltli/2618/2616>
- Peralta, María (2016). Porfirio Díaz como personaje-sujeto en el libro de texto gratuito. Historia quinto grado 2014. Tesis de Maestría, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Toluca, México.
- Pomian, K. (1999). *Sur l'histoire*. París: Gallimard, pp. 31-32.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? SEP (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: SEB/UPN, pp. 21-67.
- Restall, M. (2021). Los tres grandes mitos sobre la Caída de Tenochtitlan. <https://www.noticonquista.unam.mx/amoxltli/2703/2699>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: CONALITEG.



Taller de diseño de libros de texto gratuitos de primaria 2021. Dirección de Materiales
Educativos, 4 grado Classroom (documentos inéditos).

Thompson, E. (1981). *Miseria de la teoría*. España: Crítica.

Vázquez, L. (2021). *La alianza hispano tlaxcalteca*. <https://www.noticonquista.unam.mx/amoxtli/2197/2195>

Viñao, A. (2006) *Sistemas educativos y culturas escolares*. España: Morata.



Karina Alejandra Insaurralde*

Inclusión de niños y niñas con discapacidad en la escolaridad común: el rol del acompañante externo

RESUMEN

El presente trabajo busca indagar acerca de los dispositivos de inclusión escolar de niños y niñas con discapacidad en la escuela común (niveles inicial y primario); y cómo los recursos disponibles pueden dar respuesta a la problemática, en especial el estudio de la figura del acompañante externo como facilitador de ingreso, permanencia y éxito del alumnado con discapacidad.

PALABRAS CLAVE

Acompañante externa ▪ educación ▪ inclusión

INTRODUCCIÓN

La propuesta de este proyecto se basa en el estudio de experiencias de inclusión escolar de alumnos con discapacidad en los niveles inicial y primario, haciendo foco en la figura del acompañante externo (AE) como facilitador en el ingreso, permanencia y egreso del alumno.

En las últimas décadas ha tenido lugar un cambio de paradigma en materia de discapacidad. La Convención Internacional de los Derechos de las Personas con

* Karina Alejandra Insaurralde es licenciada en Educación (UNQ, 2019). Profesora para la enseñanza primaria. Cursa la maestría en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQ) y es acompañante terapéutica (CAECE, 2010). Diplomada superior en Atención educativa de las altas capacidades (Asociación Altas Capacidades, Argentina, 2020). Es autora, entre otros, de “ESI y literatura. Destejiendo los cuentos tradicionales en la escuela primaria” (2021) y “Un aula inclusiva: Herramientas prácticas para el trabajo en el aula heterogénea” (2021).



Discapacidad (CDPD), aprobada por la ONU en 2006, planteó el “modelo social, ajustes razonables y apoyos”, que abandona el anterior modelo de rehabilitación y normalización, y establece que la persona con discapacidad debe ser tratada como sujeto de derecho y los Estados deben realizar los ajustes necesarios para el acceso a estos brindando los apoyos necesarios (y no excesivos) para tal fin (CDPD, art. 12).

Argentina suscribió a la convención en 2007 y la ratificó en 2008, otorgándole rango constitucional. Esto permite su posterior incorporación a la normativa nacional en materia educativa, mediante la Ley Nacional de Educación N° 26.378/2008.

La escuela, como institución de reproducción social, no está ajena a este cambio de paradigma y debió tomar medidas pertinentes para el cumplimiento de la legislación vigente, para posibilitar el acceso a la educación igualitaria del niño, la niña y el adolescente con discapacidad.

La escuela, a partir de la reglamentación de la ley, no puede negar la inscripción a los niños y las niñas por motivo de discapacidad. Para propiciar esta apertura, el Estado debió generar políticas públicas mediante legislación pertinente. La Ley Nacional de Educación y las posteriores resoluciones ministeriales (de Nación y provincia) vienen a subsanar este vacío legal. Sin embargo, la inclusión plena aún está en proceso. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, la Ley N° 13.688/2007 se inscribe en la misma línea.

Más adelante, y con este mismo fin, la DGCyE ha instituido normativas para regular el ingreso de los acompañantes externos mediante la Resolución N° 783/13, teniendo en cuenta las necesidades particulares de cada niño, niña o adolescente.

En este punto se produce una tensión entre Educación (escuela común y especial) y Salud (AE pertenecientes a equipos terapéuticos), y entre los diferentes actores involucrados: funcionarios, docentes, padres y AE. Sin embargo, los roles de cada actor son definidos en dicha normativa.

En palabras de María José Borsani (2008), “La irrupción de un nuevo paradigma afecta las reglas y las normas sobre las que se constituyó determinada ciencia. Este es el tablero sobre el que estamos jugando, haciendo equilibrio como en el juego del Twister, apoyándonos dónde podemos y cómo podemos para sostener el acto cotidiano de enseñar”. Y en medio de ese juego de equilibrios y tensiones, están los derechos de niños, niñas y adolescentes con discapacidad que deben cumplirse.

La escuela parece tener, al decir de Valdez (2016), una “insistencia en la invariancia”, solimentada en el mismo origen de la escuela moderna como invento de la cultura. El mismo autor sostiene que no hay casi trabajos escritos acerca del rol del AE, por lo que ese rol se termina desdibujando al carecer de fundamentación teórica, a pesar de estar reglamentado por la resolución antes mencionada. Debería ser un “dispositivo de ayuda, incluso intermitente en ciertos casos, interviniendo en tres planos: promover la relación docente-alumno, intervenir ante conductas disruptivas y favorecer la relación del niño con sus pares.

Perrenoud, en su “Pedagogía de las diferencias”, nos habla de que la diferenciación pedagógica se sitúa en la perspectiva de la *discriminación positiva*, de un rechazo de la indiferencia a las diferencias, otorgando prioridad a los alumnos con



dificultades, para lo que se requiere un docente que no vea el fracaso como una fatalidad, para que sus intervenciones puedan “hacer la diferencia”. Para lograrlo, el docente debe contar con los apoyos suficientes, tanto institucionales como recursos humanos y materiales.

Sin embargo, y tal como lo enuncia Ocampo (2016), la inclusión escolar tiene una naturaleza *indisciplinar*, exige la creación de nuevos modos de lectura y producción en el abordaje de sus fenómenos. De allí la necesidad imperiosa de crear un corpus teórico que sirva de sustento para lograr una inclusión plena en la escuela.

El objeto de este trabajo consistió en estudiar los dispositivos de inclusión escolar de niños y niñas en escuelas comunes de nivel inicial y primario de escuelas del municipio de Almirante Brown para comparar “casos testigo” (casos de características similares que cuenten con el dispositivo de AE, en comparación con otros que pudieran beneficiarse de dicho recurso), en particular el rol del AE como complementario al del maestro integrador de escuelas especiales, y en su carácter de facilitador de la inclusión plena; entendiendo inclusión como el logro del ingreso, permanencia y egreso del alumno con discapacidad y la atención de sus necesidades particulares.

No se hallaron en la bibliografía acerca de la temática, estudios acerca del rol del AE más que algunas tesis de licenciatura de países iberoamericanos,¹ por lo que se considera relevante el estudio en cuestión.

Asimismo, se analizaron las políticas públicas en materia de inclusión escolar (Ley Nacional de Educación y resoluciones ministeriales de Nación y Provincia) y su impacto en la inserción del AE en los procesos de inclusión.

MATERIALES Y MÉTODOS

El cambio de paradigma en el área de discapacidad, es decir, el pasaje del modelo rehabilitador al modelo social generó, entre otras situaciones, el ingreso de alumnos y alumnas con discapacidad a la escuela común.

En un principio, era la escuela especial la encargada de sostener y garantizar el ingreso, permanencia y egreso de estos alumnos. Sin embargo, con los años, la escuela común fue tomando protagonismo. Es entonces cuando el sistema de salud hace su ingreso de la mano de la figura del AE (quien en un primer momento recibió el nombre de Acompañante Personal No Docente (APND)).

Es allí donde surge la pregunta que motiva la presente investigación: ¿es el AE quién actúa como vehículo facilitador de inclusión plena de los alumnos y alumnas con discapacidad que ingresan a la escuela común en los niveles inicial y primario?

1. Ejemplo de los pocos trabajos encontrados: Rita Parrilla López (2012), *La función de la maestra de apoyo o 'maestra sombra' en el proceso de integración escolar*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. UNAM, México.



Pareciera ser que el éxito de las trayectorias escolares de los alumnos y alumnas con discapacidad en la escuela común depende de la presencia o ausencia de este actor relativamente nuevo en las escuelas argentinas, y que la escuela deja sobre sus hombros el peso de los logros de cada proyecto de inclusión.

Este trabajo pretende desentrañar este interrogante, arrojando luz sobre un fenómeno de gran importancia y aún poco estudiado. Para ello, se seleccionó un grupo de instituciones de nivel inicial y primario de distintas localidades del municipio de Almirante Brown, de gestión pública, tomando dos casos testigo (con AE y sin AE pero que podrían beneficiarse con este): una institución de nivel inicial de gestión pública del barrio del Malvinas Argentinas (M., alumna de sala de cuatro sin AE, con diagnóstico de autismo); y una escuela primaria de gestión pública de la localidad de Burzaco (A., alumna de primer grado con AE, con diagnóstico de autismo). La elección de dos niveles educativos distintos se basa en la cercanía etaria, teniendo en cuenta que la alumna de escuela primaria está comenzando su escolaridad en ese nivel.

Si bien en un primero momento del proyecto se planteó un estudio de mayor cantidad de casos, por temas burocráticos se pudo acceder a dos alumnos. Se propuso realizar entrevistas abiertas y semiestructuradas a los diferentes actores involucrados (directivos, docentes, AE). También se realizaron observaciones en las escuelas seleccionadas y se relevó y analizó la legislación sobre la temática.

Si bien uno de los puntos de análisis planteados era el ingreso, permanencia y egreso de alumnos con discapacidad en la escuela común, con y sin la figura del AE, no se encontraron datos oficiales.

Antes de comenzar la investigación se tramitaron los permisos correspondientes de mano de la inspectora de educación especial y se estableció una comunicación telefónica posterior con las directoras de las escuelas seleccionadas.

Se propuso para este trabajo, una metodología cualitativa y un tiempo estimado de un ciclo lectivo. Investigar un objeto educativo, en clave cualitativa, implica analizar una porción de la realidad expresada en conflictos, fenómenos, problemas e interrogantes. Tal como enuncia Rorty (1989), la realidad es discursiva y obedece a experiencias que el hombre conoce en un lugar y tiempo específicos. Teniendo en cuenta esta cuestión, el estudio de casos y su posterior análisis cualitativo permiten contextualizar el objeto de estudio, tomándolo como inscripto en una realidad histórica determinada. Se eligieron dos escuelas del mismo distrito y similar situación socioeconómica, a fin de que la observación sea lo más objetiva posible.

RESULTADOS

ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN

Del análisis de la legislación surge que existe la suficiente cantidad de normas respaldatorias de la educación inclusiva. Sin embargo, estas no son claras en algunos aspectos.



La Ley Nacional N° 26.206, en sus artículos 43, 44 y 45, explicita que se proveerá de todos los mecanismos necesarios para la detección y tratamiento precoz de las necesidades educativas derivadas de la discapacidad asegurando la inclusión desde el nivel inicial, así como disponer de las medidas necesarias para posibilitar trayectorias integrales, asegurar el personal idóneo suficiente y calificado, proveer los servicios y materiales necesarios. También busca asegurar la formación continua y garantizar la accesibilidad física de los edificios. Sin embargo, en las escuelas visitadas, una sola tenía rampa, y la otra tenía ascensor, pero este jamás funcionó.

Por otra parte, el artículo 42 es débil, por cuanto indica que la escuela especial brindará atención a aquellos alumnos y alumnas a quienes la escuela común no puede dar respuesta. Y aquí entra en juego la subjetividad de cada institución, la experticia de los docentes e, incluso, la decisión de los padres.

En cuanto a la provincia de Buenos Aires, la Ley Provincial de Educación aclara en su artículo 16 que uno de los fines del sistema educativo provincial es el de asegurar la no discriminación de los alumnos y alumnas, entre otros motivos, por razones de discapacidad; así como el establecimiento de prescripciones pedagógicas que permitan el ingreso y permanencia de las personas con discapacidad en el sistema educativo formal. Además, en el artículo 39 fija el establecimiento de acciones conjuntas entre las escuelas de nivel junto con el área de educación especial para asegurar la inclusión de los alumnos y alumnas con discapacidad.

Las resoluciones provinciales posteriores, como la N° 1664/2007, adhiere a la CDPCD y avanza un paso en la inclusión plena, por tanto la modalidad especial ya no resulta de obligatoriedad para los niños, niñas y adolescentes matriculados en escuela común, sino que surge de la necesidad del alumno o alumna y establece la provisión de todos los apoyos que estos requieran, lo que viene a zanjar una enorme dificultad radicada en la titulación del alumno o alumna que hoy se puede dar en equidad de condiciones. Por su parte, la Resolución N° 783/13 establece claramente el rol del AE, presentándolo como un dispositivo complementario al rol docente, y personalizado, con la posibilidad de un retiro gradual en la medida que esto favorezca al alumno o alumna.

La letra es clara, por lo que las tensiones entre lo escrito y lo real parecen ocasionarse en la interpretación de la misma.

Si bien el caso argentino no ha sido estudiado aún en profundidad, podemos notar que en otros países la investigación da cuenta de una puesta en práctica de la CDPCD. Tal como enuncia Alba García (2011), el informe SOLCOM de 2010, que recoge la violaciones de la convención en España, evidencia que el artículo con menor implementación real es el 24, justamente el que hace referencia la inclusión educativa.

ESTUDIO DE CASOS

Caso 1. A., alumna de primer grado de educación primaria de una escuela pública de la localidad de Burzaco. Su diagnóstico es Trastorno del espectro autista (TEA).



La niña comienza en marzo sin AE y en el transcurso de abril comienza a asistir su asistente externa.

A principio de año la niña no podía lograr el vínculo con la docente, se la observa dispersa, sin poder seguir el ritmo de la clase. La docente le copia en “cartelitos” para que la niña escriba en el pizarrón y es evidente que no se integra al grupo.

Al entrevistar a la docente, esta refiere que no se pudo establecer un trabajo en equipo con la escuela especial ya que casi no se hacen presentes.

Ante su falta de conocimientos, la docente refiere que tiene como expectativa que se pueda encontrar apoyo en el AE, ve como beneficiosa esa figura y que la niña pueda aprender.

En la observación de mitad de año se notan cambios en la actitud de la niña, quien parece haber comenzado a establecer un vínculo con docentes y compañeros. La AE le facilita a la docente pautas para el trabajo diario con la niña. A. comenzó a copiar del pizarrón como sus compañeros y en los recreos se queda cerca de estos. Tanto la AE como la docente manifiestan los avances.

Terminado el ciclo escolar se vuelve a entrevistar a los actores. La docente manifiesta que se pudo establecer buen vínculo con la niña y se lograron avances en la lectoescritura, que A. jugaba en el recreo y reconocía a sus compañeros y se acercaba a ella cuando necesitaba algo. Manifiesta que se cumplieron sus expectativas.

En la observación, se evidencia un cambio notorio en el clima escolar. La AE y la docente trabajan en equipo, incluso niños y niñas se dirigen a las dos cuando necesitan algo; por ejemplo, un nene necesitaba que le ataran los cordones y como la AE de A. estaba cerca se dirigió directamente a ella. La niña juega en el patio por momentos con su AE y por momentos busca la cercanía de sus pares.

En la entrevista, la docente comenta también que se estableció un trabajo en equipo con la AE, que juntas pudieron buscar alternativas para acompañar a la niña en su trayecto escolar. Relata no haberse sentido sola respecto al trabajo y piensa que es necesario que los docentes reciban formación en inclusión, sobre todo para aquellos casos en los que no hay AE.

La AE, por su parte, también manifiesta haber visto avances en la niña, sobre todo en lo vincular: ella compartía los juegos, la merienda, los útiles y se mostraba afectuosa con docentes y compañeros. Dice que se trabajó en equipo con la docente, sin rispideces y siempre dejando en claro que la niña es “alumna de la maestra” y ella solo daba orientaciones. También cree oportuno y necesario que los docentes reciban formación sobre distintos diagnósticos de la infancia.

La alumna fue promovida a segundo grado sin asistir al período de complementación pedagógica.

Caso 2. M., alumna de sala de 4 de un jardín de gestión pública del barrio Malvinas Argentinas, con diagnóstico de TEA.

La niña casi no tiene vínculo con la docente, deambula, no mantiene la atención, se enoja. Durante el período de adaptación fue muy complicado para M.,



pues muchos niños lloraban y en la sala había desorden, por lo que necesitó de la presencia de la mamá en la sala.

La docente manifiesta que por las características de la niña (atención, conducta) sería beneficiosa la figura del AE. La maestra de apoyo a la inclusión (MAI) de la escuela especial aún no asistió al jardín. El vínculo con la niña cuesta aún. También refiere que no se ha podido establecer un trabajo en equipo con la escuela especial.

Con respecto a las expectativas acerca de la inclusión de M., dice que espera que la niña pueda participar, aprender y socializar porque ve potencial en ella.

En esta visita, la niña no se acerca casi a sus pares. Llegué en la clase de música y cuando la docente cambió de canción la alumna se tapó los oídos y se sentó sola en un rincón. La docente cuenta que “estas cosas pasan siempre, pero al menos no llora”.

Luego de mitad de año se hace otra visita al jardín. Esta vez, la docente comenta que la niña hizo un retroceso después de las vacaciones, que tiene conductas disruptivas durante las cuales se altera toda la sala. Manifiesta sentir como negativa la falta de orientación a pesar de que una vez a la semana comenzó a asistir la docente de apoyo a la inclusión de escuela especial, dice que “no alcanza, que los otros días no puede sola, que son muchos nenes”. Al observar la dinámica de la clase se evidencian las conductas a las que la docente hace referencia, así como su incomodidad corporal ante estas.

En la entrevista luego del ciclo lectivo, la maestra comenta que hacia fin de año el vínculo con M. había mejorado, que la niña había empezado a acercarse a ella algunas veces y trataba de hacerse entender. Desde lo pedagógico reconoce su nombre y se apropió de algunos contenidos del año.

La percepción en cuanto al dispositivo de inclusión que brinda escuela especial es la misma que a mitad de año “no alcanza con un día a la semana”. Dice sentir que la niña tiene un potencial sin explotar, que con “más ayuda” hubiese podido lograr más. Durante el año, tuvo momentos de soledad y de cansancio, por “no saber” qué hacer. Manifiesta que todos los docentes deberían tener capacitación en inclusión, que en el profesorado “se enseña para una sala ideal”, que los docentes aprenden sobre la marcha y necesitan información.

La niña fue promovida a sala de cinco, pero la docente manifiesta que con mucho menor acervo de contenidos apropiados que el resto de la sala.

CONCLUSIONES

En el análisis de las entrevistas y en las observaciones de clases se evidencian diferencias sustanciales en las trayectorias escolares anuales de ambas alumnas, a pesar de que las dos promovieron de sala/grado. Cabe destacar que ambas tenían el mismo diagnóstico, y ambas con poco o nulo vocabulario.

En el caso de M. se registran, tanto en la observación como en las palabras de la docente, dificultades en la interacción y en el aprendizaje, actuando lo conductual



como obstáculo. A diferencia de ello, A. logró avances sustanciales en lo vincular y en lo pedagógico.

Ambas niñas pudieron construir vínculo con sus docentes y pares, pero en el caso de M. no se logró por completo y las dificultades para codificar sus necesidades se convirtieron en una barrera entre la docente y la alumna.

La docente de A. no manifestó emociones negativas (miedo, soledad, cansancio) durante el año, mientras que la docente de M. sí las manifestó.

La escuela especial parece no brindar el apoyo necesario y se infiere que un par de horas a la semana no son suficientes para conocer al alumno y brindar herramientas efectivas.

Las docentes entrevistadas manifiestan sentimientos ambiguos. Por un lado, interés en lograr que los alumnos y alumnas con discapacidad logren adquirir los aprendizajes esperados y tengan una trayectoria escolar positiva y, por otro, se deja entrever que ante la falta de capacitación en el área sienten que fracasan en los intentos. En concordancia con estudios internacionales se pudo inferir que los docentes consideran la inclusión como un derecho del alumno orientado al logro de igualdad de oportunidades. Sin embargo, la falta de capacitación así como de recursos (en este caso, humanos) provoca cierto “rechazo hacia un cambio de actitud que revalorice sus sentimientos de competencia hacia el logro de una verdadera educación inclusiva” (Ruiz *et al.*, 2018, pp. 215).

En el caso en el que hay un AE acompañando las trayectorias del alumno o alumna, el docente manifiesta sentirse más acompañado. Estos alumnos aparentan tener mejores trayectorias.

Se podría inferir que la presencia de la AE se transforma en un puente entre el niño o la niña con discapacidad y su docente, colaborando en el fortalecimiento del vínculo y brindando herramientas efectivas aplicables a ese niño en particular.

Hay estudios² que evidencian la importancia del vínculo para el aprendizaje. Es sabido que el AE, según lo que dicta la legislación, no actúa desde lo pedagógico sino desde el apoyo al manejo de conductas y el establecimiento del vínculo, por lo que se podría decir que la figura del AE funcionaría como favorecedor del aprendizaje en niños con discapacidad que requieran apoyos en la escuela.

Establecido el vínculo y probados los logros desde lo pedagógico, se puede pensar en un retiro gradual de la figura del AE para brindar mayor autonomía al niño o niña, que es uno de los objetivos primordiales del dispositivo. Según lo observado, se está en condiciones de afirmar que el AE, siempre que trabaje en equipo con el docente, funciona como vehículo facilitador de inclusión plena.

Además, surge de los dichos de docentes y AE, la necesidad de formación de calidad sobre inclusión para los y las docentes del sistema educativo. Y esto abre un nuevo interrogante, que escapa a los fines de esta investigación: ¿una

2. <http://blog.intef.es/inee/2015/07/23/afectan-las-relaciones-profesor-alumno-al-bienestar-de-los-estudiantes-en-la-escuela/>



capacitación docente de calidad (tanto en la formación inicial como en servicio) podría mejorar tanto la relación docente-alumno como las trayectorias escolares de los niños y niñas con discapacidad en la escuela común? Si bien es imposible afirmar supuestos sin la evidencia empírica, las entrevistas a los docentes parecen apoyar este interrogante.

Se evidencia la importancia de repensar, desde las políticas públicas, tanto la formación del profesorado como el ingreso de recursos humanos que actúen como un puente en la relación docente-alumno, teniendo en cuenta, tal como lo enuncia García (2011, pp. 181), que la inclusión planteada por la CDPCD no es una simple moda sino que son las bases en las que debiera asentarse todo el sistema educativo.

Ambas figuras (docente y AE) en conjunción parecieran ser predictores de trayectorias educativas exitosas en estudiantes con discapacidad en la escuela común. Rememorando la metáfora del jardinero de Freire (2012), debemos “preparar el jardín” (investigación, políticas públicas, negociación entre los actores del sistema educativo) para que cuando la inclusión se instale definitivamente en nuestras escuelas sea bien recibida por todos los actores.

Recepción: 30 de septiembre de 2021

Aceptación: 18 de octubre de 2021

BIBLIOGRAFÍA

- Borsani, M. (2008). De la Integración Educativa a la Educación Inclusiva. De la opción al derecho. Rosario: Homo Sapiens.
- Freire, P. (2012). Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Buenos Aires, Siglo XXI.
- García, A. (2011). La educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la diversidad en el aula. En *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(1) 177-189.
- Ocampo González, A. (2016). ¿Educación inclusiva o educación para todos?: la necesidad de proponer un enfoque re-construccionista sobre sus fundamentos vigentes. *Revista de Psicopedagogía REPSI*, (143) 20-34.
- Perrenoud, P. (1995) *La Pédagogie à l'école des différences*. París: ESF.
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. ONU, 13 de diciembre de 2006.
- Rorty, R. (1989). La filosofía y el espejo de la naturaleza. Madrid: Cátedra.
- Jiménez Ruiz, M., Rodríguez Navarro, H., Sánchez Fuentes, S. y Rodríguez Medina, J. (2018). Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (21) 185-217.
- Valdez, D. (2016) Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas. Buenos Aires: Paidós.



Ley Nacional de Educación N° 26.206. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 27 de diciembre de 2006.

Ley Provincial de Educación N° 13.688. Boletín oficial de la Provincia de Buenos Aires, 10 de julio de 2007.

RES. 782/13. DGCYE, Buenos Aires, 22 de julio de 2013.

Resolución CFE 311/16. “Promoción, acreditación, certificación y Titulación de estudiantes con discapacidad”. Buenos Aires, 15 de diciembre de 2016.



María José Gurgo*
Camila Berguier**

La Revolución que nos mira. Una propuesta interactiva en la formación docente

RESUMEN

Nuestra experiencia en la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel superior nos interpela constantemente sobre los modos de enseñar el pasado, sobre todo el que está atravesado por la impronta escolar de las efemérides tradicionales, que acarrea representaciones cristalizadas sobre qué enseñar y cómo.

En términos de afrontar el desafío de trabajar desde perspectivas renovadas en el plano disciplinar, historiográfico y metodológico y de realizar un aporte para pensar el pasado desde el presente, entre otras cosas, en uno de los 29 institutos de formación docente de CABA, la ENS N° 2 “Mariano Acosta”, pusimos en marcha una original propuesta que tuvo un alto impacto institucional y lo trascendió.

En este artículo presentamos el desarrollo de esta experiencia educativa destinada a los y las estudiantes de la formación docente a la que llamamos *La Revolución que nos mira*, sobre el proceso revolucionario de comienzos del siglo XIX centrado en el espacio rioplatense. Se concibió como propuesta interactiva donde a través de la recorrida de distintos stands, los

* María José Gurgo es profesora de Historia y de Geografía, profesora de Antropología, maestra especializada en Educación Primaria y en Educación Inicial, y especialista en la Enseñanza de las Ciencias Sociales. Dicta las asignaturas Enseñanza de las Ciencias Sociales 1 en el Profesorado de Primaria (ENS 2 y 3, CABA) y Ciencias Sociales: conocer el ambiente en el nivel inicial en el Profesorado de Inicial (ENS 3). Actualmente trabaja en secundaria, superior y en el Área de Extensión Educativa del Museo Etnográfico (UBA).

** Camila Berguier es adscripta a la Cátedra de Enseñanza de las Ciencias Sociales 1 (Prof. Gurgo- ENS 2, CABA), profesora de Educación Primaria, editora y narradora. Ejerce actualmente en primaria, secundaria y superior.



participantes pudieran vivenciar actividades variadas, reflexionar acerca del complejo proceso en que se inscribe la Revolución de Mayo de 1810 y resignificar el pasado desde el presente.

Exponemos algunas preguntas, ejes y desafíos por los que transitó la propuesta, las decisiones pedagógicas para llevarla adelante y el impacto parcial que tuvo en los y las estudiantes participantes. Finalmente, compartimos algunas reflexiones generales a los fines de continuar pensando y problematizando la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

PALABRAS CLAVE

Revolución ▪ relatos sobre el pasado ▪ proyecto de país ▪ propuesta interactiva ▪ experiencia participativa ▪ enseñanza de las Ciencias Sociales

LOS RELATOS SOBRE EL PASADO Y LA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA

Cuando a los y las estudiantes del profesorado se les pregunta *qué saben* de la Revolución de Mayo, solo articulan oraciones cortas, ambiguas e imprecisas. ¿Quiénes participaron? ¿Cuándo fue? ¿Dónde? ¿Por qué ocurrió la revolución? Tímidamente van reconstruyendo algunas ideas. En cambio, cuando se les consulta sobre sus *recuerdos escolares*, las intervenciones fluyen: hablan de la libertad, la plaza con lluvia, los vendedores ambulantes y el nacimiento de la patria. La impronta de las efemérides y los actos escolares parece imborrable.

Los relatos escolares, sin embargo, no son los únicos que en la sociedad imprimen versiones sobre el pasado: se suman la producción historiográfica, los discursos que circulan a través de los medios de comunicación, las narrativas familiares, entre otros. Cada uno, a su manera, tiene efectos en la configuración de la conciencia histórica. En ese sentido, en la formación docente tenemos el desafío de pensar de qué modos podemos, desde perspectivas actualizadas –en términos disciplinares, historiográficos y metodológicos– contribuir críticamente a la configuración de la conciencia histórica de nuestros y nuestras estudiantes.

En particular respecto a las temáticas que abordamos, necesitamos transitar otros caminos que nos permitan salir del “mito” de que el *origen de la nación* es el 25 de mayo de 1810 (Zelmanovich, 1994), una idea muy instalada y generalizada en la sociedad y no solo por obra de la escuela. Si bien en mayo de 1810 se inicia la revolución, la Argentina como país se iría conformando en un proceso más extenso. Parte de la misma idea es que en aquel entonces había una identidad nacional argentina preexistente. Sin embargo, “ella se iba a formar más adelante, como consecuencia de la independencia y de haber combatido por una causa común durante los años revolucionarios” (Di Meglio, 2010).

El relato tradicional acerca de este pasado que se trasladó con éxito a la escuela y a la sociedad fue adquiriendo forma a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX para dar cuenta de la conformación del Estado-Nación desde la perspectiva de



los sectores dominantes. “Para la historiografía liberal, *Mayo* fue una revolución separatista, independentista, antihispánica, probritánica y protagonizada ‘por la gente decente’” (Galasso, 2009). Respecto a esto, hay historiadores que consideran que desde esta perspectiva se naturaliza que el progreso del país obedeció solamente a la acción de los grupos sociales dominantes con el fin de dar fundamento a las políticas de subordinación y elitismo que llevaban adelante desde el poder y que, por consiguiente, las transformaciones sociales estarían vaciadas de lucha popular, contenido social y político real (Galasso, 2010). En ese sentido, retomar y resignificar las efemérides no se trata de una simple polémica historiográfica, como hasta ahora puede parecer, sino esencialmente política.

Para revisar el *mito*, sus permanencias y poner en cuestión los relatos que circulan sobre nuestro pasado, necesitamos, ineludiblemente, *volver a la historia* (Zelmanovich, 1994). Pero no a la historia entendida como interpretación única y objetiva, tal como se ha instalado con el relato tradicional de la historiografía liberal, sino a la historia concebida como construcción validada científicamente, con interpretaciones desde distintas corrientes de pensamiento que, no sin tensiones, se disputan los relatos sobre el pasado, relatos que contribuyen a la construcción de la conciencia histórica y, también, política.

De allí que nos resulta relevante el trabajo con este recorte espacio-temporal sobre todo por la extensión y significancia social que aún conserva, por las implicancias didácticas y porque nos permite ir desentramando, de alguna manera, las marcas que todos esos discursos han producido y producen en las subjetividades que influyen en el *modo de pensarnos* como sociedad.

ENTRE LAS PERMANENCIAS Y LOS DESAFÍOS DE UNA PROPUESTA PARA SALIR DE LO COMÚN

En los asesoramientos para la elaboración de propuestas didácticas destinadas al nivel primario¹ sobre estos temas, advertimos, por un lado, que un alto porcentaje de estudiantes, a la hora de planificar la enseñanza, a pesar de haber *vuelto a la historia* y problematizado las miradas más tradicionales sobre el pasado, remiten con bastante recurrencia al relato escolar –al *mito*– configurado históricamente alrededor de la historiografía liberal, eludiendo la tensión entre tradiciones más conservadoras (que han sido hegemónicas durante mucho tiempo) y perspectivas más renovadas, que admiten el conflicto y la complejidad como inherentes al análisis histórico y social; por otro lado, vemos que les resulta difícil establecer recortes y pensar estrategias didácticas que no repitan como por inercia un sinfín de actividades sin sentido, mayormente centradas en algún recurso.

1. Asesoramiento en la asignatura Enseñanza de las Ciencias Sociales 1 (materia introductoria de dictado cuatrimestral) del Profesorado de Educación Primaria (Plan de Estudios vigente - 2004, CABA, Argentina).



Cualquier estudiante de la formación docente viene teniendo contacto con estos contenidos desde el nivel inicial. No les son ajenos y eso lo demuestra la huella dejada por los actos escolares. Sin embargo, no suelen resistirse a la reproducción acrítica de posturas y formatos didácticos. Entonces, en su futuro trabajo docente, cuando retomen las temáticas, ¿desde dónde van a pensar la enseñanza? ¿Cómo salir de la reproducción acrítica de los resabios disciplinares del relato tradicional que coexiste con miradas más renovadas de la disciplina?

Esto hace difícil imaginar cambios metodológicos que tengan una consistencia interna, sino a condición de encontrar nuevos significados. (...) Habrá que escuchar, entonces, los sonidos que la historia nos trae con su sentido crítico respecto del pasado, para deslizarnos de este modo desde el mito hacia la historia (Zelmanovich, 1994).

Los docentes ejercen una función en la sociedad como transmisores de interpretaciones del pasado, del presente y del futuro. Desde las Ciencias Sociales, bajo el amparo del Diseño Curricular, las maestras y maestros ofrecen herramientas para que los y las estudiantes puedan interrogar al pasado desde la actualidad. Es así que desde el rol de docentes resulta pertinente, intrínseco y urgente preguntarse sobre qué y cómo trabajar las efemérides para que interpelen el pasado como una dimensión en la cual se desarrollaron conflictos que siguen vigentes hoy o son pertinentes para pensar la realidad social, las distintas estrategias y perspectivas desde las que se resuelven o intensifican los problemas sociales.

¿Cómo se pueden movilizar las representaciones cristalizadas sobre *lo que se debe enseñar* y *cómo*, que traccionan tan fuertemente a la hora de pensar la enseñanza de estos temas? ¿Cómo capitalizar ese *volver a la historia*? ¿Cómo trabajar el pasado o, más bien, *ese* pasado? ¿Cómo poner en juego otras estrategias para salir de lo común?

Según Asencio y Pol (2002), las actividades planteadas en contexto de aprendizaje informal suelen dar lugar, en general, a experiencias muy prevalentes en el recuerdo; mientras que las experiencias de aprendizaje formal –donde el objetivo explícito es la adquisición de conocimiento– pasado un tiempo, los estudiantes escasamente recuerdan los contenidos que intentaron incorporar a su estructura de conocimiento. Nos empezamos a plantear si el dictado de la asignatura en el aula era un limitante para pensar otro tipo de propuestas, por lo tanto, decidimos “salir” del aula. Aprovechar todo lo trabajado en contexto de educación formal y plantear una experiencia con un alto grado de aprendizaje informal con el propósito de cuestionar roles, saberes, posturas, que involucre el cuerpo, que los movilice. “Una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella”. (...) La experiencia “no [es] lo que pasa, lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega” (Larrosa, 2003).

De este modo, nos propusimos trabajar sobre el proceso revolucionario de comienzos del siglo XIX centrado en el espacio rioplatense, pensar ese pasado con preguntas que interpelen desde el presente (Zelmanovich, 1994; Gojman, 1999; Arata,



2014) y ofrecer un espacio para transitar una experiencia interactiva, que *les llegue y deje huellas*. Así, dimos cuerpo a *La Revolución que nos mira*, jornada realizada en uno de los profesorados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires² a fines de 2019, destinada a los y las estudiantes cursantes de la asignatura Enseñanza de las Ciencias Sociales 1 del PEP y al resto de la comunidad educativa del nivel superior.

Esta propuesta nos permitiría trabajar lo disciplinar, lo didáctico-metodológico y el sentido de la enseñanza desde el involucramiento de los cuerpos, sin escapar a reflexiones sobre las distintas capas de sentido que proporcionaban las actividades. Y para dar una “vuelta de tuerca”, en términos de Zelmanovich (1994), afrontamos el desafío de generar puentes a través de preguntas que permitieran ligar el pasado con el presente y el futuro para construir y dar sentido a los hechos que engloban estas temáticas. Con esa intención se definió el título del evento. Además, teniendo presente el propósito de contribuir a la construcción colectiva de conciencia histórica y política, la metáfora del nombre nos induce a ubicarnos en un lugar de responsabilidad histórica y nos empuja a preguntarnos cómo estamos pensando la vida en común (Arata, 2014) y desde dónde.

Estimamos que la experiencia fue innovadora, potente y, por demás, mejorable y replicable. A continuación nos proponemos dar cuenta de ella, de los ejes que la atravesaron, del conjunto de decisiones pedagógicas y del impacto parcial que tuvo entre las y los estudiantes, para luego esbozar algunas reflexiones generales.

LOS ENTRETRELONES

EL CONTENIDO

Consideramos que no era lo mismo abordar la jornada *La Revolución que nos mira* teniendo al *mito* presente más que a la *historia*. Por eso el evento se desarrolló promediando la cursada, intentando aprovechar todo lo que, desde el aula, pudiéramos hacer. En este sentido, se desarrolló el proceso histórico a escala imperial donde se inserta la revolución, con sus antecedentes, múltiples causas, conflictos y actores intervinientes. Esto colaboró en complejizar la mirada y movilizar otros análisis.

En términos del diálogo entre la propuesta disciplinar y la didáctica, atravesamos el desafío acerca de cómo generar empatía con un pasado tan significativo y sobre el que todos tenemos algún saber construido, de cómo generar puentes hacia ese pasado sin caer en anacronismos o banalizaciones, sin quitar complejidad y dando lugar a la problematización.

En *La Revolución que nos mira* abordamos diversas cuestiones relevantes para la formación docente en términos disciplinares e historiográficos. En primer lugar, que la Revolución de Mayo no nació de la nada ni fue un producto inédito

2. Escuela Normal Superior N° 2 “Mariano Acosta”.



rioplatense, desarticulado de todo lo que pasaba en la península y la región. En segundo lugar, que no duró un día o una semana, no se terminó el 25 de mayo sino que ahí comenzó y esto abrió el juego a la participación política, a la definición de estrategias, a la disputa por el poder, a la incertidumbre, a la innovación y a las transformaciones sociales y culturales al calor de nuevos contextos. En tercer lugar, que en ese proceso intervinieron diversos actores sociales, no solo los protagonistas consagrados, con motivaciones, intereses, posturas distintas sobre cómo debía organizarse el territorio y el gobierno. En cuarto lugar, que el proyecto mayoritario de Mayo fue autonomista, no independentista; esto, que sí estaba en la idea de un grupo más reducido de la Primera Junta, fue definiéndose durante los primeros años de la Revolución, no inmediatamente ocurrida la misma ni tampoco fue su causa principal. Por último, ya en otro plano, agregamos que en una mirada compleja, en cuanto al futuro rol docente, se esperaba combinar: los saberes previos, las representaciones, lo histórico, lo historiográfico, las concepciones sobre el mencionado rol, la enseñanza y el aprendizaje, el diálogo con el presente y el papel transformador de todo actor social (de nosotros, también).

Con preguntas como *¿qué fue la Revolución de Mayo? ¿Cómo “se cocinó”? ¿Qué habrá pensado Mariano Moreno sobre cómo conformar un territorio autónomo? ¿Y Belgrano? ¿Cómo nos interpela hoy en tiempos de definición de un proyecto de país?³ ¿Te animás a vestirte como en aquellos tiempos? ¿A enviarle un mensaje a Moreno en alta mar? ¿A ponerte el gorro de Túpac Amaru y reclamar contra las injusticias?*, iniciamos la convocatoria. La misma cerró con uno de los propósitos del evento “Para pensar el pasado y su resignificación desde el presente, participá de la jornada La Revolución que nos mira”.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Este evento se concibió con la colaboración de estudiantes de cursadas anteriores con el objetivo de propiciar un impacto pedagógico en ellos al posibilitar una instancia más para construir conocimiento vinculado a la enseñanza y el aprendizaje del área, y protagonizar la puesta en escena de una *propuesta interactiva fuera del aula* para sus propios compañeros y compañeras que transitaban la cursada en ese cuatrimestre. Fuimos definiendo espacios, materiales, tareas y roles a cumplir durante la Jornada.

EL FORMATO

El diseño del dispositivo consistió en una serie de *stands* (cubículos de tres paredes cada uno) y algunos espacios para intervenir por fuera de los mismos. Cada

3. Se realizó unas semanas previas a la elección presidencial de 2019 (Argentina).



stand tenía un *nombre*, un *texto introductorio*, imágenes, carteles, objetos y *consignas numeradas*. El único *stand* en contar con mediación de colaboradores fue el de juegos.



TRANSITAR LA EXPERIENCIA

EL RECORRIDO

No hubo un orden obligado sino sugerido para transitar los espacios. Se planteó un recorrido autónomo, sin mediación, excepto en el *stand* de juego. Dentro de cada cubículo, los y las participantes tenían que seguir el orden de las consignas para realizar las actividades.

Los y las estudiantes de la asignatura estaban especialmente motivados. Si bien poseían algunas indicaciones a resolver, el principal objetivo que se les planteó fue que disfrutaran del evento: era para ellos. Concebir el espacio educativo como un lugar y un momento de disfrute –aunque no porque ello, superfluo– es parte de nuestros propósitos, no solo como docentes ofreciendo una propuesta sino también para que nuestros estudiantes como futuros docentes se lo planteen en sus



prácticas. El juego es libertad, “el juego es una función llena de sentido” (Huizinga, 1938). Al finalizar el recorrido, se invitaba a todos a completar una encuesta.

Lectura Inicial Introdutoria

Al ingresar, los y las asistentes se encontraban con una *Lectura Inicial Introdutoria* que ampliaba el sentido respecto al texto de la convocatoria. Con preguntas desde el hoy, se trató de imprimir un fuerte interrogante sobre el papel de la escuela, el abordaje histórico y el sentido del contenido: *¿qué significados se le dio a lo largo de nuestra historia a la Revolución? ¿Qué significa hoy para nosotres? ¿Acontecimiento o proceso? ¿Efemérides o contenido curricular? ¿Mito o historia? ¿Qué hace la escuela con este contenido? ¿Qué puede hacer? ¿Qué podemos hacer nosotres?* Se ampliaron los propósitos del evento: *contribuir a la construcción de sentidos sobre este hecho histórico y su inscripción en un proceso más amplio, a través de una propuesta interactiva.* Finalmente, se abrieron otros interrogantes que permitían establecer un puente entre ese recorte temporal y su interpretación para todos y cada uno desde el presente: *¿qué tiene que ver hoy la Revolución con nosotres? ¿De qué manera nos interpela?*

Los stands

Decisiones generales

- *Temas o recortes de cada stand*

La selección temática de los *stands*, sumado a lo que se mencionó sobre el contenido, implicó recortes que evidenciaban la organización social colonial en castas y la diversidad de actores sociales subalternos, generalmente invisibilizados en el tratamiento escolar; algunos antecedentes de la Revolución; las diversas posturas ideológicas de la época revolucionaria, las luchas por el poder y los conflictos resultantes, para así promover la ruptura de otro mito: el de una sociedad diáfana, homogénea, uniforme y sin conflictos. En los últimos *stands* del recorrido se invitó a pensar que las interpretaciones del pasado pueden interpelarnos desde el hoy, con tanto asombro como potencia.

- *Nombres de los stands y textos introductorios*

Como adelantamos, cada stand tenía un *nombre* y un *texto introductorio* que aconsejamos leer antes de realizar las *consignas*. “En las exposiciones de contenidos históricos se intenta crear un efecto de presencia, mediante la puesta en escena de fragmentos, de indicios de lo ya acontecido” (Edelstein y Tabakman, 2013). Con esta misma idea, ambos textos adelantaban algo de lo que las actividades proponían, sin revelarlo explícitamente. Se buscó que, desde una escritura amigable, conmovieran e invitaran a transitar la experiencia. Además, si algún participante se disponía solo a leer estos dos textos a lo largo de todos los stands, se llevaba una idea casi completa del contenido del evento. Es decir, se procuró ofrecer diversos planos de lectura y participación.



- **Consignas**

Optamos por enumerar las consignas para posibilitar el involucramiento en las actividades de manera envolvente y creciente, generar interés por transitar todas y cada una de las consignas, permitirse vivenciar la sorpresa, lo inesperado, y favorecer ciertos puentes cognitivos, necesarios para comprender el sentido de la propuesta.

A continuación, presentamos cada *stand* con su núcleo temático y algunas actividades propuestas para dar una idea del despliegue realizado y la experiencia situada que transitaban los participantes.

Stands	Temas	Actividades
Proclamas al viento	Rebeliones andinas de fines del s. XVIII. Reivindicaciones indígenas actuales.	Elaboración de una proclama y difusión a viva voz.
Prendas	Sociedad colonial y desigualdad social.	Caracterización con vestimenta de época. Cumplimiento de una prenda.
Oíd el ruido	Esclavitud.	Seguimiento de imágenes encadenadas. Anotación de sensaciones. Filmación rompiendo una cadena.
¿Dulce o amargo?	El mate: costumbre en la vida cotidiana y códigos asociados.	Lectura sobre formas de cebar mate y significados. Vista de pinturas de distintos actores sociales tomando mate. Identificación de aromas de yuyos para mate. Escritura sobre preferencias de distinto orden al tomar mate.
Jugate con el abanico	Significados del uso del abanico en la sociedad colonial y su resignificación.	Observación de pinturas de mujeres coloniales portando abanicos. Lectura de los significados según su uso. Fabricación de abanicos e invención de mensajes.
La invasión en las calles	Invasiones inglesas de 1806 y 1807.	Conceptualización de “reconquista” y “defensa”. Juego con carteles. Reflexión a partir de una historieta.
Cocinando la revolución	Proceso político. Constitución de la Junta Provisional Gubernativa y aportes de sus miembros y grupos que acompañaron.	Lectura sobre el contexto inmediato de la revolución y de los principales exponentes. Escritura de “el ingrediente” que aportó cada uno y los que como participantes hubiesen aportado.



Stands	Temas	Actividades
Otra receta	Proyecto político y social de J. G. Artigas.	Lectura sobre proyecto artiguista y su enfrentamiento con Buenos Aires. Evaluación con emoticones. Escritura de preguntas.
Pensando a la luz de las velas	Proyecto de país de Mariano Moreno. La Gazeta.	Lectura sobre el pensamiento político de M. Moreno. Observación de pintura y escritura sobre posible pensamiento de Moreno sobre el proyecto de país.
Un barco en alta mar	Legado de Mariano Moreno. Su muerte.	Lectura de fragmentos de novela histórica. Escritura de mensaje a Moreno y depósito en una botella.
Recorridos de la revolución	Antecedentes más profundos de la revolución, protagonistas, conflictos, duración.	Juego de tablero con preguntas y respuestas; participación individual o grupal (actividad mediada).
Bandera para todos	Ideas y acciones políticas de Manuel Belgrano. Resignificación del símbolo.	Lectura sobre escritos de M. Belgrano. Intervención de una bandera con mensajes propios.
Mujeres de la revolución	Mujeres que se destacaron en diversas luchas y en el proceso revolucionario.	Lectura sobre la participación de algunas mujeres. Elección de una para sacarse una selfie con su imagen en un marco. Fundamentación por escrito de su elección.
Memoria en juego	Actores sociales invisibilizados por los relatos tradicionales. Memorias en disputa.	Juego de memotest.
Poné la tapa	Bibliografía sobre el proceso revolucionario.	Observación de portadas de libros diversos sobre el proceso revolucionario. Creación de una tapa propia.
Rompecabezas de la patria... y de la Patria Grande	Resignificación del pasado en el presente. Proyectos de país.	Escritura de opinión en piezas de rompecabezas para colocar en mapa de Argentina y de América Latina.
Palomas en vuelo	Interpretaciones sobre el pasado.	Lectura de dos textos que representan interpretaciones distintas sobre el pasado.
Aljibe de los deseos	Proyectos de país.	Escritura de mensajes para colocar en un aljibe de tamaño real.



Nos detendremos en algunas propuestas para ofrecer un panorama más amplio sobre el *qué*, el *cómo*, el *para qué* y el *desde dónde* se plantearon las actividades.

a) Proclamas al viento

Esta actividad presenta una temática poco explorada y nada trabajada en la escuela primaria: las rebeliones andinas de fines del siglo XVIII. Si bien los conflictos fueron numerosos tras siglos de dominación, a fines de ese siglo se recrudecieron e intensificaron, sobre todo como respuesta a las reformas borbónicas.⁴ Invitamos a pensar en ese contexto y a explorar la permanencia de ciertas realidades de dominación e injusticia hacia algunos pueblos originarios de la actualidad.

Con el siguiente *Texto introductorio* se convocó a ingresar al *stand*:

En 1780 se desataron en los Andes las rebeliones más significativas contra los españoles por parte de las comunidades, a las que se sumaron algunos criollos. El epicentro de estas rebeliones fue el *mundo andino* del Virreinato del Perú y del Virreinato del Río de la Plata.

La más memorable de las rebeliones contra el orden colonial español fue la que encabezó el cacique descendiente de los incas *José Gabriel de Condorcanqui*, conocido como *Túpac Amaru II*.

Pasá y enterate de cuáles eran los *reclamos* y los *proyectos anticoloniales* de Túpac Amaru II y las comunidades a las que representaba.

Y hoy... ¿cuál es el lugar de los reclamos?

Consignas

“1) Leé información sobre *Túpac Amaru II* y la primera de sus *proclamas*. 2) Leé las *notas* sobre *situaciones actuales* de algunos *pueblos originarios* [se incluyeron notas sobre problemáticas en Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador]. 3) Ponete el *medallón de Túpac Amaru* y *hacé tu propia proclama*. Escríbala en las hojas en blanco. 4) Subite al escalón y *leé tu proclama* al resto de los compañeros que estén en el *stand*. 5) Pegá *tu proclama*”.

Además de abordar estos conflictos del pasado, se buscó la sensibilización y reflexión ante problemáticas actuales, la asunción de roles de los actores sociales en situación de dominación y, a la vez, de quienes resisten, y que puedan expresar con libertad sus propios reclamos.

4. Serie de reformas implementadas en las colonias españolas en América, impulsadas por la casa reinante en España a comienzos del siglo XVIII, de orden político-administrativo, económico y militar.



Hasta acá, cada participante “jugaba” a ponerse las prendas de distintos actores sociales de la sociedad colonial. De este modo unas estudiantes se referían a la experiencia: [Nos permitió] “también poder ver con claridad cuál era la diferencia que existía entre las castas, apropiándonos y haciéndonos pasar por ellos con sus prendas por lo menos un rato”. “Allí cada una de nosotras pudo resignificar la etapa escolar (...); cada una desde su rol (dama, caballero, mulato) logró (...) escoger aquella [ropa] que en esa época no hemos podido elegir”.

Sin embargo, la propuesta fue complejizada de la siguiente manera: “7) Sacá la *tarjeta* de la caja correspondiente y *cumplí* lo que allí dice”.

Algunas de las tarjetas:

Dama antigua

Si elegiste ser *dama antigua*, estate atenta que alguien te va a dar un mensaje a lo largo de la Jornada. Vos tenés que cumplir esta PRENDA:

Identificá a 5 compañeros y, de acuerdo a cómo se hayan vestido, deciles algunas de estas frases:

TE DEJO LIBRE, ABAJO LA ESCLAVITUD.

HOY NO TRABAJES, LO HARÉ POR VOS.

TE COMPARTO MIS RIQUEZAS Y MIS PRIVILEGIOS.

PROMETO NO ROBARTE LAS TIERRAS QUE TE PERTENECEN.

ME VOY A CASAR CON QUIEN QUIERA.

VOY A TENER VOZ EN CUESTIONES PÚBLICAS.

NO ME IMPORTA QUE DESPRECIES MI PARTICIPACIÓN POLÍTICA, VOY A OPINAR IGUAL.

NO ME QUIERO CASAR NI ENTRAR AL CONVENTO: QUIERO IR A LA UNIVERSIDAD.

Si no cumplís, sufrirás rebeliones y perderás tus bienes, tu riqueza y no irás a la universidad.



Persona esclavizada; gaucho/a (criollo pobre); integrante de algún pueblo originario

Si elegiste vestirse de *esclavo/a, de gaucho/a (criollo pobre) o de algún integrante de pueblo originario*, estate atento/a que alguien te va a dar un mensaje a lo largo de la Jornada.

Vos tenés que cumplir esta PRENDA:

Identificá a 5 compañeros que se hayan vestido de miembros de sectores adinerados y, según cómo te hayas vestido, deciles algunas de estas frases:

NO VOY A SER MÁS TU ESCLAVO/A, ME DECLARO LIBRE.

NO ME ROBES MÁS TIERRAS.

¡BASTA DE BENEFICIARTE CON EL MONOPOLIO!

¿ASÍ QUE ESTÁS EN EL CONTRABANDO? ¡YA TE VOY A DENUNCIAR!

YO TAMBIÉN QUIERO IR A LA UNIVERSIDAD.

QUIERO APRENDER A LEER Y ESCRIBIR.

TAMBIÉN TENGO DERECHO A DECIDIR SOBRE ASUNTOS POLÍTICOS.

Si no cumplís, te quedarás en tu casta por siempre y te seguirán explotando.

De esta manera, la palabra “prenda” tomaba otro sentido. Proponíamos a cada participante hacerse cargo de la elección del actor social con cuyas *prendas* se vistieron, imaginarse en el complejo y conflictivo contexto de esa sociedad y reflexionar, desde el pensar, hacer y decir, sobre la desigualdad social sostenida por el sistema de castas colonial. El tipo de *prenda* a cumplir pretendía una reparación respecto a las injusticias sufridas por distintos actores sociales y protagonizar acciones que tendieran hacia la igualdad social y de género.

c) Jugate con el abanico

Texto introductorio

El *abanico*, objeto de las mujeres adineradas, poseía un sinnúmero de significados en la sociedad colonial. Si bien lo usaban las mujeres, los hombres no eran ajenos a los mensajes que ocultaba su uso.

¿Habrán usado los hombres abanicos? ¿Cómo habrían sido vistos con uno en la mano?

Hoy, chicas, chicos y chiques quieren abanico. ¿Te fabricás uno?
¿Cuál es tu mensaje?

El ingreso al *stand* invitaba a complementar la lectura del texto introductorio: “¿Para qué se usaba el abanico? Para calmar el calor, espantarse de la cara las



moscas, mosquitos y todo bicho que vuele, pero también para dar mensajes. Las mujeres de aquellos tiempos solían usar el abanico para dar ciertos *mensajes* a los hombres: desprecio, rechazo, proposición, amor. Nosotres vamos a *extender el uso del abanico* a toda la sociedad, a todas aquellas personas que tengan ganas de usarlo. *¿Te animás a hacerte uno?*”

Luego de este inicio, se presentaban las *Consignas*: “1) Armate un *abanico* siguiendo las *instrucciones* [imágenes con los pasos del armado]. 2) Mirá los *significados* del uso del abanico [imágenes y texto]. 3) Sacate una *foto* con el abanico según el *mensaje* que querés dar.

En la historia tradicional no están abordadas cuestiones de género. Los relatos estuvieron centrados por mucho tiempo en la dimensión política-institucional y en guerras y batallas libradas por los “grandes hombres”. Los interrogantes sobre cuestiones de género en la vida cotidiana de hace más de 200 años van apareciendo con nuevas preguntas que realizamos desde el presente aunque todavía hay una deuda investigativa al respecto.

Esta actividad permitió imaginar aspectos vinculados al género en la sociedad de hace 200 años atrás, cuestionar el binarismo socialmente ponderado e incluir una mirada más profunda sobre usos y costumbres en la vida cotidiana.

d) Mujeres de la Revolución

Texto introductorio

Los principales *protagonistas de la historia*... ¿siempre han sido hombres? ¿Quiénes cuentan la historia? ¿Qué lugar han tenido y tienen las *mujeres* en los relatos históricos? ¿Qué sabemos de las mujeres revolucionarias?

Consignas

“1) Leé la info sobre *mujeres* que actuaron durante el *proceso revolucionario*. Las *mujeres* suelen no estar presentes en los *relatos históricos*. Por eso quisimos visibilizar su accionar y sus pensamientos durante este amplio proceso. No todas pensaron igual ni actuaron juntas. Fueron interviniendo en diferentes momentos y con diversas acciones. Pero estuvieron. A algunos *hombres* protagonistas de hechos históricos se los inmortaliza en *imágenes pictóricas*. De las *mujeres* hay menos representaciones. *Es hora de que las visibilicemos*. 2) Elegí a tu *revolucionaria* preferida. 3) Tomá su *imagen* y dale visibilidad. Sacate con ella una *selfie* usando el *marco del cuadro*. 4) Colocá una *marca* en el nombre de la mujer con la que te sacaste la *foto* y contá en breves palabras *por qué la elegiste*.

Los relatos tradicionales sobre el pasado no incluyeron la participación en procesos políticos de las mujeres ni las problemáticas por las que atravesaban



diversos actores sociales que no fueran los que detentaban el poder. La épica de la historia estuvo reservada a los varones, aunque tampoco a todos.

Con la elección de las mujeres presentadas “para visibilizar”, pretendimos una compenetración con sus historias, pensarlas como sujetos de la política, actuantes en un entramado de relaciones complejas, conflictivas, llevando adelante causas de diverso orden. Lejos de pretender romantizar ciertas figuras o ampliar el panteón de héroes de bronce, quisimos, antes que nada, dimensionar cuán lejos están los relatos escolarizados de nuevas preguntas que, principalmente en los últimos años, nos estamos haciendo sobre cuestiones de género en la historia, y especialmente, en la historia que nos resulta significativa.

e) Cocinando la Revolución

En este *stand* se tomó al ámbito de la cocina, el uso de ingredientes y los “toque personales” para elaborar algún plato como metáfora de construcción de un proyecto colectivo –el que se pudo, el que salió– a sabiendas que pudo



haber sido otro el que se llevara adelante. De hecho, el espacio se compartió con el *stand* “Otra receta”, donde se incluía a las ideas políticas y sociales de Artigas, que serían un tiempo después muy distintas a las ideas dominantes que se habían instalado entre los políticos de Buenos Aires sobre cómo organizar al futuro país. De esta forma, optamos por trabajar la dimensión política, mostrando ideas, propuestas, conflictos, actores y sectores que van a disputar poder, ya que no siempre son los mismos los que van a ejercerlo (Di Meglio, 2009).

Texto introductorio

Todos conocemos alguna *receta*. Pero a ninguno nos sale igual. ¿Por qué? Porque cada uno le pone *sus ingredientes* y tiene *sus secretos*. Cada uno agrega lo que le parece más rico, gustoso, correcto, suave o fuerte. Y quizás, otro día la prepara distinto.

En fin, *las recetas únicas no existen*. Y menos mal, porque nos perderíamos una gran variedad de matices y manjares.

¿Con qué ingredientes se cocinó la Revolución de Mayo?

Consignas

- “1) Leé la *información* sobre los integrantes de la *Primera Junta*. 2) ¿Qué habrán aportado los integrantes de la Primera Junta y su gente a la Revolución de Mayo? Sacá un papelito de cada frasco y escribí qué *ingrediente* pensás que aportó cada uno. 3) Colocá esos ingredientes en la *olla*. 4) *Para mirar y pensar...* [Imágenes con representaciones pictóricas de la Semana de Mayo; textos sobre otros actores políticos]. 5) Si vos hubieras estado en esos días... ¿qué ingrediente habrías aportado? Escribilo en un papelito, sacale una *foto* y colocá tu ingrediente en la *olla*. Revolvé hasta obtener *tu revolución preferida*.”





De este modo intentamos romper con la idea de revolución armónica cuyos principales exponentes pensaban lo mismo. Aunque la actividad haya estado direccionada a trabajar sobre los miembros de la Junta y sus diferencias, ofrecimos relatos sobre otros actores sin los cuales no habría sido posible una revolución que se desplegó en el tiempo.

La propuesta de situarse como actores sociales en ese pasado instó a meditar la toma de postura y a pensarse como artífices políticos de ese proceso, que, como mencionamos, involucró a más personas que los nueve miembros de la Junta Provisional Gubernativa. Lejos de presentar una propuesta anacrónica, pretendimos dimensionar la complejidad del contexto y visibilizar que siempre los actores y grupos toman decisiones, definen estrategias, aportan sus ideas, defienden intereses y posturas en el devenir histórico.

En otros *stands* se trabajó con los primeros años de la Revolución: qué proyectos se iban construyendo; cómo se resolvían la legitimidad, el consenso y los conflictos; cómo las sociedades se involucraban en el devenir revolucionario y cómo se producía el diálogo con el contexto.

f) Rompecabezas de la Patria... y de la Patria Grande
Texto introductorio

Muchos y muchas se han roto la cabeza pensando y accionando para la constitución de un país acorde a sus ideas e intereses. Personas y grupos, a lo largo de nuestra historia, pujaron por definir un *proyecto de país*. Algunos priorizaron sus intereses de clase, otros quisieron un país más inclusivo. Algunos se ocuparon de garantizarse privilegios, otros, de garantizar derechos sociales. Si bien no se puede polarizar entre “unos y otros” por todos los matices resultantes, en líneas generales, se fueron constituyendo dos visiones de Estado con tendencia y posibilidad hegemónica. Tanto es así que aún hoy nos seguimos *rompiendo la cabeza* para definir qué país queremos, *qué proyecto de país* nos representa, qué nos falta para esa construcción, si nos pensamos solos o como región con historias y problemas comunes.

Y para vos... ¿qué nos falta? ¿Qué piezas les faltan a estos rompecabezas?

Consigna

“Para vos... ¿qué piezas les faltan? Poné tus piezas... a lo mejor, entre todes, armamos este rompecabezas”.

Las decisiones políticas del pasado (en plural) tienen implicancias en el presente. Sabemos que son leídas de manera distinta por los diferentes discursos que circulan sobre el pasado y el presente. Incluso, aquellas disputas que



se dan hoy, tendrán su correlato en el futuro país que podamos construir. El aporte de cada uno, sintetizado en piezas de rompecabezas, con el objetivo de dar forma a algún proyecto desde las propias interpretaciones, pone sobre relieve la necesidad de la construcción colectiva en la definición de cualquier proyecto. Sin mirar el pasado con criterios del presente ni establecer puentes lineales, se trata de poder resignificarlo para, desde el rol político que tenemos como docentes, ser actores sociales más activos en nuestra historia y en la construcción de la conciencia histórica y política.

IMPACTO PARCIAL EN LOS Y LAS ESTUDIANTES

El impacto de la experiencia resulta difícil de medir aunque no imposible. Hay variables más inmediatas que otras. Una variable inmediata es la asistencia. *La Revolución que nos mira* convocó a casi 200 estudiantes de profesorado, a docentes y autoridades en una sola jornada, por lo que la participación fue masiva. Otra variable es la producción en el contexto de cada actividad. Por las producciones (todas pertinentes) calculamos entre 30 y 70 participantes en cada *stand*. La siguiente variable inmediata es la encuesta final, aunque fue de carácter voluntario. Por medio de ella pudimos saber que todos los stands fueron valorados positivamente. El *stand* que generó más impacto fue *Mujeres revolucionarias*, ya que la mayoría de los y las participantes desconocían a las mujeres seleccionadas y su accionar.

Otras variables para considerar el impacto ya tienen que ver con la enseñanza: 1) devoluciones sobre el evento de los y las estudiantes cursantes de la asignatura,



con sistematizaciones de actividades, análisis y reflexión; 2) producción por parte de los y las estudiantes de secuencias didácticas –ya sea para la aprobación de la materia o para sus prácticas de nivel primario– sobre alguno de los recortes ofrecidos en el evento, con incorporación de algunas de las estrategias vivenciadas u otras similares y su correspondiente fundamentación.

1) Devoluciones

Algunos de los aspectos valorados por los y las estudiantes en las devoluciones:

- La claridad de las consignas en cada una de las propuestas.
- El uso de fuentes, como hace referencia este comentario: “una historia donde las fuentes, a partir de los textos proporcionados y a través de las láminas, juegan un papel decisivo a la hora de brindarnos información, permitiéndonos extraer conclusiones”.
- Propuestas que incluyeron ponerse en el lugar de distintos actores sociales.
- El diálogo entre el desarrollo de la asignatura desde el aula y las propuestas de la jornada.

Opiniones en voces estudiantiles:

- “Experiencias como las de la jornada dan ganas de enseñar, de pensar propuestas, de mejorar la transposición didáctica”.
- [Nos] “invitó a nosotros, alumnos, a reflexionar acerca de las experiencias que otras personas vivieron en el pasado y así poder comprender el presente”.
- [A partir de la jornada] “también pude estar mucho más presente en cuanto a hechos históricos que se dieron en el transcurso de la cursada, como las elecciones en nuestro país y los países vecinos, el levantamiento popular que se dio en Chile y la posterior represión de las fuerzas, la liberación de Lula y el golpe de Estado en Bolivia”.

2) Propuestas didácticas

Las secuencias didácticas elaboradas por los grupos de estudiantes presentaron una diversidad mayor de temáticas con una fundamentación más sólida y estrategias más creativas. Muchas se apropiaron de la propuesta de *stands* con los recortes seleccionados u otros diferentes; otras propusieron, además, situaciones lúdicas, periodizaciones originales, disposiciones más desestructuradas del espacio de aprendizaje, incorporación de TIC.

ASTERISCOS PARA ÉPOCAS DE ASPO, DISPO Y VIRTUALIDAD

En el 2020, con las restricciones de la pandemia, desarrollamos una propuesta virtual. Realizamos cinco *spots* sobre algunos de los *stands* de la jornada *La Revolución que nos mira* en vísperas de la conmemoración de la Revolución



de Mayo, que difundimos en redes sociales y en grupos de estudiantes. Se pueden ver en el canal de YouTube⁵ de la Cátedra y en el Facebook⁶ de nuestra institución.

En 2021 brindamos encuentros virtuales en formato de taller con estas mismas temáticas.

REFLEXIONES FINALES

Como formadoras docentes asumimos el desafío de enfrentar la enseñanza del pasado de un modo que creemos, original. Aun así, sabemos que hay mucho más por hacer y deshacer, revisar, poner en cuestión, problematizar, y que el trabajo que hay por delante sigue siendo enorme.

Con esta experiencia procuramos hacer un aporte en función de desmitificar (Zelmanovich, 1994) y desacralizar los relatos hegemónicos acerca del pasado, desnaturalizar la mirada tradicional sobre el período revolucionario, reflexionar sobre las representaciones sociales desprovistas de toda significación histórica, cuestionarnos sobre las tradiciones enraizadas, fomentar la construcción de nuevos significados. Como afirman Monteleone y otros (2021): “Se trata de repensar los sentidos de la identidad nacional y significados tradicionalmente patrióticos en propuestas pedagógicas críticas que pongan en tensión el sentido común de las tradiciones y los conflictos en los distintos procesos históricos y espaciales de nuestro país” (p. 8).

La propuesta interactiva se potenció con una espacialidad exclusiva, llamativa y particular para cada actividad, con textos amigables, consignas originales y realizables, con una variedad de fuentes escritas y visuales, con objetos para manipular o intervenir; con propuestas de juego mediadas. Fue una invitación a lo inesperado, donde los y las participantes se vieron implicados desde la imprevisibilidad, la ambigüedad, el derecho a la curiosidad, la significación subjetiva. Buscamos brindar una oportunidad de juego, de improvisación, de desarme de la forma tradicional de aprendizaje y enseñanza. Los y las estudiantes pudieron expresarse, manifestarse, reconocerse como actores sociales, implicarse en su alteridad: confrontar, conformar y transformar la propia subjetividad, entendida como el espacio de negociación continua desde donde experimentamos el mundo.

También fue concebida desde su impacto en lo didáctico al proporcionar herramientas para que las y los futuros docentes se animen a proponer la enseñanza de las Ciencias Sociales desde lo lúdico, lo inesperado, la corporalidad y asuman el diseño de sus propuestas desde enfoques renovados, que recuperen a los diversos actores sociales partícipes de todo proceso histórico, que consideren la complejidad del trabajo con el tiempo histórico sin que esto los paralice. Además,

5. <https://www.youtube.com/channel/UC1n3Ci4rS0jTdh-i4HAIBQg>

6. <https://www.facebook.com/profile.php?id=100008194742426>



problematicen y establezcan puentes con el pasado con preguntas desde el presente, cuestión por la que atravesó también esta jornada.

La experiencia salió del ámbito de la educación formal pero necesariamente con su aporte para adentrarse en una propuesta de aprendizaje con un alto grado de informalidad, donde a través de situaciones lúdicas, de actividades novedosas, se intentó tejer una huella para atesorar como futuros docentes, como sujetos activos que trazan caminos propios en la tarea pedagógica.

Como afirman Unda Bernal y Martínez Boom (2002), “los maestros somos sujetos de la pedagogía y también sujetos de la política cuando, más allá de cualquier voluntarismo, devenimos en actores de nuestro propio destino y, a partir de la interrogación de lo que nos plantea la práctica, construimos un saber que nos es propio: el saber pedagógico”.

Cerramos con la devolución que nos hizo una estudiante:

Ese fin de semana fui a lo de mi mamá (...), me puse a contarle sobre la jornada, de las corrientes historiográficas, de la historia tradicional que nos enseñaron en la escuela en comparación con la historia social. De la Revolución, que no fue algo tan simple de una semanita, que llevó años ese proceso. Ella corrió a la biblioteca y trajo un manual que no nos acordábamos bien si era mío o de mi hermana. Buscó la Revolución y seguimos charlando acerca de los actores sociales que participaron de ella. Fue un momento tan lindo que decidí fotografiarlo.

¿Reformulaciones? A futuro, muchas. ¿Reflexiones? Más todavía. Pero valió la pena como experiencia pedagógica también nuestra, para seguir problematizando y pensando la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

Recepción: 11 de octubre

Aceptación: 6 de noviembre

BIBLIOGRAFÍA

- Arata, N. y Carnevale, M. G. (2014). *Efemérides. Una oportunidad para pensar la vida en común*. Colección Caminos de Tiza. Buenos Aires: Editorial Mandioca.
- Ascencio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Di Meglio, G. (2010). Algunas claves de la revolución en el Río de la Plata (1810-1820). *Estudios Ibero-Americanos. PUCRS*, 36(2), 266-287.
- Edelstein, O. y Tabakman, S. (2013). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en espacios expositivos*. Buenos Aires: Nazhira.
- Gojman, S. (1999). La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro en B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Emecé.



- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: FCE.
- Monteleone, A., Ramos, R. y Segovia Iglesias, S. (2021). *Día de la diversidad cultural: algunas propuestas didácticas desde la Enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel primario*. El Bolsón: IFCD.
- Unda Bernal, M. del P. y otros. (2002). La experiencia de expedición pedagógica y las redes de maestros: ¿otros modos de formación? *Perspectivas*, XXIII(3), septiembre.
- Zelmanovich, P. (1994). *Efemérides, entre el mito y la historia*. Buenos Aires: Paidós.



Mirta Castedo*
Gabriela Hoz**

Ambiente alfabetizador. Experiencias en tiempos de distancia

RESUMEN

El ambiente alfabetizador se constituye en una condición didáctica fundamental para la alfabetización inicial en el aula, idea que suele producir malos entendidos; puede llevar a pensar que ciertos objetos alfabetizan por sí mismos o que la presencia y manipulación espontánea de material escrito es suficientemente alfabetizadora. Muy por el contrario, la inmersión es necesaria pero nunca suficiente. Es el uso del material en situaciones didácticas lo que se constituye en condición alfabetizadora. En las aulas (presenciales), la centralidad de los materiales que conforman el ambiente alfabetizador radica en que con el uso intensivo las escrituras se hacen estables para los niños y así se transforman en fuentes de información “seguras” para interpretar o producir nuevas escrituras, es decir, algunas escrituras del ambiente se constituyen en fuente para interpretar o para producir otras escrituras. En condiciones de distancia o de presencialidad con intermitencias, este trabajo no ha resultado sencillo. En este artículo se analizan las decisiones que tomaron dos equipos escolares para resignificar su construcción y uso.

* Mirta Castedo es doctora en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa (DIE-CINVESTAV). Profesora emérita de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación e investigadora en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, ambos de la UNLP. Formadora de docentes e investigadores y autora de numerosas publicaciones en el área de enseñanza y aprendizaje de lengua escrita.

** Gabriela Hoz es magíster en Escritura y Alfabetización (FaHCE, UNLP). Docente e investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Coordinadora del área de Prácticas del Lenguaje en escuelas primarias y profesora de educación superior en la ciudad de La Plata. Formadora de docentes en el área de enseñanza y aprendizaje de lengua escrita.



PALABRAS CLAVE

Ambiente alfabetizador ▪ alfabetización inicial ▪ didáctica de la lectura y la escritura ▪ enseñanza a distancia

INTRODUCCIÓN

Es bien sabido que una condición didáctica fundamental para la alfabetización inicial consiste en crear y sostener un *ambiente alfabetizador* en la escuela y en el aula. Es decir, un ambiente donde las personas disponen de textos de distintos tipos y acuden a su lectura y a su escritura de manera habitual y fluida para multitud de circunstancias y propósitos (Nemirovsky, 2009).

El concepto de “ambiente alfabetizador” suele producir malos entendidos; puede llevar a pensar que ciertos objetos alfabetizan por sí mismos o que la presencia y manipulación espontánea de material escrito es suficientemente alfabetizadora. Muy por el contrario, la inmersión es necesaria pero nunca suficiente. Es el uso del material en situaciones didácticas –diseñadas con propósitos de enseñanza– lo que se constituye en condición alfabetizadora. En las aulas (presenciales), el ambiente suele incluir un espacio destinado a la biblioteca donde están los libros, una lista de títulos de cuentos que se están leyendo, fichas para guardar memoria de los préstamos de libros; una agenda semanal a la que se recurre diariamente donde están los nombres de los días y un calendario con los nombres de los meses que se usa para registrar cumpleaños y otras fechas importantes; varias listas o cuadros como los nombres de los niños, los personajes de los cuentos, los animales que se están estudiando, etc.; notas de distintos tipos sobre lo que se está leyendo y estudiando; un abecedario con palabras de referencia que se usan de muchas maneras.

La centralidad de estos materiales radica en que con el uso intensivo las escrituras se hacen estables para los niños y así se transforman en fuentes de información “seguras” para interpretar o producir nuevas escrituras. Cuando hablamos de fuentes de información en condiciones presenciales nos referimos a que con el uso sostenido e intencionado, algunas escrituras del ambiente se constituyen en *fuentes para interpretar o para producir otras escrituras*, porque los chicos van aprendiendo a identificarlas y a analizarlas a partir de estar seguros acerca de qué dice allí. Muy rápidamente, aprenden a buscar en los nombres de los días de la semana, de los compañeros o de la lista de animales que están estudiando cómo escribir otras palabras o enunciados. Para niños en etapas iniciales de conceptualización de la escritura, las fuentes pueden servir para encontrar letras con las cuales variar sus escrituras; para otros más avanzados, para encontrar valores sonoros (LUCIÉRNAGA se escribe con la del LUNES, CALABAZA es como CAROLA).

Ahora bien, generar este funcionamiento del ambiente en condiciones de distancia o de presencialidad con intermitencias no ha resultado sencillo (Castedo et al., 2020; Hoz et al., 2021). Este trabajo analiza las decisiones que se tomaron



en dos equipos escolares para resignificar la construcción y uso del ambiente así como las consecuencias y tensiones que han dado lugar en la interacción con los niños y entre los miembros del equipo escolar.

MARCO CONCEPTUAL

Las posibilidades, dificultades, límites y logros en la alfabetización de los chicos, en cualquier tiempo y espacio, no se leen sino a través de alguna posición epistemológica que implica una concepción del sujeto, del objeto de conocimiento, de los procesos de enseñanza y de los procesos de construcción de conocimiento. En la perspectiva que asumimos, los chicos no coleccionan informaciones del medio sino que las ponen en relación con sus conocimientos previos y elaboran hipótesis explicativas originales acerca de lo que puede estar escrito y acerca de cómo se escribe, diferentes a las del adulto alfabetizado. Es a partir de esas hipótesis que interpretan y producen escritura. De este modo, la información que el medio provee, a través de los soportes materiales de la escritura y de interacciones con otros lectores y escritores son resignificadas por cada niño para poder avanzar (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 2019). La escritura da lugar a diversidad de prácticas de lectura y de escritura que son a la vez prácticas sociales, lingüísticas, cognitivas y políticas (Bautier, 1997) que se hacen posibles a través de un sistema de representación de la lengua. De manera que no hay unidades predeterminadas en lo oral que deben transformarse en grafemas, y viceversa, sino complejas relaciones entre lo oral y lo escrito y entre las unidades de lo escrito entre sí (Ferreiro, 2002). Para aprender a escribir, los chicos necesitan reconstruir esas relaciones, las mismas que a la humanidad le ha costado siglos producir.

En la escuela los chicos necesitan tener oportunidades para reconstruir tanto las prácticas como el sistema de escritura. Por eso, en esta perspectiva, se ofrecen situaciones de interpretación y de producción de escrituras semejantes a las que se presentan en las prácticas sociales de referencia y se lo hace desde el primer día de clases. Se procura que las intervenciones del docente acompañen y favorezcan el proceso de reconstrucción, dialogando con las hipótesis de los pequeños porque es la única manera de que resulten comprendidas, en palabras de Delia Lerner, “acercar la enseñanza al aprendizaje”.

A causa del aislamiento y del distanciamiento, la enseñanza ha cambiado, de la mano de la transformación del espacio y el tiempo escolar. Lo que impregnó todas las situaciones es algo contrario a la escuela y a lo humano: poner distancia. La distancia tuvo distintos y cambiantes grados y configuraciones que dieron lugar a diversidad de situaciones. Sin embargo, algunos rasgos fueron los denominadores comunes: pasar de tener como *interlocutores* a un conjunto de niños que integran el grado a un interlocutor integrado por otro colectivo, las familias con los niños en su seno en grupos que incluyen, por lo general, distintos subconjuntos de un grado o un único niño. El *colectivo* de niños dentro del aula en muchos



momentos se *desdibujó* o se *fragmentó* y se reconfiguró en las “burbujas”¹ donde vuelve a aparecer un grupo de chicos interactuando pero con menor intensidad. Los cambios en el tiempo afectaron tanto la duración como la frecuencia. Niños y adultos transitamos la reconfiguración de esos grandes organizadores de la vida cotidiana que son la escuela y el trabajo. La heterogeneidad de tiempos dedicados a la escuela y en la escuela fue enorme pero, aun en situaciones óptimas, la alfabetización no recibió la misma “cantidad” y frecuencia de tiempos. En este contexto de cambios imprevistos y de dificultades, los equipos docentes adaptaron sus prácticas aceleradamente. Este artículo presenta algunas alternativas que resultaron viables en contextos de distancia y reflexionamos sobre su empleo en el futuro inmediato.

Toda nuestra exposición se refiere a las situaciones en las cuales los chicos estuvieron en mayor o menor medida “conectados” a través del impreso y/o por medios digitales. Por “conectados” queremos decir, conectados de algún modo con sus docentes y con algunos compañeros, con cierta frecuencia sostenida, aunque sea con altibajos, y, al mismo tiempo, conectados con alguna parte de los contenidos escolares.

LAS EXPERIENCIAS

De todos estos objetos y prácticas nos referiremos a dos experiencias desarrolladas a distancia. La primera se desarrolló en primer año de la Escuela Graduada J. V. González perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La segunda tuvo lugar en la Escuela Primaria N° 8 del distrito de Chascomús, provincia de Buenos Aires, en el contexto del Proyecto de Extensión “Diálogos urgentes sobre alfabetización inicial en tiempos de pandemia y postpandemia” (Res. N° 1256/20, FaHCE, UNLP). Ambas se enfocan en cómo los materiales del ambiente se usan como fuentes de información para interpretar o producir nuevas escrituras.

EXPERIENCIA SOBRE CONSTRUCCIÓN DE FUENTES DE INFORMACIÓN SEGURA EN TORNO A UN ABECEDARIO

Crear un ambiente para alfabetizar supone generar un aula que contenga material escrito que se convierta en una fuente segura de información para leer y/o escribir nuevos enunciados. Un conjunto de palabras estables asociadas a un abecedario es una de las fuentes de informaciones privilegiadas. Como el abecedario es un

1. Una “burbuja” escolar se compuso por una parte de los estudiantes de un grado junto a su docente. Así, distintas “burbujas” de un mismo grado asistieron de manera alternada reduciendo el número de estudiantes presentes y posibilitando el distanciamiento social.



material insoslayable, su presentación y el trabajo junto con los niños en su armado también es una tarea que ocupa los primeros tiempos de trabajo en el aula de la Unidad Pedagógica (ciclo de primer y segundo grado). En adelante, lo llamaremos “abecedario”, descontando que no estamos hablando solo de las letras sino de letras acompañadas de una palabra que la contiene como inicial en una sílaba directa y por una imagen lo más despejada posible, es decir, la escritura cuenta con un contexto gráfico para poder anticipar qué dice en esa palabra escrita (Cutter, 2011; Kaufman, 2013).

Los requisitos para que funcione del modo deseado conducen a que el material sea diseñado por la docente, o por un grupo de docentes, que eligen cuidadosamente qué palabra se usará para cada letra. Evitan reiterar las que aparecen en otras fuentes (por ejemplo, si aparece el nombre PABLO, se elige usar otra palabra cuyo inicio combine la letra pe con otra vocal). Otra característica es que el abecedario se organiza como un portador abierto (Sepúlveda y Teberosky, 2008), es decir, permite la incorporación de otras escrituras que amplíen el repertorio de fuentes de información para cada letra inicial a medida que se va trabajando con distintos temas y, por lo tanto, constituyen un mecanismo para activar la participación continua de los niños. Entonces, en la A estará inicialmente AVIÓN pero también AMANDA y ALAN, más tarde AMARILLO y AZUL. Por último, lo fundamental es que el abecedario sea empleado con frecuencia en el aula porque solo su empleo intenso y con múltiples propósitos favorece que los chicos acudan a las escrituras sin necesidad de que el docente lo indique; si estos carteles han sido leídos más de una vez, los chicos ya saben que dice ahí y por eso se van a transformar en una fuente de información.

Para la enseñanza bimodal, además del abecedario del aula, se generó otro igual y personal en formato plantilla; en una hoja, con las mismas palabras que forman parte del abecedario del aula. Asimismo, en la plantilla se dispuso de un espacio en blanco que permite, en sucesivas semanas de trabajo no presencial, la incorporación de los nombres de los compañeros de la burbuja y más tarde de otros nombres de objetos (imagen 1).

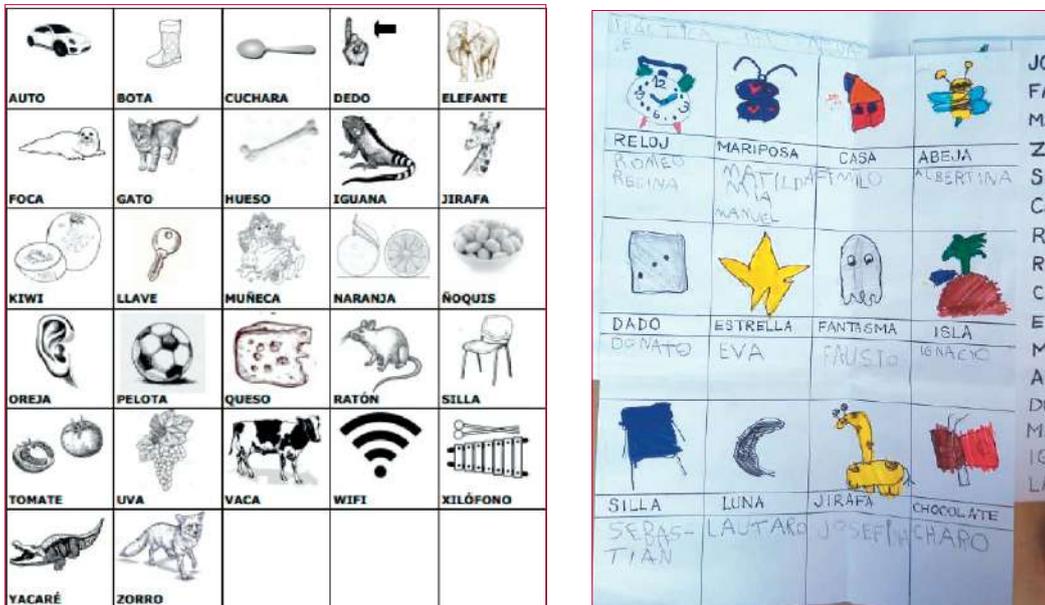
Así como tener el abecedario en el aula requiere de su uso asiduo para que se transforme en fuente segura de información, el abecedario personal también lo necesita en el caso de que no haya ningún tipo de presencialidad. Los dos ejemplos siguientes pertenecen a escuelas que se encontraban trabajando a distancia durante 5 meses y que contaban con la posibilidad de elaborar propuestas de enseñanza sincrónicas con una frecuencia semanal.

En 1º trabajan con adivinanzas. Después de jugar varias veces en clase, los chicos ya saben algunas de memoria y aprenden otras para repetir las a algún familiar. También preguntan en el hogar si conocen algunas, las aprenden, las graban en audio y las comparten en el grupo de compañeros. Es decir, ya están familiarizados con el género.

En este marco, se organiza un encuentro sincrónico para “jugar a descubrir” la respuesta de algunas adivinanzas. Por ejemplo, si la respuesta es GALLO, se presenta la escritura en columna de GALLO/CABALLO/GATO, para encontrar



Imagen 1. Abecedarios en plantilla, 1º año, Escuela Graduada J. V. González, UNLP.



dónde dice. Es decir, en el contexto de una situación de búsqueda de una respuesta, se organiza una situación de lectura de los niños por sí mismos, del tipo dónde dice un enunciado entre otros (para una descripción de esta situación ver Castedo, 1999; Castedo y Molinari, 2008; Lerner y Kaufman, 2015). Cuando se está aprendiendo a leer, la elección del enunciado puede estar guiada por criterios cuantitativos o cualitativos que constituyen índices de los textos para saber qué dicen en un conjunto de marcas escritas. La consideración de esos índices se apoya en otros enunciados conocidos, para el caso, “gallo” empieza como “gato”, tiene la de “Gastón”, termina como “pato”.

Ahora bien, el desarrollo de esta situación, muy estudiada en el aula presencial, requirió de ciertos recaudos en la distancia durante el trabajo sincrónico. Por ejemplo, anticipar a las familias que van a usar los abecedarios personales y que será necesario que estén disponibles al alcance de la mano de los niños porque la disponibilidad de cada material en relación con cada situación no es obvia para las familias sino que constituye un conocimiento especializado de las y los docentes. Del mismo modo, al iniciar el trabajo sincrónico se “pacta” con los niños que para resolver el problema de encontrar dónde dice, antes hay que dar y encontrar una pista en el *abecedario*. Por ejemplo, “¿Qué palabra del abecedario empieza como GALLO? la buscamos para estar seguros de dónde dice GALLO”.

Este modo de proceder obedece a que se ha observado que en el aula presencial la situación se puede resolver de la manera descripta o de otras muchas. Una vez planteado el problema, sin explicitación previa de una estrategia, se abren distintas posibilidades que el docente regula sobre la marcha de la acción didáctica, muchas veces abriendo varias líneas de reflexión a la vez. En encuentros sincrónicos, donde aumenta la distancia entre las interacciones, garantizar que cada uno



de los niños tome en cuenta índices para elaborar sus respuestas resulta mucho más complejo. Por eso se procede explicitando una de las muchas estrategias posibles para llegar a la respuesta, aunque se sostiene un principio fundamental: el adulto resuelve una parte del problema y devuelve a los niños algo de lo que deberán hacerse cargo.

Advertir que el trabajo con el abecedario como fuente segura para buscar información no resultaba para nada sencillo en el hogar, llevó a decidir que se destinarían tiempos específicos de trabajo con el abecedario como fuente. Las decisiones sobre frecuencia, duración y contenidos puestos en primer plano en cada una de las (escasas) situaciones sincrónicas a distancia (junto con el número de niños participantes), constituyó una verdadera resignificación de la planificación de la enseñanza. ¿Qué hacer en menos tiempo? ¿Cómo distribuirlo? ¿Con quiénes?

Se decidió que cada cuatro encuentros sincrónicos, uno se destinaría exclusivamente al trabajo con las palabras del abecedario para tomarlas como objeto de reflexión, hasta que los chicos las incorporasen con autonomía como fuente segura, es decir, sin que el docente lo pida. Con la plantilla del abecedario presente, se plantean problemas de búsqueda de una palabra que comparta el comienzo (“si quisiera escribir PUMA, ¿qué palabra tendríamos que buscar para que nos ayude a escribir PUMA?”) o de evaluación de juicios de otros (“Algunos chicos dijeron que PUMA va con la de UVA, ¿qué les parece?”). De este modo se favoreció la recuperación explícita de la fuente segura pero también el intercambio sobre las hipótesis de los niños que pueden ser diferentes. Cuando este trabajo se desarrolló asiduamente, las palabras que formaron parte del repertorio disponible en el portador se convirtieron en palabras seguras a las cuales recurrir para escribir otras, inclusive cuando el docente no estaba presente, constatación comentada por muchas familias.

Veamos una pequeña escena de la resolución de una tarea para hacer “en casa” en la cual se usa el abecedario personal. Se trata del aula de Laura Torres.

En el marco de la secuencia de adivinanzas, la maestra envió por audio de WhatsApp una adivinanza que los niños debían descubrir. Una vez que lo hacían y tenían la respuesta, debían armarla con letras móviles.² En este caso, la respuesta era TORTA. Enzo ordena las letras y, ante la solicitud de su madre de hacer un video para contarle a la maestra cómo lo hizo, menciona “como mi boca... mirá *tor... ta, ta*, con la T de tomate y la A”, haciendo referencia a las correspondencias sonoras que ya comenzó a establecer para decidir qué orden darle a las letras, pero también a la palabra segura que posee en el abecedario (tomate). Y agrega “¿y cómo me di cuenta? porque antes, *to*, justo aquí me dio la idea que va la T de tomate... y así *tor, tor, ta...* como tortuga. Y a mí me dio la idea

2. Las propuestas que incluyen el armado de palabras con letras móviles también habían sido acordado con las familias, explicándoles que se les debía entregar a los niños las letras exactas que se requieren para la palabra pero desordenadas y que el desafío para los niños era ordenarlas. Asimismo se sugirió ofrecer como ayudas para esta tarea el uso del abecedario para pensar inicios y finales.

de que va la t de tomate de nuevo”, volviendo a apoyarse –con recurrencia– en la palabra segura que aporta el abecedario.³

*Imagen 2. Enzo arma TORTA, 1º,
Escuela Graduada J. V. González, UNLP.*



Como se advierte, el trabajo en el hogar resulta muy acotado, pero al menos se garantiza que la situación se desarrolle en torno a escrituras con sentido que presentan desafíos para los niños. Las condiciones creadas permiten que los niños resuelvan la tarea utilizando sus conocimientos y los apoyos disponibles, aunque la intervención familiar sea escasa.

EXPERIENCIA SOBRE CONSTRUCCIÓN DE FUENTES DE INFORMACIÓN SEGURA EN TORNO A UNA “CAJITA DE LOS NOMBRES”

Un problema muy importante que se suscitó en el abrupto inicio del 2020 fue que aún no se habían construido las fuentes de información seguras en el aula e inesperadamente se suspendieron las clases presenciales. A la dificultad de que los chicos tuvieran que escribir con una mediación del docente que no se encontraba frente a ellos, sin interacción con pares y con la intervención de una familia que con las mejores intenciones le dictaba letra a letra, se agregó no poder ayudarlos

3. El video del ejemplo relatado se puede observar en <https://youtu.be/qjmKGQOPxPA>



con intervenciones que remitieran a otros nombres (“para escribir LUCIÉRNAGA, fijate que hay uno de los días de la semana que empieza igual”).

Ante la dificultad, se empezó a idear un dispositivo que en muchas escuelas se llamó la “CAJITA DE LOS NOMBRES”. En cuanto se recuperó la presencialidad y alertados por la posibilidad de perderla en cualquier momento, nos concentramos en generar un ambiente donde se construyeran fuentes de información seguras pero que cumpliera con dos condiciones: ser *transportable* (escuela - hogar) y poder ser empleado tanto de manera colectiva en el aula como también de manera *individual* en el hogar. La expectativa era que se transformara, además, en un apoyo para las familias y para esa forma nueva de interacción que eran los encuentros sincrónicos. En una cajita o un sobre que iba y venía en la mochila, se incluyó una parte de los carteles que estaban en el aula. La reducción del material pareció una necesidad evidente y esa fue la primera transformación: los chicos no iban a poder trabajar productivamente con todas las palabras una vez que dentro de la caja perdieran su contexto. Decidimos que en esa cajita “transportable” hubiera solo tres colecciones de nombres,⁴ dos estables y una variable, bajo la condición de que las tres hubiesen sido muy trabajadas. A saber:

- los nombres de los días de la semana,
- los de los compañeros de la burbuja, y
- los nombres comunes o propios nodales en la historia que se estuvo leyendo y trabajando o en el tema que se está estudiando en la burbuja.

Recordemos que para poder identificar un nombre entre otros es necesario contar con un contexto desde donde hacer anticipaciones y verificarlas en el texto (Kaufman, 1998). El trabajo en el aula presencial con los tres repertorios es la condición para que esto suceda. Pero hay una diferencia muy importante entre el aula y el hogar. En el aula esos repertorios están puestos en un contexto material que colabora para hacer las anticipaciones. Por ejemplo: los días de la semana están en la agenda semanal y además siempre en el mismo orden. Eso permite saber cuál es cuál o identificar dónde dice TEO porque es un nombre que está en la lista de los encargados de recoger los papeles los días viernes. Cuando los nombres se depositan en la cajita pierden ese contexto. Es por eso que se decidió que, a diferencia de lo que sucede en el aula, tuvieran otros indicios “más artificiales” y no tan ligados al uso social para poder identificarlos: cada una de las tres colecciones individuales tuvo un color de fondo que la distingue. De este modo se facilita realizar a distancia una intervención que consiste en circunscribir un subconjunto de escrituras donde hallar un nombre entre otros (“Busquen LUNES en la cajita, es uno de los carteles rosa”). Es decir, el color, un indicio no lingüístico, ayudó a *construir una intervención a distancia equivalente a una presencial*.

4. Elegir “nombres” como escrituras estables obedece a que los niños conciben que los sustantivos comunes y propios son las primeras formas que aparecen escritas.

Por su parte, los nombres de objetos de la cajita tienen una imagen al dorso de la escritura. Al igual que la inclusión del color, la decisión de colocar imagen al dorso fue objeto de discusiones entre especialistas y docentes. Los indicios que se proveen en el aula para saber dónde buscar algo son parte de los contextos situacionales, gráficos o verbales. En cambio, en el hogar y en la cajita se pierden estos contextos. La imagen al dorso resultó de una “negociación” entre los contextos escolares y del hogar porque permite que los chicos busquen una palabra cuando están solos y no logran reconocerla por la escritura y, al mismo tiempo, también permite sostener situaciones más analíticas de la escritura en sí misma, sin imagen, en otros momentos (que quedarían invalidadas con la imagen si estuviese al lado). Al mismo tiempo permite que estas escrituras se utilicen de una manera complementaria a las del abecedario, donde la imagen está al lado.

Imagen 3. Cajita de nombres, EP8, Chascomús, PBA.



A partir de este material, se realizan diversas situaciones que siempre comienzan, de preferencia, en presencial o, en su defecto, en encuentros sincrónicos, para después ser replicadas en el hogar a propósito de la lectura o la escritura de nuevos enunciados. Algunas de estas situaciones, enfocadas en el análisis de las unidades menores del sistema de escritura, fueron:

- Armar subconjuntos, por ejemplo, poner todos los que empiezan o terminan igual y anticipar (leer) qué dice.
- Armar y desarmar nombres, por ejemplo, escribir los nombres que están contenidos en otros nombres. Esta situación, que conlleva un análisis intrapalabra, está muy vinculada a una que solo se puede realizar en presencial o en sincrónico de pequeño grupo: anticipar qué nombre dice a partir de tapar distintas partes.
- Ordenar, por ejemplo, los nombres de los personajes del cuento en el orden en que aparecen o los días de la semana.
- Comparar nombres de la misma familia (GALLO - GALLINA), transformar nombres con los que se está trabajando (CERDO en CERDITOS).



Veamos una breve escena en un encuentro sincrónico donde la docente pide, simplemente, que tomen los días de la semana y los ordenen. Se trata del aula de Romina Pintos, de la EP8 de Chascomús.

En silencio, Mía toma los carteles rosa. Con bastante rapidez coloca LUNES, MARTES y MIÉRCOLES. Se detiene y empieza a manipular el resto de los nombres. Elige JUEVES y con gesto de complicidad mira a la mamá y muestra el cartel. Esta festeja el hallazgo. Pareciera que se desorienta con el resto. La mamá le hace “leer” en orden los nombres. La niña se apoya en la serie oral para señalar cada cartel ya ordenado, pero parece confundir cuál viene después de JUEVES. Una vez aclarado, toma el cartel de VIERNES. A continuación, coloca DOMINGO y SÁBADO. Su mamá le señala que el orden es “sábado y domingo” y la niña invierte estos carteles.⁵

Imagen 4. Mía ordena días de la semana, EP8, Chascomús, PBA.



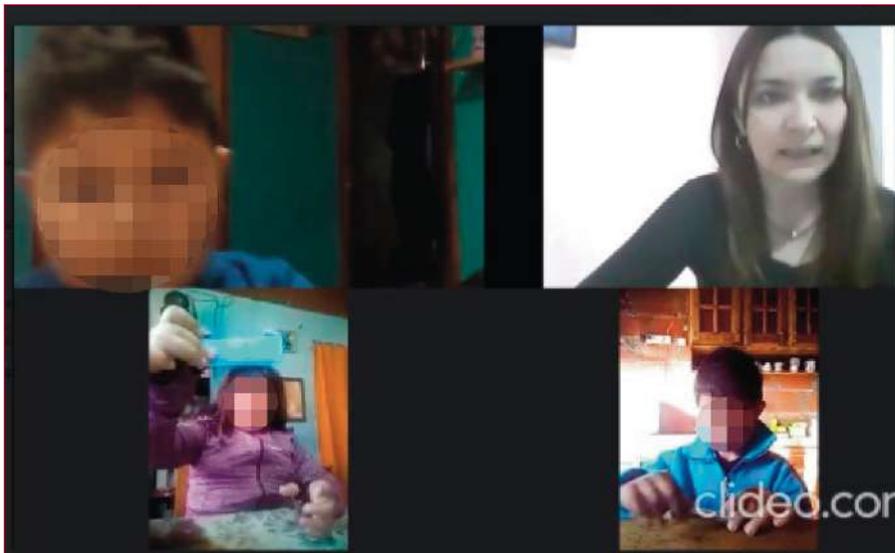
Como se advierte, el trabajo en el hogar resulta muy sencillo. No hay una intervención docente que problematice el análisis. Pero al menos se garantiza que la situación se desarrolle en torno a un pequeño conjunto de escrituras con sentido.

¿Qué sucede cuando la situación aspira a algo más que el simple reconocimiento? ¿Cómo desarrollar estas situaciones en encuentros sincrónicos? Ha sido difícil desarrollar *situaciones de lectura o de escritura por sí mismo a distancia*, cuando

5. El video del ejemplo mencionado se puede observar en <https://youtu.be/QzCvjgRb58s>

maestros y alumnos no se encuentran frente a frente; no poder ver claramente lo que los chicos señalan o producen mientras están intentando interpretar o escribir y, al mismo tiempo, no estar seguros de que ellos vean lo que escribimos o lo que señalamos ha sido una dificultad importante.

Imagen 5. Bruno, Florencia y Jorge con su docente Romina, EP8, Chascomús, PBA.



Sin embargo, desde el segundo período de 2020 la tarea se volvió imprescindible porque algunos niños, por diversos motivos, habían evolucionado muy poco en comparación con el resto de sus compañeros. Transcurridos los primeros meses se advirtió que algunos no participaban de los encuentros sincrónicos, a veces, inclusive, estando presentes.

Entonces, el equipo escolar decide realizar una serie de encuentros individuales para poder *apreciar en qué momento de la construcción del sistema de escritura* se encontraba cada estudiante. Así, se identificaron varios niños que producían escrituras presilábicas, es decir, que no vinculaban las marcas con la pauta sonora del habla (mientras el resto de sus compañeros ya lo hacía sin dificultad). Para avanzar en esta situación se decidió una replanificación y reagrupamiento de los tiempos de enseñanza para todos los chicos del grado. De dos reuniones sincrónicas semanales, relativamente largas, con todo el grado, se sostuvo solo una y se agregaron dos encuentros semanales de 20 a 30 minutos en tríos, parejas o individuales, de acuerdo a las posibilidades de uso de los dispositivos. Para Romina Pintos, la docente del grado, los grupos a atender se multiplicaron y lo mismo sucedió con otras secciones. Otros docentes de la institución sin sección a cargo –directivos, equipo de orientación– se suman entonces a la atención de distintos grupos, es decir, la reorganización también supuso una redistribución de los roles de los educadores.



Al mismo tiempo se decide instalar el uso de la “cajitas de nombres”. La caja se entrega a cada familia como un material indispensable para el trabajo con los chicos en los próximos encuentros; se le da un valor simbólico que a su vez pone en valor el encuentro mismo, cuidadosamente acordado.

Presentamos aquí el trabajo con un grupo de tres niños, Florencia, Bruno y Jorge.

Romina comienza por proponer una situación de lectura de nombres de los días de la semana: “Hoy vamos a trabajar nuevamente con los carteles de los días de la semana, son los de color celeste” (...) “los vamos a separar, los ponen en la mesa”. Los niños buscan en la cajita y disponen los carteles sobre la mesa. De este modo se asegura que el trabajo se circunscriba a un pequeño conjunto de escrituras de un mismo campo semántico para facilitar la anticipación: lo que puede estar escrito son esos nombres y no otros.

Indica: “Van a buscar estos tres carteles, ‘martes’, ‘miércoles’ y ‘jueves’, mírenlos en la pantalla (...) los tienen escritos acá, los pueden buscar solitos”. Para circunscribir aún más las escrituras sobre las que se va a reflexionar, la maestra escribe los tres nombres en la pantalla para que los chicos los puedan buscar entre los de los nombres de los días. Pero ahora no es el color de los carteles lo que permite construir la respuesta sino el análisis minucioso de cuáles son los que tienen las mismas letras y en el mismo orden. No es una consigna que conduzca a leer sino a comparar las marcas, lo cual no deja de ser una tarea compleja para niños con escritura presilábica, quienes normalmente cuentan con un repertorio escaso y poco estable de grafías conocidas. A diferencia de las clases con muchos compañeros, Florencia, Jorge y Bruno se involucran en la propuesta y se disponen a buscar los carteles.

Vemos que la docente asegura que esta primera consigna, que aún no es de lectura propiamente dicha, pueda ser resuelta con éxito por los tres y destina tiempo para que todos localicen los carteles; genera condiciones para interactuar a distancia que no requeriría en presencialidad porque allí el docente puede reponer contexto verbal en todo momento.

Propone: “¿Qué encuentran de parecido en estos tres nombres de los días de la semana? Pensemos juntos”. Nuevamente la intervención se enfoca en rasgos observables de las escrituras, aún no en qué dicen y, al mismo tiempo, abre la posibilidad de hacer otro tipo de reflexiones. Florencia dice: “Este (mostrando el cartel MIÉRCOLES) empieza con la de ‘mamá’ y el de arriba también”. La niña empieza a analizar a partir de indicios cualitativos en el inicio de los nombres y coordina esa información con el inicio de otros nombres conocidos. La maestra recupera la contribución y pregunta, ahora sí, sobre el significado: “¿cuáles serán estos días?” Esta pregunta es posible porque las opciones son solo tres y porque ya hay un indicio cualitativo en el cual apoyar la respuesta. Sin embargo, saber qué dice en cada uno no es sencillo. Los chicos parecen concentrados pero hacen silencio y esto indica que será necesario modificar la intervención. Romina apela a volver sobre la contribución de la niña, sobre lo que tienen en común: “¿Cómo suena la partecita que se parece?” y lee con señalamiento continuo cada nombre. Ahora es ella la que dice qué dice en cada palabra, a la vez que delega en los niños la reflexión sobre qué



dice en una parte. La propuesta tiene dos aspectos que constituyen un verdadero problema para niños que aún no vinculan la escritura con la sonoridad: las escrituras tienen partes que se corresponden con partes de lo que se dice, es decir, partes escritas comunes suponen partes dichas también comunes.

A la contribución precedente de Florencia, ahora se suma Bruno, quien se siente convocado a pensar en “las partes”. Su primera respuesta es separar oralmente las sílabas de “miércoles”. Dice lentamente, varias veces y en voz baja: “mi-er-co-les, miércoles”. Reitera con otros nombres. Se superpone con la docente que vuelve a leer y, antes de que ella termine, el niño interrumpe y grita “es”. Ahora Bruno descubre otra parte común, no solo la ve, también la vincula con la parte de la palabra oral que representa. Florencia se suma al intercambio que propone Bruno señalando que “en JUEVES también está la partecita que suena igual”.

Recapitulando, en este momento, al menos dos de los niños posiblemente hayan comprendido que dos de los nombres comienzan igual, como “mamá”, y que los tres terminan igual, con “es”. Es decir, han identificado partes comunes en nombres escritos y comienzan a vincularlos con las partes de los nombres orales.

Ante la imposibilidad de poder seguir la escritura de los tres a través de la pantalla (se ha intentado sin éxito en otras oportunidades), Romina les propone escribir cooperativamente, a través de su propia escritura. Genera así una situación intermedia entre lectura y escritura. Desde el inicio, la consigna lleva a reflexionar sobre las unidades de la escritura: “Ahora les propongo que entre todos escribamos la palabra ‘lunes’. No la vamos a buscar entre los cartelitos, vamos a pensar si es un nombre corto, si es un nombre largo, cuántas letras llevará, con cuál empieza y si nos sirve algo de ‘martes’, ‘miércoles’ o ‘jueves’ para escribir ‘lunes’”. La consigna es amplia, permite el análisis desde distintos puntos de vista y recupera el trabajo de lectura que acaban de realizar. Se trata de una situación didáctica que en parte se asemeja a la escritura colaborativa entre pares pero, en este caso, se realiza a través del adulto. La pantalla será el lugar donde se va dejando rastro de las sucesivas reflexiones.

La maestra propone pensar entre todas las palabras que comiencen como ‘lunes’. Jorge, que hasta el momento parecía atento pero no había participado, dice “luna” y Bruno agrega “Lucas”. La maestra escribe ambas palabras. A continuación pregunta: “¿Qué partecita, hasta dónde nos sirve de ‘luna’ y ‘Lucas’, para escribir ‘lunes’?”. El hecho de haber escrito las palabras propuestas permite que el análisis ponga en relación lo dicho con lo escrito. Florencia opina “la primera” y Romina marca L en LUNA para, nuevamente, hacer observable la relación entre lo que se dice y lo que se escribe. Repregunta: “¿Solamente esta, la primera, la de ‘luna’ o alguna más?”. Florencia agrega: “Con la u”. La docente marca LU y repone qué dice en esa parte, “lu”. Repregunta: “¿Nos sirve alguna más?” y la niña propone “la ene de nene”. Es probable que la niña no esté aún analizando cómo suena sino recordando la escritura de ese nombre con el que ha trabajado en otras oportunidades. Como Florencia ha avanzado mucho en el análisis, la docente convoca a los otros niños: “¿Qué opina el resto?”. Los chicos se suman y la docente pregunta por la siguiente letra (A), para darles lugar a rechazarla.



Imagen 6. Escritura de LUNES, EP8, Chascomús, PBA.



En otro cuadro de texto, Romina escribe LUN, la parte que acaban de proponer y pregunta “¿Qué partecita de ‘martes’, ‘miércoles’ y ‘jueves’ nos sirve para escribir ‘lunes’”? Bruno recupera lo que ha señalado un momento antes “la ‘e’ y la ‘ese’”, Jorge reafirma. La docente recuadra la parte señalada por Bruno e interroga: “¿Y cómo suena esa partecita si yo la quiero leer?”, es decir, invita a poner en correspondencia lo que está escrito con lo que se lee; Bruno responde adecuadamente.

Para finalizar la situación, la docente propone a la niña y los niños buscar en los carteles dónde dice LUNES y comprobar que quedó igual.

Con una dinámica semejante, para chicos que se encuentran en similares condiciones, se realizan actividades que han sido planificadas por todo el colectivo de la escuela, una condición indispensable a partir del reordenamiento de los adultos en relación con los grupos. Para cada situación se planifican unas pocas intervenciones para hacer reflexionar sobre las relaciones entre las partes dichas y las partes escritas: “¿qué parte de ‘cerdo’ sirve para escribir ‘cerdito’?”, “¿qué parte de ‘gallo’ también está en ‘gallina’?”.

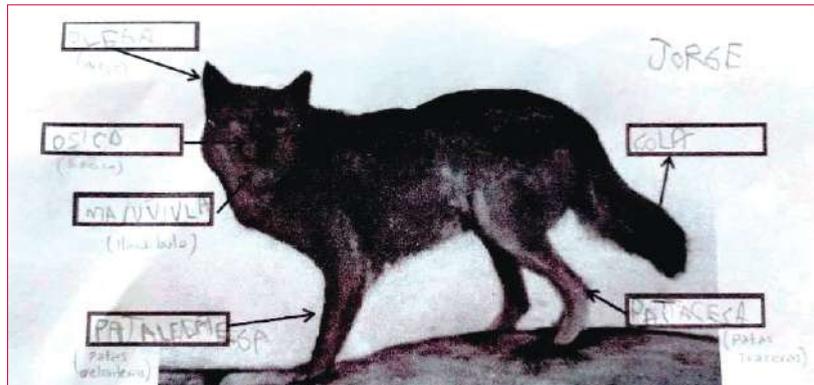
A través de sostener este trabajo durante algunos meses, inclusive una vez que ya pueden trabajar en burbuja, estos niños han avanzado notablemente. Todos, en mayor o menor medida, vinculan la escritura con la pauta sonora del habla, emplean valores sonoros convencionales y realizan análisis en el interior de la sílaba en la mayor parte de los enunciados (imágenes 7 y 8).

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LAS EXPERIENCIAS

De los relatos precedentes nos parece que es posible extraer algunas reflexiones que se vinculan tanto con la dimensión institucional como con la del aula.

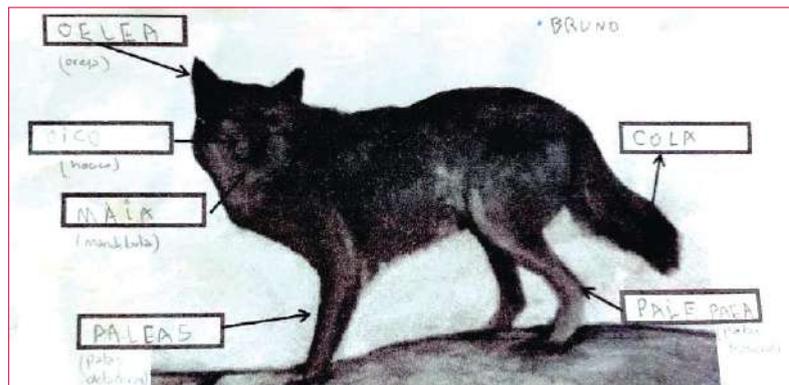
La decisión de llevar adelante una evaluación de cada niño en una entrevista individual por video llamada, originada en la imposibilidad de apreciar el avance de cada uno a distancia; esto es, una diferencia con lo que usualmente sucede en el

Imagen 7. Jorge, EP8, Chascomús, PBA.



OLEGA (oreja), OSICO (hocico), MANVIULA (mandíbula)
PATALELATEGA (pata delantera), COLA (cola), PATACERA (pata trasera)

Imagen 8. Bruno, EP8, Chascomús, PBA.



OELEA (oreja), OICO (hocico), MIA (mandíbula),
PALEAS (pata delantera), COLA (cola), PALEPAEA (pata trasera)

aula, donde la observación cotidiana permite, en la mayoría de los casos, apreciar el avance de cada niño. Esta evaluación tuvo el mismo sentido que la evaluación tiene en el aula usual: tomar mejores decisiones de enseñanza.

Las decisiones sobre la modificación de la frecuencia, duración y contenidos puestos en primer plano en cada una de las (escasas) situaciones sincrónicas a distancia (junto con el número de niños participantes), constituyeron una resignificación de la planificación de la enseñanza para el contexto de distancia. ¿Qué hacer en menos tiempo? ¿Cómo distribuirlo? ¿Con quiénes?

La decisión de reagrupamientos, donde se modifica la duración y la frecuencia de encuentro de cara a la profundización con cada niño o grupos muy pequeños conlleva a la multiplicación de encuentros y a la necesidad de involucrar a otros actores, además de la docente a cargo del grupo.

La participación efectiva de los niños en los encuentros sincrónicos, cuando se disminuye el número de participantes, aumenta; al igual que sucede en presencialidad.



Unido a lo anterior, la planificación conjunta de las situaciones se vuelve imprescindible porque es necesario garantizar que distintos docentes puedan retomar lo trabajado sin dificultad y apuntando a los mismos propósitos.

El intercambio en el equipo escolar sobre la mejor forma de desarrollar las situaciones a distancia, ya presente en tiempos de enseñanza usual pero intensificado por la urgencia de la nueva situación, supuso una toma de conciencia sobre la especificidad y especialidad de los conocimientos didácticos involucrados en la toma de decisiones. Muchas ideas y acciones “naturalizadas” en la vida escolar, como el uso de cada material, el tipo de intervención para ayudar a unos y otros niños, el tiempo de espera para las respuestas, etc., se objetivaron como saberes propios de un especialista, los maestros alfabetizadores, algo que se evidenció de cara a las interacciones con los otros adultos no especializados, las familias.

Hacer “una ceremonia” de la entrega del material, dedicarle un tiempo específico, presentarlo como algo no efímero, que se debe conservar, que es necesario para que los chicos aprendan y que debe tener un lugar resguardado en el hogar se evidenció como una decisión consciente que funciona de manera naturalizada en el hacer cotidiano de muchas aulas.

En el desarrollo de las situaciones sincrónicas también se pudo apreciar que el apoyo en los nombres impresos fue importante para lograr que los adultos permitiesen que los niños dieran alguna respuesta antes de que ellos interviniesen. No obstante, a la vez se pudo constatar que la reflexión de los pequeños sobre las unidades menores del sistema de escritura –lo fundamental de las situaciones de lectura y de escritura por sí mismo– era mínima. Una manera de favorecerla fue planificar una pregunta de reflexión sobre lo hecho: “¿En qué te fijaste para saber...?”, “¿Cómo te diste cuenta cuál iba primero y cuál al final?” o “algunos chicos dicen que todos los días de la semana terminan igual, ¿qué te parece?”. A diferencia del aula, se tomaron algunos recaudos: plantear solo una pregunta por situación y tener en cuenta que la respuesta no puede ser discutida con los pares de manera inmediata. Este recurso y esta dinámica permitieron fortalecer a las familias para que se apoyen en los repertorios individuales contenidos en las plantillas/cajitas o, al menos, diversificó las únicas intervenciones hasta entonces disponibles en los adultos: deletrear, alargar y aislar fonemas, dictar las letras una a una que dejaban a los niños sin margen de reflexión.

CONCLUSIONES

En los relatos, intentamos describir las situaciones tal como se desarrollaron. Se advierte que algunas intervenciones no son las usuales para la situación de lectura por sí mismo donde lo fundamental es realizar anticipaciones acerca de lo que puede estar escrito en función del contexto y comprobarlas o refutarlas a partir de los indicios que se encuentran en el texto. El contexto es otro; las intervenciones no pueden ser las mismas. Varias de esas “otras” intervenciones podrían explicarse por las condiciones del trabajo a distancia, por sus límites para la interacción.



A la vez, se generan situaciones que son en gran parte nuevas y que conducen a reflexiones mínimas pero productivas.

Cuando la enseñanza se desarrolla a distancia, se juega una tensión entre simplificar la consigna para que sea viable y perder el sentido de que la misma plantee un problema de lectura o de escritura. Por momentos, para garantizar que los chicos puedan responder, la simplificación transforma la situación en un “mero” análisis de los aspectos figurales de la escritura (Ferreiro, 1997, p. 18). El desafío es lograr que esto no resulte lo predominante. No obstante, lo que nunca se pierde es que los análisis se realicen en presencia de escritura, única garantía para aproximarse a comprender el sistema, nunca en la pura oralidad.

En el mismo sentido, en los materiales se juega una tensión entre presentarlos con todas las características que circulan en las prácticas sociales o acompañarlos de color o imágenes que no son parte de las mismas, es decir, generar condiciones didácticas “artificiales”, que nada tienen que ver con lo lingüístico. ¿Hasta qué punto transformarlos? ¿En qué momento se pierde el sentido?

Por último, cabe destacar que la situación didáctica no funcionaría sin haber tomado las decisiones de reorganización institucionales y que, al mismo tiempo, tales decisiones se toman de cara a hacer posible el trabajo didáctico.

Alfabetizar en pandemia ha sido una “circunstancia” larga, imprevista y que va a tener consecuencias de cierta duración. Pero las consecuencias no serán definitivas porque los seres humanos tenemos capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Cómo será la escuela (y otras instituciones) después de estas distancias obligatorias es algo que aún no sabemos. Pero es seguro que algo de lo que sabemos sobre alfabetización, como siempre, seguirá teniendo vigencia y tendremos que reinventar en los nuevos escenarios. El proceso de alfabetización es difícil. Negarlo sería quitarle valor al esfuerzo profesional de miles de docentes que reinventan cada día las formas de sostener lo esencial de los seres humanos, estar con otros, y lo esencial de la escuela, estar con otros aprendiendo.

Más que nunca, es indispensable confiar en las chicas y los chicos. Confiar en que hacen su mejor esfuerzo, igual que los adultos. Confiar en que todo lo que hoy podrían no conseguir es siempre recuperable. Confiar en que será la generación que aprendió a leer y a escribir en pandemia.

Recepción: 18 de octubre

Aceptación: 12 de noviembre

BIBLIOGRAFÍA

- Bautier, E. y Bucheton, D. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères. Institut National de Recherche Pédagogique*, 15(13), 11-25.
- Castedo, M. (comp.). (1999). *Enseñar y aprender a leer: Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.



- Castedo, M. y Molinari, C. (2008). *La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*, 1º ed. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Castedo, M., Laxalt, I. y Wallace, Y. (2020). *Orientaciones para la enseñanza de la lectura y la escritura a distancia*. Unidad Pedagógica. Dirección Provincial de Educación Primaria. DGCyE. La Plata. <https://youtu.be/LUHsiTcvVc>
- Cuter, M. E. (2011). La organización de la tarea y las intervenciones docentes en *Enseñar Lengua en la escuela primaria*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Ferreiro, E. (1997). La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización en *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI, pp. 13-28.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística en E. Ferreiro (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa, pp. 151-171.
- Ferreiro, E. (2019) Research perspectives in beginning literacy. Methodological and epistemic dichotomies/Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dichotomías metodológicas y epistemológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 42(1), 1-36.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Hoz, G., Lanz, G. y Wallace, Y. (2021). *Enseñar a leer y escribir en bimodalidad. Reflexiones sobre las formas de la enseñanza y el aprendizaje de las Prácticas del Lenguaje en el contexto de la presencialidad y la no presencialidad*. Dirección Provincial de Educación Primaria. DGCyE. La Plata. 2021. <https://continuemos estudiando.abc.gob.ar/contenido/ensenanza/ensenar-a-leer-y-escribir-en-bimodalidad-primer-ciclo?u=6064692311f8938e3750ed2e>
- Kaufman, A. M. (1998). Legalizar las lecturas no convencionales: una tarea impostergable en la alfabetización inicial. *Alfabetización temprana... ¿y después?* p. 45-69.
- Kaufman, A. M. (2013). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Lerner, D. y Kaufman, A.M. (2015). *Documento transversal 2, leer y aprender a leer*. (Alfabetización para la Unidad Pedagógica). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015.
- Nemirovsky, M. (2009). Experiencias escolares con la lectura y la escritura en *La escuela: espacio alfabetizador*. Barcelona: Grao.
- Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2008). Elaboración de listas a partir de textos y textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito. *Lectura y Vida*, 29(4), 6-19.



LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

El 3 de junio de 2021 se publicó en el Boletín Oficial la Ley N° 27.621 para la Implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina. Establece el derecho a la educación ambiental integral como una política pública nacional, de acuerdo a lo dispuesto en el artículo 41 de la Constitución Nacional, el artículo 8° de la Ley N° 25.675 General del Ambiente; el artículo 89 de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional y otras leyes vinculadas.

Los principios que se exponen el artículo 3° son: “Abordaje interpretativo y holístico, Respeto y valor de la biodiversidad, Principio de equidad (en las relaciones sociales y con la naturaleza), Principio de igualdad (de género), Reconocimiento de la diversidad cultural, Participación y formación ciudadana, El cuidado del patrimonio natural y cultural, La problemática ambiental y los procesos sociohistóricos, Educación en valores, Pensamiento crítico e innovador”.

La Ley N° 27.621 ha sido concebida como el instrumento de planificación estratégica y de aplicación de una política pública nacional permanente; alcanza a todos los ámbitos formales y no formales de la educación, de las tecnologías de Información y comunicación (TIC) y medios de comunicación. La nueva norma promueve la gestión de la educación ambiental apoyada en mecanismos de concertación social y gestión interinstitucional. Asimismo, busca generar consensos básicos en relación a los contenidos y crear un compromiso de las diversas generaciones con el cuidado del medio ambiente.

RÉGIMEN LEGAL DEL CONTRATO DE TELETRABAJO

La Ley N° 27.555 vigente en Argentina desde el 1 de abril de 2021 considera teletrabajo a aquel efectuado total o parcialmente en el domicilio de la persona que trabaja o fuera del establecimiento laboral mediante la utilización de tecnologías de la información y comunicación.

Esta ley establece el derecho a la voluntariedad y a la reversibilidad. El primero significa que el pasaje desde la modalidad presencial a la de teletrabajo debe ser voluntaria por parte de la persona que trabaja y el



segundo, que dicha persona puede revocar la decisión de teletrabajar en cualquier momento de la relación laboral.

Quienes teletrabajan tienen los mismos derechos –incluidos los colectivos– y obligaciones que quienes trabajan en la modalidad presencial, perciben el mismo salario y tienen derecho a no ser contactados y a desconectarse de los dispositivos fuera de la jornada laboral y durante las licencias. La Ley establece además el derecho a horarios compatibles con las tareas de cuidado a menores de 13 años, personas con discapacidad o adultas mayores que conviven con quienes teletrabajan y necesitan asistencia específica.

El empleador o la empleadora tiene la obligación de proporcionar el equipamiento –hardware y software– para el desempeño de las tareas y compensar la utilización y el mantenimiento de herramientas propias de la persona que trabaja. Por su parte, quienes teletrabajen serán responsables por el correcto uso y mantenimiento de los elementos y herramientas de trabajo y procurarán que estos no sean utilizados por personas ajenas a la relación o contrato de trabajo.

El empleador o la empleadora debe, además, garantizar la capacitación en tecnologías digitales y la protección de los datos utilizados y procesados por quienes teletrabajan en vistas a salvaguardar su derecho a la intimidad.

Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/340000-344999/341093/norma.htm>

DECRETO N° 29.337 DEL 22 DE NOVIEMBRE DE 1949 SOBRE LA GRATUIDAD UNIVERSITARIA

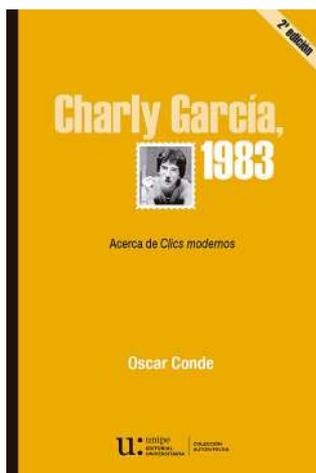
El 22 de noviembre de 1949 el presidente Juan Domingo Perón emitió el Decreto Presidencial N° 29.337 que establecía la gratuidad de los estudios en las seis universidades nacionales existentes en el país en ese momento.

Se trata de un breve articulado precedido por los considerandos en los que se expresaba el espíritu de esta norma: la importancia del “grado de cultura” para “el engrandecimiento y el progreso del pueblo” y la acción primordial por parte del Estado para lograr ese objetivo. Por este motivo, la enseñanza universitaria pasaba a ser una “función social” de un Estado que brindaba “su apoyo a los jóvenes estudiantes que aspiren a contribuir al bienestar y prosperidad de la Nación”, tarea que debía ser llevada adelante por las universidades de manera gratuita a partir de ese decreto, que en su primer artículo estableció: “Suspéndese con anterioridad al 20 de junio de 1949 el cobro de los aranceles universitarios actualmente en vigor”.

De allí en más, la educación universitaria pública en la Argentina fue gratuita (excepto durante los gobiernos de facto), adquiriendo esta gratuidad rango constitucional con la Reforma de la Constitución del año 1994.



Paula Labeur



**Leer cantando:
Charly García, 1983. Acerca de Clics
modernos**

Oscar Conde

Buenos Aires
 UNIPE: Editorial Universitaria / www.unipe.edu.ar
 ISBN: 978-987-3805-42-4
 Colección Autor/Fecha, vol. 4
 1ª edición, diciembre de 2019
 1ª reimpresión, mayo de 2020
 Formato: 13 x 19,5 cm
 Cantidad de páginas: 256

No hace tanto tiempo los programas de la escuela secundaria organizaban la literatura según una historiografía que llevaba a alumnxs y profesorxs a unidades de contenido que se detenían en hitos o aceleraban en zonas grises, de los diarios de Colón o el *Cantar del Mío Cid* hasta algunas producciones del siglo XX. Esta vertiginosa historia de la literatura se ponía a disposición en los imponentes Lopretes o Veiravés organizada en frondosos capítulos que contemplaban regularmente la biografía del autor, el contexto social, el movimiento, para finalizar con una obra representativa de ese autor en ese movimiento. Una y otra vez, hasta llegar al fin del manual o del ciclo lectivo.

Algo de esta organización, de este orden previsible, de manera de introducirnos en el saber sobre los textos literarios “a partir de la combinación de perspectivas biográficas, históricas, políticas, estéticas y culturales” que resulta familiar a un amplio público, es lo que encontramos en la colección Autor/Fecha de editorial Unipe, codirigida por Oscar Conde y Laura Cilento, en las cuatro secciones fijas que presenta cada volumen: Antes de (la obra paradigmática), Coordinadas, la obra paradigmática y Después de (la obra paradigmática).

Son obras paradigmáticas de autorxs de la literatura argentina contemporánea lo que Autor/Fecha nos invita a recorrer desde la perspectiva crítica. A diferencia del manual con su recorrido cronológico de principio a fin, esta colección juega con la línea de tiempo a su antojo y la voz de especialistas de diversos campos nos propone e irá proponiendo leer y acomodar en nuestras bibliotecas los volúmenes según variados criterios al gusto del coleccionista de libros que se trate.



Por orden de aparición o fecha en la lógica del “sistema abreviado de cita más conocido para resumir los datos de un libro”: Cortázar, 1963. *Acerca de Rayuela* (Eduardo Romano, 2017); Denevi, 1955. *Acerca de Rosaura a las diez* (Cristina Piña, 2018); Walsh, 1957. *Acerca de Operación Masacre* (Vicente Battista, 2019) y Charly García, 1983. *Acerca de Clics modernos* (Oscar Conde, 2019). Por orden alfabético de autor: Battista, Conde, Piña, Romano. Por color de la tapa y del nombre de autorx en el lomo lo que nos dejará los libros acomodados por décadas de producción de los textos literarios: salmón para la de 1950, lima para la de 1960, maíz para la de 1980.

Si en plan de acomodar los volúmenes de la colección al día de la fecha, el coleccionista usara como criterio el orden alfabético de autorx de la obra paradigmática y título de cada volumen, se deslizaría cómodo en el alfabeto: Cortázar, Denevi, Walsh. Hasta llegar a Charly García. García, C. podría pensar según el sistema autor/fecha o seguir el criterio anómalo de Autor/Fecha y colocar al Charly García después de Cortázar y antes de Denevi, una decisión que objetaría cualquier comité académico de congresos de la especialidad pero que legitima la colección. García va, como todo el mundo sabe, en la C de Charly.

Cuando recorremos los títulos que hoy nos ofrece la colección desde el criterio de textos clave de la literatura argentina contemporánea que anuncia en la presentación de cada volumen podemos acordar en que lo son y que estos estudios críticos vienen a enriquecer, renovar, sorprender y complejizar las lecturas que hemos hecho como lectorxs a secas, como lectores especializadxs, como profesorxs de la formación superior, docente, de la escuela secundaria. Otras perspectivas, otras voces, otras miradas son bienvenidas, pero no se instalan en el campo de lo inesperado.

Es otra cosa la que ocurre con el *Charly García, 1983. Acerca de Clics modernos*. Desde la misma ficha técnica ingresa en primer término como Crítica musical y solo en el tercero como Crítica de la Literatura Argentina después de Música Rock. La contratapa nos anuncia que leer este libro nos dará unas ganas locas de bailar y cantar al tiempo que coloca al artista motivo del volumen en la escena de grandes como Gardel y Piazzola. Pero entre los primeros paratextos y el texto, el lectorx se encuentra con una extensa *nota bene* que, como señala Gérard Genette en su *Umbrables*, opera como una bifurcación momentánea del texto al que prolonga, ramifica y modula que cumple, en este caso, la función de anticiparse a las objeciones.

Nótese bien, obsérvese o fijate: la nota nos invita a reflexionar sobre la pertinencia de abordar el corpus letrístico de Charly García desde un punto de vista literario en una operación que lleva a lo inesperado que podríamos esperar, sobre todo tratándose de Oscar Conde quien trabaja en este sentido desde, por lo menos, sus *Poéticas del tango* (2003) y *Poéticas del rock* (2007) y a quien acompaña la Academia sueca con el premio Nobel de Literatura a Bob Dylan (2016). Incorporar al canon de los autores argentinos contemporáneos y sus obras paradigmáticas al autor de, entre otras obras, *Clics modernos*, como plantea Conde, es solo un paso previo para abarcar eso que es la obra de Charly García que, aunque esté en una colección literaria, nos suena mientras leemos: ¿podemos leer los versos que se



transcriben sin cantarlos, silbarlos, chiflarlos o tararearlos? Cada lector hará la prueba cuando tenga el libro en sus manos. Aventuramos que el desafío parece imposible de superar.

Conde como director de Autor/Fecha trae *Clics modernos*; la directora de Autor/Fecha, Laura Cilento, en colaboración con Judith Gociol, promete como próximo título *Oski y Bruto, 1955. Acerca del Medisinal Brutoski Ilustrado*. Podemos suponer entonces que desde la propuesta de una colección de una editorial universitaria dirigida por estxs autores-investigadores-profesores-doctorxs en Letras tendremos que estar preparados para acomodar y reacomodar los conceptos de paradigma y clave, de producción literaria, de autorx argentinx contemporáneo, de qué es eso que las instituciones dicen que es literatura cuando se trata de una colección para un público amplio y curioso de saber qué tiene la literatura hoy para él, una literatura que más que delimitarse se ensancha y expande para hacerse multimodal y se hace por y para todxs. Una literatura para leer, bailar, mirar y cantar: fijate.

El capítulo central del libro, aquel dedicado a la obra paradigmática, está enfocado en el momento de transición de la producción de Charly García entre las dos etapas que propone establecer Conde: la grupal (entre 1972 y 1981, cuando lideró Sui Generis, La Máquina de Hacer Pájaros y Serú Girán que el autor analiza en las dos primeras secciones) y la solista (de 1982 en adelante, que ocupa las dos últimas secciones). O entre una primera zona de la obra apasionada por contar una historia, un aguafuerte, un cuadro de situación y una segunda, donde, si se cuenta una historia, se hace de modo fragmentario, “a tono con los tiempos de la imagen en movimiento”, en una estética *random*. La bisagra, lo que Charly García inventó en *Clics modernos* como disco que revolucionó de manera definitiva el rock argentino de la década de 1980 cuando “bajó de la cabeza y el corazón a los pies y, por primera vez en la Argentina, se apoderó de nuestros cuerpos por completo” y –en términos de Sergio Pujol– se convirtió en pieza canónica en la “modernización” del rock argentino.

La virtud que señala Conde para el letrista, “la de tomar grandes temas y reducirlos casi a una anécdota personal, logrando que esa pintura de su propio sentimiento se convierta en algo que podría entender casi cualquiera” o “García ha sabido retratar en sus canciones las pequeñas inseguridades y ansiedades y los momentos de amor y desamor más extáticos o estrepitosos de todos nosotros, pero también los climas políticos cambiantes y a menudo opresivos, la frivolidad de la sociedad argentina y todos nuestros temores y pesadillas” se presenta, invertida, en su propia escritura. Si como advierte Ítalo Calvino, “es clásico lo que tiende a relegar la actualidad a categoría de ruido de fondo, pero al mismo tiempo no puede prescindir de ese ruido de fondo”, la operación en la que se embarca Conde es la de poner cada una de las producciones de Charly García en relación con ese ruido de fondo, con esos grandes temas y un contexto en el que leemos a la Argentina en su historia reciente.

Entre la biografía artística y la novela de iniciación, las dos primeras secciones conducen al lectorx a ese momento en una secuencia narrativa ágil que no rehúye de



las coloridas anécdotas para enlazar la vida del artista desde su niñez y sus primeras andanzas en el conservatorio, el saberse dueño de un oído absoluto, sus descubrimientos adolescentes, las bandas y álbumes de su juventud en una organización temporal que recurre a saltos al futuro que, al tiempo que crean cierto suspenso, preparan al lector para lo que va a venir y que constituye las dos últimas secciones del libro.

El libro de Conde pone en foco el interés por el autor, por las condiciones de la producción, por indagar acerca de la significación de las letras; recupera de alguna manera la vieja pregunta de ¿qué quiso decir el autor?, más allá de las discusiones teóricas acerca de su muerte y la independencia de la obra, del lugar del lector en su recepción y su libertad en la construcción del sentido. Invita a inmiscuirse en las condiciones de su producción como ese lugar de interés de los lectores que describe jocosamente Ricardo Mariño en sus “Máximas y mínimas sobre la estimulación de la lectura”: “Cuando los autores visitan una escuela los chicos hacen siempre las mismas preguntas. Las más repetidas son: ¿de dónde saca las ideas? ¿A qué hora y en qué lugar de la casa escribe? ¿Qué hace cuando no escribe? ¿Con quién vive? ¿Cuánta plata gana? Son preguntas horribles, superficiales, no literarias y todos los autores estamos hartos de contestarlas. Si yo pudiera estar diez minutos a solas con Juan José Saer, John Irving o William Shakespeare, les preguntaría: ¿de dónde saca las ideas? ¿A qué hora y en qué lugar de la casa escribe? ¿Qué hace cuando no escribe? ¿Con quién vive? ¿Cuánta plata gana?”

En esta búsqueda de fijación de un sentido, Oscar Conde se lanza a una exhaustiva investigación que da paso a las voces de críticxs y especialistas que han leído la obra de Charly García para sumar la suya en un texto polifónico. Tal o cual texto “supo generar más de una interpretación”, “aunque he leído a otros exégetas suponer que” o “es posible que ambas perspectivas sean complementarias” son las generosas estrategias que utiliza Conde para escuchar y poner a disposición aquello que ya ha sido dicho para, sin refutarlo, proponer otra explicación posible. El “desde mi punto de vista” ensancha las posibilidades de interpretación al tiempo que invita a quien lee a tomar partido o ¿por qué no en esa polifonía a la que invita la polisemia, la profusa información y las experiencias de cada unx? ensayar otro modo de apropiarse de eso que nos dice Charly García a lo largo de su obra o en cada texto en particular. Y la estampilla/foto de Uberto Sagramoso que fija al autor en la tapa del libro se parecerá más a las que cantaba María Elena Walsh en su “Canción del correo” que a las que se quedan pegadas y selladas en un sobre.

En este entramado de voces que Conde propone no podía faltar, por supuesto, la del mismo García (así nombrado a lo largo de todo el libro) que aparece referido en fragmentos de numerosas entrevistas para decir lo que “quiso decir el autor” en relación con su obra, plenamente consciente, como se señala, de su cualidad mítica, construida, alimentada y explotada por él mismo, las condiciones en las que la produjo, de dónde saca las ideas, qué hace cuando no compone, si escribe primero la música o la letra.

La larga trayectoria de Oscar Conde como profesor en las aulas universitarias y de la formación superior tiñe el discurso del investigador. Leemos en este libro



esos momentos en los que hace algunos paréntesis (entre los que podemos contar las profusas notas al pie) para detenerse a narrar un mito griego cuando la ocasión lo convoca, a explicar conceptos como el de inconsciente colectivo de Jung, a zambullirse en la etimología de algunas palabras lunfardas que vienen a cuento y que podemos imaginar como las respuestas a las preguntas posibles de lxs alumnxs de Conde en el devenir de sus clases de griego y latín, de literaturas marginalizadas, de literatura argentina, de sus seminarios sobre poetas del tango y del rock.

Algo de la confianza que se trama en esas clases derrama en el discurso de *Charly García, 1983. Acerca de Clics modernos* que se permite resumir y redondear conceptos en expresiones coloquiales como “del palo” o “en joda”, para declarar en una colección universitaria de estudios críticos que rigurosidad y divulgación, minuciosidad y agilidad, precisión y emoción pueden ir de la mano para poner a disposición del público general un saber sobre ese escenario de representaciones sociales que es la literatura argentina contemporánea, tal como declara el texto de presentación de la colección y del que se hace cargo este (Conde, 2019).



Denisse Garrido



Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica

Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (comps.)

Buenos Aires

UNIPE: Editorial Universitaria / www.unipe.edu.ar

ISBN: 978-987-3805-55-4

Colección Políticas educativas, vol. 7

1ª edición, 16 de diciembre de 2020

Formato: libro digital en PDF para descarga gratuita

16 x 23 cm / 270 pp.

La publicación de este segundo volumen de *Pensar la educación en tiempos de pandemia* se inscribe en la coyuntura particular del tránsito hacia los escenarios de la escuela del “día después”. No es en absoluto fortuito que el subtítulo que acompaña esta obra sea, en esta oportunidad, *Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Esa línea condensa los propósitos que motorizan los trabajos reunidos: la necesidad de recuperar las experiencias transitadas durante la pandemia, ponerlas en valor y volverlas transmisibles para –desde allí– pensar prospectivamente la escuela que viene. Iberoamérica en el foco, no solo porque “nuestras cabezas piensan donde pisan nuestros pies”, sino también porque existe allí una apelación constante, a lo largo de todo el libro, a reforzar la cooperación interregional en este período en que los Estados nacionales fueron puestos a prueba, a la vez que se reafirmó su necesaria presencia.

En tiempos en que, como bien señalan los colaboradores de la obra, se ha vuelto una constante afirmar que la pandemia de covid-19 ha mostrado sin reparos las desigualdades educativas, el artículo que inaugura el libro lo hace con un llamamiento a poner sobre la mesa, una vez más, a la escuela como el lugar de la igualdad. Jorge Larrosa nos convoca a revisar las retóricas de la pandemia, entre ellas la más habitual de “crisis”. Su desafiante propuesta radica en pensarla desde la relación etimológica entre “crisis”, “crítica” y “criterio”, que nos remite a la posibilidad de discernir entre los escenarios que se abren ante nosotros. El autor conjuga su voz en una polifonía que aúna a Hannah Arendt, Jacques Rancière y otros, para decir que en las crisis se abre esa “brecha del tiempo” (...) entre el “ya no” y el “aún no”, que pone en cuestión lo que sabemos y nos empuja a pensar”



(p. 19). El desafío es no perdernos esta posibilidad de pensar, que no es un pensar individual sino en comunidad. Contra la escuela meritocrática, contra los embates de la intervención mercantilizadora en lo escolar, la pandemia puede leerse como la posibilidad de recuperar la confianza en la institución escolar como el lugar donde la igualdad ocurre, se hace efectiva.

Preocupado también por aquella necesidad de la “pequeña política” que de pronto se hizo esencial, Carlos Skliar articula su ensayo en torno a la pregunta por lo incierto de este tiempo. “¿Puede algo continuar, cuando el resto de la vida social se interrumpe?” (p. 32). Tiempo interrumpido en el que se tensan la pretensión de continuidad pedagógica y la discontinuidad concreta, lo que irrumpe y lo que interrumpe, lo roto y lo suturado, todo a la vez. Skliar pone en el centro las voces de niños y niñas sobre lo vivido y lo extrañado en la pandemia, como el punto de partida para reinventar la educación. “Las comunidades escolares (...) tomaron para sí la responsabilidad de hacer resurgir de las cenizas a los dañados y rotos por la crisis sanitaria, económica, social y cultural, producto de la pandemia y de otras hecatombes recientes. (...) La potencia de los gestos educativos se volcó, pues, hacia el cuidado, la compañía, la hospitalidad, la conversación a propósito del mundo y de la vida” (...) (p. 35).

Los trabajos de Jorge Larrosa y Skliar integran la primera de las tres partes en que está organizado el libro. Denominada “Miradas Regionales”, esta primera parte consta de análisis conceptuales y reflexiones político-filosóficas de escala regional, como el de Paula Pogré, quien focaliza en la particularidad de las políticas de formación docente en América Latina y arriesga una interesante aseveración, en relación a lo ocurrido en la formación en particular: “estamos frente a la oportunidad de pasar de una cultura del control a una cultura del acompañamiento” (p. 52). Tal oportunidad redundaría en otras formas de entender los sistemas educativos en la región. Entre las tensiones y relaciones conflictivas que se entraman en la historia de nuestros sistemas educativos latinoamericanos, los vínculos (y desencuentros) entre educación y trabajo fueron, ciertamente, siempre complejos. Los autores Irma Briasco, Agustina Corica, Pablo Granovsky, Vanesa Verchelli y Miguel Alfredo nos proponen pensar la pandemia como posibilidad de una rearticulación de este vínculo a partir de la experiencia transitada por las Escuelas de Formación Técnica y Profesional. Sendas contribuciones de Francesc Pedró y Cristian Pérez Centeno nos permiten pensar en común para el escenario iberoamericano las posibilidades y apertura de oportunidades a futuro que la emergencia del covid-19 despliega para la educación superior, desde un registro material y documental ciertamente fructífero en términos de inventiva de estrategias pedagógicas.

La segunda parte contiene ensayos pensados desde las políticas educativas nacionales. Allí, los autores y autoras analizan y describen las particularidades de la vivencia de la pandemia en sus respectivos países, a la vez que visibilizan los límites y dificultades de las experiencias pedagógicas desarrolladas en esos marcos. Por ejemplo, en el caso español, el trabajo de Alejandro Tiana Ferrer, secretario de Estado de Educación, da cuenta de que el país ya venía de alguna



manera “preparado” para afrontar el traspaso de la escuela a su modalidad virtual o a distancia, en relación a los recursos invertidos en el área en los últimos años.

María Teresa Rojas Fabris, por su parte, reflexiona sobre las escuelas chilenas en la larga, mediana y corta duración de la historia de ese país, atravesada no solo por la pandemia sino por la movilización política y la crisis social desencadenada en octubre de 2019. Como señala la autora, el sistema escolar chileno expresa en su interior desigualdades e injusticias que dan cuenta de “subjetividades dolidas, agobiadas y cargadas de rabia y desafección hacia las instituciones” (p. 133) como producto de cuarenta años de “modernización” neoliberal. La reciente aprobación de una nueva constitución abre nuevos horizontes y permite asumir la magna tarea de reconfigurar los sentidos y fines de la educación, de la mano de la demanda por mayor justicia social, dignidad y bienestar.

Martha C. Herrera-Cortés analiza el caso colombiano, en el que la crisis sanitaria se anuda en forma crítica a las violencias políticas y sociales –“casi de carácter pandémico”– que atraviesan a ese país. La autora pone de manifiesto que la aparición del covid-19 devela “las heridas sangrantes de una sociedad que pregona la igualdad, pero cultiva a dentelladas la lógica del sálvese quien pueda” (p. 138), y se pregunta por cómo construir una nueva nación sobre la base de la noción de “enemigo interno” o de esas violencias estructurales que muestran el carácter asimétrico de las afecciones según la clase social, el género, la etnia, o el continente al que se pertenezca.

Los dos ensayos provenientes de México permiten acercarnos a distintas aristas del proceso pedagógico transitado en la gran nación al sur del Río Bravo. Rosa María Torres Hernández realiza un mapeo del Programa Aprende en Casa, desarrollado por el Gobierno mexicano, e insta a la tarea pendiente de escuchar las voces de aquellos que día a día construyen la escolarización en la educación básica, mientras que Gabriela Czarny y Gisela Salinas abordan la experiencia particular de la pandemia en torno a la desigualdad y la discriminación en las escuelas indígenas. Las autoras señalan que “las escuelas cargan con una historia de inequidades materiales” y allí arrojan una pregunta clave, “¿por qué hablar del día después si el día antes ya era asimétrico, con profundas inequidades y desigualdades?” (p. 153).

El mosaico iberoamericano se termina de configurar con los aportes de Ricardo Morales-Ulloa, Yenny Eguigure, Carla L. Paz y Germán Moncada, que dan cuenta de las particularidades de la pandemia en el segundo país más pobre de América Latina, Honduras; Daniel Tirado, quien narra la experiencia boliviana; Eloísa Bordoli, que reflexiona sobre los logros de la experiencia uruguaya, tanto en términos de manejo sanitario como en el retorno gradual a las clases presenciales, asentados según la autora en construcciones previas vinculadas al fortalecimiento del Estado con miras a construir una sociedad con mayor justicia social; y, finalmente, la contribución de Silvina Gvirtz y Liliana Mayer, quienes abordan los esfuerzos aunados por los gobiernos locales y municipales en Argentina.

En la tercer y última parte se abordan “Problemáticas” derivadas de los efectos de la pandemia. Patricia Sadovsky y José Antonio Castorina revisan esos efectos



en las configuraciones pedagógico-didácticas del aula, y en las reflexiones producidas en este tiempo de excepción en el que el proceso “orgánicamente interactivo” de la enseñanza y el aprendizaje se vio interrumpido. Los autores parten de la comprobación de que se produjo en el conjunto de la sociedad un reconocimiento de la docencia como trabajo profesional de la transmisión. Se abre un proceso para reconstruir la experiencia transitada en el campo de enseñanza y aprendizaje que debe materializarse, y en ese reconocimiento está la génesis de la transformación de la identidad social de los docentes. Para que ello ocurra, insisten, se necesita de políticas públicas que habiliten espacios de análisis sobre su oficio.

El ensayo de Walter Kohan que integra este apartado nos sumerge en cómo el aislamiento forzoso obligó a reconfigurar una actividad académica como un Coloquio, y las potentes formas que hallaron quienes lo organizaron de “hacerse presentes” de otras maneras. Esa convocatoria a pensar en conjunto, incluso estando aislados, cobra sentidos aún más poderosos en países como Brasil –“gritante de desigualdades” (p. 234)– en los que la pandemia y el gobierno de la necropolítica no hicieron más que seguir reproduciendo el racismo, sexismo y edadismo reinantes, como los que denuncia Herrera-Cortés para el caso colombiano.

Entre otra de las contribuciones se encuentra la de Ricardo Cuenca, ministro de Educación del Perú, quien insta a atender de forma prioritaria la formación ciudadana, con miras a formar ciudadanos que contribuyan a construir mejores democracias y sociedades más justas. Finalmente, el libro se cierra con un informe de Karina Batthyány y Nicolás Arata acerca de las consecuencias devastadoras que tendrá en términos económicos la salida de la pandemia para los años venideros, acompañado de una reflexión sobre la necesidad de respuestas integrales a la crisis, poniendo el foco no solo en fortalecer el ámbito de lo público, sino principalmente en aprender de las alternativas colectivas que ya hace tiempo nos enseñan otras formas de vincularnos con el medio ambiente, con la producción y, en definitiva, con lo humano. Aquí resuena lo que los compiladores Inés Dussel, Darío Pulfer y Patricia Ferrante señalan en la introducción de la obra: tendremos que convivir con “las heridas y deudas que quedan de este período tan duro para nuestras sociedades, pero también habrá que acordarse de lo que fuimos capaces de hacer en contextos tan inéditos como desafiantes” (p. 13). En esa posibilidad es que inscriben esta obra como “contribución a la reconstrucción de lo vivido y a la imaginación colectiva de las escuelas por venir” (íbid.).

Podemos delinear, para finalizar, algunas reflexiones que se desprenden de una lectura global del libro. En primer lugar, el cúmulo de experiencias pedagógicas variopintas, una vez transitadas, deberá estar necesariamente en la base de pensar la escuela transformada y en transformación, no como un pasado archivado sino como memoria viva y activa de aquello que realizamos y aprendimos en este tiempo de excepción.

En segundo lugar, la diversidad de experiencias en la región latinoamericana da cuenta de políticas públicas heterogéneas y asimétricas según cada caso nacional. Las problemáticas suelen ser compartidas, pero los Estados han tomado direcciones diversas, ¿dónde radicaría lo común? En articulación con los Estados



o en contraposición a estos cuando se muestran ausentes o refuerzan sus aparatos represivos, la organización social y comunitaria reconfiguró lazos y tejió tramas de sostén. Resta seguir recuperando también esa experiencia en donde la no presencialidad no fue posible y la apertura fue la clave para construir comunidad, para evitar que el mundo se deshaga, al decir de Camus.

En tercer lugar, si algo se reafirma en los distintos trabajos que integran el volumen es que, más allá de cualquier virus, el mayor enemigo de la humanidad a escala global es el modelo capitalista neoliberal financiero. “La razón neoliberal (...) no es un accidente natural ni una simple forma de degradación democrática solo en sus aspectos económicos o financieros; es, más bien, la transformación misma de cada espacio-tiempo de la existencia humana en un dispositivo económico” (Skliar, p. 36). La pregunta por pensar otros modos posibles de producir y existir en comunidad sigue vigente.

En fin, ante el avance de respuestas ultraderechistas y neoconservadoras como salidas de las crisis, esta obra es de lectura indispensable para aquellos que construyen las políticas públicas. La agenda más urgente está aquí, a la mano, esbozada por especialistas comprometidos con la transformación y la erradicación de las desigualdades educativas ya que, si de algo no caben dudas, es que el bienestar y la felicidad de los pueblos tienen que ser la prioridad de la pospandemia.

Link a descarga: <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia-ii-experiencias-y-problematicas-en-iberoamerica-detail>



INTRODUCCIÓN

La sección *Recursos* tiene el objetivo de poner a disposición de las y los lectoras y lectores de nuestra *Revista Argentina de Investigación Educativa* diversas herramientas de relevancia académica para un público interesado en el mundo de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación. En este caso, ponemos a disposición un catálogo de revistas académicas nacionales e internacionales. Para el caso de las revistas argentinas, la fuente principal de la que se extrajo la información es el trabajo “Base de datos. Revistas argentinas de educación”, editado en Santa Fe, en febrero de 2018, por el Programa de Promoción y Apoyo a la Investigación en Temas de Interés Institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral” (Baraldi, 2018).

REVISTAS INTERNACIONALES

EDUCACIÓN EN CIENCIAS BIOLÓGICAS (URUGUAY)

La revista se edita desde 2016 por el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), de Uruguay. El propósito es comunicar trabajos originales e inéditos que propendan a actualizar, estimular y promover la mejora de la enseñanza en este campo del saber en diferentes niveles educativos, desde el primario al superior. La investigación sobre la educación científica y su comunicación académica son sustentos formativos claves en el desempeño profesional docente. En este sentido, ofrecer un espacio para establecer diálogos contextualizados, anclados en la realidad nacional y regional,



se espera potencie una mirada integrada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los niveles educativos.

<http://ojs.cfe.edu.uy/>

LA REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL (ESPAÑA)

Es una publicación académica arbitrada y editada por la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid y el servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE). Su primer número apareció en octubre de 2012 ante la necesidad de contar con un cauce para la difusión de investigaciones de calidad que entienden la Educación como un motor de transformación social.

<https://revistas.uam.es/riejs>

LA REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH (RER) (ESTADOS UNIDOS)

Esta revista publica revisiones críticas e integradoras de la literatura de investigación relacionada con la educación, incluidas las conceptualizaciones, interpretaciones y síntesis de la literatura y el trabajo académico en un campo ampliamente relevante para la educación y la investigación educativa. Publicación de la American Educational Research Association, organización fundada en 1916.

<https://journals-sagepub-com>

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCACÃO (BRASIL)

Publicación de ANPEd (Asociación Nacional de Postgrado e Investigación), ofrece artículos académicos y científicos, y está orientada a la mejora de intercambio académico dentro un escenario nacional e internacional. Su público principal son profesores, tutores e investigadores de la educación, así como estudiantes de grado, graduados y posgraduados de las ciencias sociales y humanas. Sus áreas de interés son la educación primaria y secundaria; la educación superior y las políticas educativas; los movimientos sociales y la educación. Es una publicación trimestral.

<http://www.redage.org/publicaciones/revista-brasileira-de-educacao>

REVISTA PERFILES EDUCATIVOS (MÉXICO)

Es una publicación especializada en el campo de la investigación educativa. Su finalidad es fomentar el intercambio y el debate académico en el campo de la



educación en el ámbito iberoamericano. Se encuentra abierta a todos los desarrollos de las ciencias de la educación, impulsando la difusión de trabajos originales, resultantes de procesos rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, especialistas, profesores y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo. *Perfiles Educativos* publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación educativa.

http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/index

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (MÉXICO)

La *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)* es una publicación electrónica cuatrimestral de libre acceso, coeditada por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la UNAM y Universia. Es un espacio en el que convergen análisis e investigaciones originales acerca del acontecer de la educación superior en Iberoamérica. Cuenta con los parámetros de una revista científico académica de calidad, y tiene como meta ser referencia para investigadores, académicos, estudiantes, autoridades educativas y tomadores de decisiones de la región, respecto a los temas inherentes al campo de la educación superior.

La *RIES* está abierta a todos los planteamientos que sean resultados de investigación, documental o empírica, cuyo objeto sea estudiar desde cualquier enfoque, escuela de pensamiento, disciplina o multidisciplinaria algún aspecto de los sistemas, proyectos e instituciones de educación superior. Así, publicará trabajos referidos a políticas internacionales y nacionales, estudios comparativos, cobertura, formación profesional, vinculación, financiamiento, evaluación, acreditación, calidad, gobernanza y gobernabilidad, planeación y gestión, etcétera.

Su formato digital de libre acceso, y la plataforma de edición en línea Open Journal System (OJS), la coloca a la vanguardia de las revistas especializadas en el tema, pues permite una difusión en gran escala. Las colaboraciones que se publican respaldan su rigor científico y académico en la evaluación de prestigiosos investigadores iberoamericanos.

La *RIES* cuenta con seis secciones: Territorios, Genealogías, Contornos, Resonancias, Visiones y Archivos.

<https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries>

REVISTA MEXICANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (MÉXICO)

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)* es una publicación científica trimestral que publica resultados de investigación dentro del área de educación desde diferentes perspectivas teóricas, metodológicas, técnicas y empíricas con un alcance nacional e internacional. Su objetivo principal es ser un



espacio de comunicación y diálogo entre investigadores, estudiantes de grado y posgrado, así como de profesionales del área educativa.

La *RMIE* no cobra a los autores ningún tipo de costo por el procesamiento o el envío de artículos. Todo el contenido publicado pasa por un proceso de revisión por pares doble ciego, lo cual garantiza la calidad de cada una de las contribuciones, que pueden ser presentadas dentro de los siguientes formatos: artículos de investigación y reseñas críticas.

La edición se encuentra a cargo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE), y cuenta con una versión impresa (ISSN 1405-6666) que puede ser adquirida en la sede del COMIE (publicaciones@comie.org.mx), así como una versión electrónica (2594-2271) en acceso abierto disponible en: (<http://www.comie.org.mx/revista>).

<https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/index>

REVISTA CADERNOS DE PESQUISA (BRASIL)

Publicación de la Fundação Carlos Chagas

Es una revista de estudios e investigaciones educativas. Tiene como objetivo divulgar la producción académica sobre educación, género y raza, propiciando el intercambio de informaciones y el debate sobre las principales cuestiones y temas emergentes de esa área. Privilegia la diseminación de investigaciones realizadas en el país, aunque publique también estudios provenientes del exterior.

<https://www.scielo.br/j/cp/>

REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA (BRASIL)

É uma revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Aceita para publicação artigos inéditos na área educacional, resultantes de pesquisas de caráter teórico ou empírico, ou de revisões da literatura, caracterizadas por diálogo consistente com o campo educacional e a área de estudos a que se filiam, pelo detalhamento do trabalho conceitual e metodológico, pela explicitação dos processos analíticos, bem como pela relevância das contribuições para o desenvolvimento dos conhecimentos em Educação. Tem sido editada ininterruptamente desde 1975, originalmente como *Revista da Faculdade de Educação*, e com o título atual desde 1999. Passa a ser uma publicação apenas *on-line* em 2017. A partir de 2018, é editada de forma contínua em volume único anual. Seu volume se encontra organizado em seções, que reúnem, especificamente, artigos, entrevistas, traduções, editorial, entre outros gêneros. Os artigos podem ainda ser reunidos em seções temáticas, em função das proximidades de tratamento de temas que se evidenciem como de especial interesse numa determinada conjuntura.

<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/>



EDUCATIONIS MOMENTUM (PERÚ)

Es una revista (ISSN: 2414-1364) de carácter científico editada por el Departamento de Educación de la Universidad Católica San Pablo (Arequipa, Perú). Su objetivo es difundir trabajos de investigación en el ámbito educativo –especulativos o empíricos– que sirvan de fundamento para un debate basado en evidencia y como insumo para la toma de decisiones. Está dirigida a especialistas, académicos, delineadores de políticas, autoridades en educación pública y privada, miembros de organizaciones no gubernamentales, directores y docentes escolares, y estudiantes de Educación o ciencias afines. A la fecha se encuentra indexada en ROAD y Clase. <http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/emomentum>

REVISTA CARIBEÑA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (REPÚBLICA DOMINICANA)

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)* es la revista académica del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), institución estatal responsable de la formación de los docentes requeridos por el sistema educativo dominicano. La publicación inició en 2016 bajo el nombre de Revista del Salomé. revista Dominicana de Educación (primera época). La *RECIE* publica artículos académicos sobre formación docente, diseño curricular, diagnóstico educativo, políticas educativas nacionales e internacionales, procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje en entornos de vulnerabilidad. Pretende contribuir al desarrollo de las teorías y de las soluciones a problemas educativos de la región caribeña y de otros espacios geográficos. Investigadores y profesionales de la educación tienen a su disposición esta herramienta para dar a conocer sus trabajos de investigación educativa. <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie>

MAMAKUNA. REVISTA DE DIVULGACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS (ECUADOR)

Es una publicación académica de la Universidad Nacional de Educación, dedicada a divulgar a nivel nacional e internacional experiencias pedagógicas de alta calidad, generados por docentes investigadores tanto nacionales como extranjeros, en los siguientes formatos:

- Experiencias pedagógicas que describen procesos, procedimientos, estrategias, metodologías, técnicas, talentos, roles y recursos empleados en el desarrollo de la experiencia que se presenta.
- Análisis de buenas prácticas pedagógicas.
- Análisis de casos de prácticas pedagógicas.
- Sistematizaciones de experiencias pedagógicas.



El objetivo principal de *Mamakuna* es la divulgación, en lenguaje totalmente accesible, de experiencias pedagógicas aplicadas y selectas revisiones del estado del arte; así como la promulgación de la lectura y discusión de las temáticas antes mencionadas.

Posee una periodicidad semestral y se edita en versión electrónica (e-ISSN: 2773-7551), en idioma español, inglés, quichua y shuar, dependiendo de la lengua en la que se recibe la contribución.

Está dirigida a docentes nacionales y extranjeros de los distintos niveles educativos y funcionarios de gobiernos interesados en transformar las políticas educativas, cuyos intereses se encuentren relacionados a la mejora e innovación de sus prácticas pedagógicas. Con esta revista se busca difundir, en acceso abierto, un pensamiento educativo y pedagógico capaz de reinventar y transformar las prácticas sociales y escolares.

<https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/about>

RUNAE. REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (ECUADOR)

La revista *RUNAE* es una publicación científica de la Universidad Nacional de Educación, dedicada a difundir a nivel nacional e internacional resultados de investigación de alta calidad, generados por investigadores tanto nacionales como extranjeros, dentro de las Ciencias de la Educación, en siguientes líneas específicas:

- Educación-Cultura-Sociedad-Ciencia y Tecnología.
- Procesos de aprendizaje y desarrollo.
- Diseño, desarrollo y evaluación del currículo.
- Didácticas de las materias curriculares y la práctica pedagógica.
- Desarrollo profesional de los docentes.
- Políticas y sistemas educativos en América Latina y el Caribe, en el marco de la educación comparada e internacional.
- Organización escolar y contextos educativos.
- Educación para la inclusión y la sustentabilidad humana.
- Educación bilingüe e intercultural.

El objetivo principal es la difusión de resultados de investigación aplicada y selectas revisiones del estado del arte; así como la promulgación de la lectura y discusión de las temáticas antes mencionadas.

La revista posee una periodicidad anual y se edita en versión electrónica (ISSN-L No. 2550-6854), en idioma castellano, inglés, portugués y francés, dependiendo de la lengua en la que se recibe la contribución.

RUNAE está dirigida a investigadores nacionales y extranjeros cuyos intereses académicos se encuentren relacionados con el campo de la educación, a docentes



de los distintos niveles educativos y funcionarios de gobiernos interesados en transformar las políticas educativas. Con esta revista se busca difundir, en acceso abierto, un pensamiento educativo y pedagógico capaz de reinventar y transformar las prácticas sociales y escolares.

<https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/index>

REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACIÓN (COLOMBIA)

Es una publicación cuatrimestral a partir del 2020 (hasta el año 2019 semestral) de la Subdirección de Gestión de Proyectos –Centro de Investigaciones– de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), que data de 1978. Está orientada principalmente a la divulgación de trabajos inéditos de investigación educativa, revisiones sistemáticas de la literatura y estudios teóricos sobre el campo de la educación y la pedagogía. Trabaja cada cuatro meses bajo la modalidad de dossier con un editor invitado para su organización. Los artículos ocupan cerca del 50% del total de artículos contenidos en cada número. La revista trabaja bajo la característica de publicación incremental, lo que significa que algunos artículos podrán estar disponibles en plataforma en números futuros de forma anticipada. El público al que se dirige contempla a los especialistas en temáticas educativas y pedagógicas, al magisterio en general y a estudiantes universitarios de pregrado y posgrado en las áreas de educación, ciencias sociales y humanidades.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/index>

REVISTA DOCENCIA (CHILE)

Revista del Colegio de profesoras y profesores de Chile, hacia un movimiento pedagógico nacional. (no incluye descripción de la revista)

<http://revistadocencia.cl/web/>

REVISTA RECHERCHE & FORMATION (FRANCIA)

Destinée aux chercheurs, formateurs, enseignants, universitaires français et étrangers, la revue Recherche & formation permet de faire connaître des recherches, des expériences, des innovations, des publications et des manifestations récentes dans le domaine de la formation. Les articles publiés par la revue Recherche & formation sont des articles scientifiques présentant des résultats de recherche; ils sont retenus selon les procédures en vigueur dans les revues scientifiques et validées par le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES).

<https://journals.openedition.org/rechercheformation/>



REVISTA CUBANA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (CUBA)

La *Revista Cubana de Educación Superior (RCES)* tiene el objetivo de publicar los resultados de estudios e investigaciones sobre la Educación Superior y está dirigida al personal tanto docente como administrativo. Los artículos enviados para que se considere su posible publicación en ella deben abordar los siguientes campos temáticos: Políticas y estrategias de la Educación Superior, donde se tratan temas relacionados con el desarrollo, la descentralización, la privatización y la estructura de los sistemas universitarios, así como el acceso a estos; el empleo en instituciones de Educación Superior; las concepciones acerca de la formación profesional y los cambios en general llevados a cabo en la Educación Superior; Educación Superior, donde se abordan temas relacionados con la pedagogía, la psicología, los planes de estudio, la evaluación del rendimiento de los estudiantes, los libros de texto, la didáctica, los métodos de enseñanza, el estudio y el trabajo y las tecnologías.

https://redib.org/Record/oai_revista4208-revista-cubana-de-educaci%C3%B3n-superior

REVISTA DE PEDAGOGIE/JOURNAL OF PEDAGOGY (RUMANIA)

Journal of Pedagogy (Revista de Pedagogie) is an open access biannual peer reviewed international publication issued by the “National Center for Policy and Evaluation in Education” (Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație). Journal articles and book reviews are dedicated to topics from the field of education sciences: educational policy, philosophy of education, educational theory, curriculum, assessment in education, school management, continuing education, career counselling and guidance, cross-cutting issues.

<https://revped.ise.ro/en/>

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ/ANKARA UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES (JFES) (TURQUÍA)

Ankara University Journal of Educational Sciences is a national scientific journal that has been listed in some international indexes in the field of educational sciences. It is the first scientific journal in the field of educational sciences, and it has been regularly published for fifty years. The journal is published three issues, April, August and December, and the articles, which have been issued a decision to publish, are published as Online First.

Articles in the field of educational sciences and teacher education are published in the journal. Original and current research articles are published in each issue. Besides, two review articles at most are also published in each issue. The



articles deemed appropriate in terms of form and spelling rules are subject to plagiarism control. Plagiarism control is conducted through iThenticate packaged software in *JFES*. Similarity rates of the articles must be less than 10% in iThenticate software (except for journal template, references; and citations from the same source –including own products– should be less than 3%). The official language of the journal is Turkish; English, French and German articles are also published. The journal accepts articles from Ankara University Faculty of Educational Sciences and researchers from home and abroad. The blind review process is maintained for articles that are not rejected in the first evaluation. The article applicants should include ORCID numbers of the authors and they should be written according to the guide for authors. Write the ORCID numbers of the authors and to upload the Minutes of Copyright Cycle to the system using the article writing guide. The authors should also load Copyright Notice Form to the website of the journal.

The journal is published both electronically (E-ISSN 2458-8342) and in print (ISSN 1301-3718), and everyone from all over the World can benefit from the journal through Open Access.

JFES is indexed in ULAKBİM TR Dizin, EBSCO Host, ProQuest.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/auebfd>

EĞİTİM VE BİLİM/EDUCATION AND SCIENCE (TURQUÍA)

As one of the prestigious journals on education since 1976, *Education and Science Journal* has been currently –as of the year 2014– being published under institutional structure of TEDMEM. *Education and Science Journal* is published quarterly. As subject to preannouncements, it has been scheduled that two special issues will be published, starting from 2014, per year on regular basis as well. Themes of special issues are determined, by taking into consideration of actual needs, problems and discussions on education, with a purpose of stimulating new researches that may provide guidance on the field of education.

Education and Science Journal has a vision of making contribution to build an education system through which all children/individuals, primarily in our country and in the world later, would become happy, and would be furnished with knowledge and skills that all individuals need. The journal strives for increasing number of academic studies that offer concrete solutions for various areas of education that requires improvements, for all levels of education starting from pre-school up to university level, and that provide support for improvements in the field of education, and that could make contribution to professional improvement of teachers and academicians.

<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/index>



REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN (INTERNACIONAL)

La *Revista Iberoamericana de Educación* (RIE) es una publicación científica de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Publica volúmenes cuatrimestrales con artículos originales en castellano o en portugués, en los que se recogen las opiniones actuales más destacadas sobre temas educativos y experiencias innovadoras de nuestra región. De esta forma, lleva desde el año 1993, difundiendo a nivel internacional los avances en investigación e innovación más relevantes.

Cada número monográfico de la revista, está conformado por una selección de artículos, recibidos a través de convocatorias públicas sobre una temática en concreto. La coordinación de los números monográficos corre a cargo de uno o varios especialistas de reconocido prestigio en esa área de la educación.

La *RIE* también edita números extraordinarios que complementan a los monográficos en otras áreas educativas. Estos números especiales, conformados por artículos recibidos en la redacción a través de convocatorias libres; son seleccionados, tras someterse, al igual que los monográficos, a una estricta política de evaluación científica de acuerdo a los estándares internacionales.

<https://rieoei.org/RIE>

PAEDAGOGICA HISTORICA (INTERNACIONAL)

A trilingual journal with European roots, *Paedagogica Historica* discusses global education issues from an historical perspective.

Topics include: Childhood and Youth; Comparative and International Education; Cultural and social policy; Curriculum; Education reform; Historiography; Schooling; Teachers; Textbooks; Theory and Methodology; The urban and rural school environment; Women and gender issues in Education.

The journal thrives on contributions from top class authors including specialists in Antiquity, the Middle Ages, and the Modern Period. It encourages social, cross-cultural and historical-comparative approaches and prides itself on content that displays meticulous attention to theoretical and methodological developments. Papers are published in English, French and German.

<https://www.tandfonline.com/toc/cpdh20/current>

REVISTAS NACIONALES

REVISTA ANALES DE LA EDUCACIÓN COMÚN

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Provincia de Buenos Aires.

Fue fundada por Domingo Faustino Sarmiento en 1858 y tiempo después fue dirigida por Juana Manso. Es una publicación emblemática que, con diferentes



nombres, formatos y propuestas a lo largo de tres siglos, acompañó el devenir de la historia de la educación de la Provincia de Buenos Aires.

<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales>

REVISTA ARCHIVOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La Plata, Provincia de Buenos Aires.

Publicación semestral que tiene como propósito aportar al debate académico y profesional sobre los problemas educativos nacionales e internacionales. Publica artículos originales e inéditos derivados de investigaciones, ensayos y estados del conocimiento, así como también reseñas de libros o eventos académicos y producciones literarias o cinematográficas relacionados con el campo de la educación.

<https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>

BOLETÍN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

Academia Nacional de Educación (ANE) Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

(no incluye descripción de la revista en la página)

<http://www.acaedu.edu.ar/BibliotecaDigital/BaneH2.html>

REVISTA PROPUESTA EDUCATIVA

Facultad Latinoamericana de Ciencias de la Educación (FLACSO). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

(no incluye descripción de la revista en la página)

<http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/>

REVISTA CIENCIA, DOCENCIA Y TECNOLOGÍA

Rectorado de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Paraná, Entre Ríos.

Desde sus orígenes, la revista *Ciencia, Docencia y Tecnología (CDyT)* es una publicación científica multidisciplinaria que acepta envíos de artículos de todos los campos, tanto de las humanidades y ciencias sociales como de ciencias exactas y naturales. Independientemente de ello, se han especializado en la publicación de artículos sobre investigación educativa, educación y TIC en nivel medio y superior, políticas de ciencia, tecnología e innovación; investigaciones sobre CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad), sobre la enseñanza de las ciencias naturales, la innovación en tecnología alimentaria y sobre problemáticas medioambientales.



Se proponen difundir y validar a través de la evaluación por pares, los conocimientos científicos producidos en torno a nuestro país y América Latina. Publican artículos originales de investigación, comunicaciones científicas teóricamente sustentadas y reseñas bibliográficas en castellano o portugués.

<http://www.pcient.uner.edu.ar/cdyt/index>

REVISTA IRICE

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Universidad Nacional de Rosario (CONICET-UNR). Rosario, Santa Fe.

Publicación semestral editada por el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Su objetivo es brindar aportes al conocimiento dentro de los campos de la educación. Desde una perspectiva interdisciplinaria, su intención es promover el debate teórico y difundir trabajos de investigación científica relevantes para el ámbito educativo.

<https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/index>

REVISTA DEL IICE

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La *Revista del IICE* es una publicación semestral que se edita desde el año 1992 en la que se difunden conocimientos científicos y académicos sobre el campo educativo. La revista publica artículos de investigación y aportes originales que contribuyan al debate sobre temas y problemas de la educación referidos al ámbito local, nacional, regional e internacional. Está dirigida a investigadores, directivos, funcionarios, docentes y estudiantes. A partir del número 30 se publica en formato digital y puede consultarse en acceso abierto. Los números impresos entre los años 1992 y 2010 pueden consultarse en el repositorio institucional de la Facultad de Filosofía y Letras: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4898>

La revista integra el catálogo Latindex. La convocatoria a artículos se encuentra abierta durante todo el año.

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/issue/view/684>

REVISTA ESPACIOS EN BLANCO

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Tandil, Provincia de Buenos Aires.



Espacios en Blanco, Revista de Educación (Serie Indagaciones) es una publicación anual del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales que difunde conocimientos académicos y científicos producidos en el campo de las ciencias sociales, particularmente en el área de educación. Procura la generación de un espacio de intercambio mediante el desarrollo de una política editorial que promueve la publicación de artículos originales producto de investigaciones y experiencias educativas de relevancia a nivel nacional, latinoamericano e internacional; además de reseñas de libros, de eventos académicos y de actividades de los miembros del Núcleo. Está dirigido a un público amplio de investigadores, docentes, estudiantes de grado y posgrado, así como a todos aquellos que se preocupan por el mejoramiento de la educación. Está indexada por organismos nacionales y latinoamericanos reconocidos, habiendo sido evaluada desde el año 2002 como nivel superior de excelencia (nivel 1) por el Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET).

<http://www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar/>

REVISTA PRAXIS EDUCATIVA

Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria (ICEII), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). Santa Rosa, La Pampa.

Es una publicación semestral del ICEII que promueve la difusión de investigaciones interdisciplinarias con la finalidad de contextualizar la problemática educativa, destinada a especialistas, educadores y estudiantes. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, noticias científicas de interés y un espacio destinado al rescate bibliográfico de escritos del Prof. Ricardo Nervi. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/publicaciones/praxis.htm>

ANUARIO SAHE. REVISTA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El *Anuario de Historia de la Educación* es la revista científico-académica de la SAHE. Sirve como órgano de expresión de la actividad científica de dicha temática. Es una publicación académica con referato doble ciego que tiene como objetivo presentar y difundir la producción histórico-educativa más reciente. Acepta contribuciones de investigadores de otras latitudes que complementan y enriquecen la producción nacional. Su primer número data de 1996. Forma parte del Núcleo Básico de Revistas Científicas del Centro Argentino de Información Científica y



Tecnológica (CAICYT-CONICET), conformado por las publicaciones científicas y tecnológicas argentinas de más alto nivel.

<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/index>

REVISTA AULA UNIVERSITARIA

Gabinete Pedagógico, Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB), Universidad Nacional del Litoral (UNL). Santa Fe, Santa Fe.

Aula Universitaria es una publicación editada anualmente por el Centro de Publicaciones de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral. Tiene como misión la publicación de trabajos científicos dentro de los campos disciplinares específicos. Publica artículos científicos originales, artículos de revisión y comunicaciones producidos en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral así como en otras instituciones del país y del exterior.

<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/issue/archive>

REVISTA EL CARDO

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Paraná, Entre Ríos.

El Cardo es una publicación arbitrada de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. La revista puede ser leída y descargada de forma gratuita.

<http://pcient.uner.edu.ar/elcardo/index>

REVISTA CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Río Cuarto, Córdoba.

La *Revista Contextos de Educación* tiene como propósito difundir el conocimiento especializado vinculado a la diversa y compleja área de la educación. En el año 1998 se editó el primer volumen impreso. Desde entonces se intentó crear un ámbito abierto y multivocal de análisis, reflexiones y debates acerca de las variadas dimensiones involucradas en este campo, promoviendo el intercambio académico entre investigadores de instituciones tanto nacionales como extranjeras.

Los artículos enviados para su publicación son sometidos a un proceso de evaluación anónima de al menos dos especialistas, integrantes del Comité Científico o de otros expertos en la disciplina.

Periodicidad: Semestral

<https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/index.html>



REVISTA PÁGINAS

Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Córdoba, Córdoba.

Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/index>

REVISTA CUADERNOS DE EDUCACIÓN

Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Córdoba, Córdoba.

Es una publicación con arbitraje del Área Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades María Saleme de Burnichon, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, que privilegia artículos de producciones de equipos de investigación locales, nacionales y latinoamericanos presentados en las Jornadas de Investigación en Educación, evento internacional bienal inaugurado en 1999. La revista ofrece el desafío de recuperar la multiplicidad de lecturas sobre la realidad educativa argentina y regional. Y se propone como un espacio que anhela colaborar para formar opinión en defensa de un discurso que defiende la educación pública como bien común. Pensamos que ello es posible porque por décadas lo venimos construyendo desde el trabajo cotidiano y porque es necesario desde el lugar del estado y de la sociedad civil.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/index>

REVISTA DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS

Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba (UCC). Córdoba, Córdoba.

Es una publicación científica semestral –editada en abril y octubre de cada año– sobre temáticas educativas destinada a estudiantes, docentes, investigadores y especialistas en educación de alcance nacional e internacional.

<http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos>

REVISTA EDUCACIÓN, LENGUAJE Y SOCIEDAD

Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). General Pico, La Pampa.

Publicación con periodicidad anual. Publica trabajos de investigación inéditos, notas y reseñas sobre temas de investigación en educación, con el objetivo de difundir y debatir avances e innovaciones.

<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/index>



REVISTA DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (UNR).
Rosario, Santa Fe.

Es un medio de difusión de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Su objetivo radica en la difusión y socialización de textos inéditos y originales sobre problemáticas educativas de carácter interdisciplinario con la participación de árbitros externos, tanto nacionales como extranjeros. Es una publicación de periodicidad semestral en su versión digital, en acceso abierto y con dos ediciones al año (enero a junio y julio a diciembre) con el fin de facilitar la difusión de investigaciones originales e inéditas, sin barreras económicas o geográficas, y difundir a nivel global las investigaciones de primera categoría.

<https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/index>

REVISTA PILQUEN. SECCIÓN PSICOPEDAGOGÍA

Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Viedma, Río Negro.

Es una publicación semestral del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue. Da a conocer los resultados de investigaciones en el área de la educación y la psicopedagogía. La revista busca ser un canal de comunicación destinado a mantener una actualizada información sobre la investigación aplicada a estos campos y se dirige a un público lector no restringido a su propio ámbito. Los trabajos contenidos en *Pilquen. Sección Psicopedagogía* son resultados de investigaciones en curso o estado de avance de estas. Los autores son profesores, investigadores y becarios del Centro Regional, de universidades nacionales e internacionales y de entidades vinculadas con la temática del área.

<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/index>

REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN CIENCIAS (REIEC)

Núcleo de Investigación en Educación en Ciencia y Tecnología (NIECyT),
Departamento de Formación Docente, Facultad de Ciencias Exactas,
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN).
Tandil, Provincia de Buenos Aires.

Es una publicación electrónica semestral que tiene como objetivo principal difundir investigaciones educativas en Matemática, Física, Química y Biología asumiendo una perspectiva didáctica, cognitiva y epistemológica, en forma conjunta o enfatizando alguna de ellas.



La *REIEC* publica exclusivamente artículos de investigación inéditos y arbitrados que estudian los procesos de enseñanza-aprendizaje y las condiciones para su realización en distintos campos del conocimiento científico –perspectiva didáctica y epistemológica– así como la génesis y construcción de conocimiento –perspectiva cognitiva– desde referenciales teóricos y metodológicos diversos. No publica artículos exclusivamente basados en cuestionarios o estrictamente encuadrados en un paradigma positivista. Publica Reseñas de Tesis de Doctorado. Recibe artículos en castellano, portugués, inglés y francés.

Además, busca constituirse en un lugar de encuentro entre profesionales de la educación en ciencias, propiciando la comunicación entre autores y lectores.

<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/reiec/index>

REVISTA IBEROAMERICANA DE TECNOLOGÍA EN EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN EN TECNOLOGÍA (TE&ET)

Red de Universidades Nacionales con Carreras de Informática (RedUNCI). La Plata, Provincia de Buenos Aires.

La *TE&ET* es una revista científica semestral, de acceso abierto y revisada por pares que publica artículos originales, reseñas bibliográficas y resúmenes de tesis de posgrado, en el área de Tecnología y Educación con el objetivo de comunicar resultados específicos, analizar proyectos colaborativos en el área, discutir enfoques de I+D+I en el tema así como los mecanismos de transferencia de estos conocimientos a la comunidad. Es una publicación multidisciplinaria, destinada a investigadores, profesores y estudiantes de las múltiples disciplinas que trabajan la interrelación entre la tecnología y la educación.

Aborda especialmente dos grandes líneas de investigación:

- Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas en Educación.
- Educación en TIC, particularmente en las carreras de Informática.

La RedUNCI, con la cooperación del Consorcio Iberoamericano para la Educación en Ciencia y Tecnología (ISTEC) ha impulsado esta iniciativa buscando crear un foro idóneo para la presentación de investigaciones y desarrollos que relacionen tecnología y educación.

<https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/index>

REVISTA ITINERARIOS EDUCATIVOS

Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI), Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC), Universidad Nacional del Litoral (UNL).

Itinerarios Educativos es una publicación anual académica que coloca en diálogo a diversos trabajos que aportan avances en el conocimiento de los tópicos



propuestos para cada número, sobre temáticas educativas. Circula en formato impreso y electrónico. Tiene como objetivos fundamentales difundir las actividades del INDI y promover la socialización de innovaciones pedagógicas, informes de avances o resúmenes de tesis, resultados de investigaciones y otras acciones referidas a lo educativo. También pretende facilitar intercambios con otras facultades e instituciones vinculadas a la formación docente, siempre orientados a proporcionar un espacio de reflexión en torno a dichas problemáticas. Está destinada a docentes, investigadores, estudiantes y público interesado en temáticas educativas.

El objetivo principal de esta revista es difundir nuevos conocimientos relacionados al campo educativo en general. Acepta solamente trabajos originales, inéditos y que no hayan sido enviados simultáneamente a otra revista, escritos en castellano, portugués o inglés (ante la solicitud de publicación en otro idioma, lo evaluará el Consejo de Redacción). Los protocolos de escritura están detallados en la sección “envíos”.

Cada número comprende el período marzo-octubre, estos son publicados en diciembre de cada año en curso.

<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/index>

REVISTA ARGENTINA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Red Argentina de Posgrados en Educación Superior (REDAPES), Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En junio de 2005 los responsables académicos de los Posgrados en Educación Superior de las universidades nacionales argentinas crearon la REDAPES.

Durante 2008 la Red decidió poner en marcha la *Revista Argentina de Educación Superior* para que se constituya en un espacio de intercambio y diseminación académica, de carácter riguroso y sistemático, de investigaciones y trabajos que se están desarrollando en el ámbito de la educación superior argentina y de otros países de la región y de fuera de ella, para lo que se conformó un Comité Editorial de la Revista y un Comité Académico Internacional. La publicación será de carácter seriada, periódica y especializada.

<http://www.revistaraes.net/index.php>

BOLETÍN DE ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Sección Antropología Social Programa de Antropología y Educación (PAE), Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires.

El *Boletín de Antropología y Educación* es una publicación electrónica semestral del PAE perteneciente al Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.



Su propósito es publicar artículos breves, reflexiones y avances de investigación, reseñas de libros, entrevistas a investigadores/as y síntesis de congresos con el fin de divulgar producciones y reflexiones que se llevan adelante dentro del área de estudio en Antropología y Educación. Esperamos que a través de esta publicación podamos establecer una comunicación fluida con aquellos/as interesados/as en los aportes de la antropología y otras disciplinas afines para pensar los problemas educativos en la sociedad contemporánea, y poder así establecer vínculos entre la investigación, la docencia, la práctica profesional y el activismo social.

<http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/bolet%C3%ADn-de-antropolog%C3%ADa-y-educaci%C3%B3n>

REVISTA DE EDUCACIÓN

Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires.

La *Revista de Educación* es una publicación cuatrimestral. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinarias en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ

REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN COMPARADA

Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* es una publicación que se inscribe en el marco de las actividades académicas de la SAECE y cuenta con la participación de las sociedades iberoamericanas de Educación Comparada que integran el Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES) y otros organismos internacionales con sede en la región.

Con esta revista se propone la apertura del debate y la circulación de la información, el conocimiento y la divulgación de los resultados de las investigaciones desarrolladas en el campo de la educación comparada. Asimismo se trata de promover la discusión y el diálogo entre los diferentes actores de la comunidad educativa a partir del análisis crítico de las acciones educativas llevadas a cabo en la región y contribuir a la generación de propuestas para el mejoramiento de la educación, la cual es percibida en situación crítica por los diferentes actores de las sociedades latinoamericanas.

<https://www.saece.com.ar/relec/index.php>



REVISTA VIRTUALIDAD, EDUCACIÓN Y CIENCIA

Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba (UNC).
Córdoba, Córdoba.

Publicación académica enfocada a trabajos que incluyan las tecnologías de la información y la comunicación integradas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en modalidad a distancia como presencial o semipresencial. Aspira a ocupar un espacio académico de manera innovadora, con reflexiones y aportes originales en esta especialidad evaluados por pares a doble ciego.

Su formato es digital con periodicidad semestral. No posee suscripción y los artículos se encuentran disponibles de manera libre e inmediata, de acuerdo a pautas de Open Access. Se publican artículos en castellano, y se aceptan escritos en inglés y portugués, si estos fueran la lengua materna del autor o los autores, que se editarán en idioma original con resumen en castellano.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/index>

REVISTA RUEDES

Red Universitaria de Cátedras y Carreras de Educación Especial, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo).
Mendoza, Mendoza.

Esta publicación convoca principalmente al diálogo, con la intencionalidad de intercambiar y dar a conocer construcciones compartidas entre –investigadores, formadores y profesionales de diferentes disciplinas– quienes contribuimos a mejorar la calidad de vida de personas con discapacidad.

<https://bdigital.uncu.edu.ar/app/navegador/?idobjeto=3562>

REVISTA DEBATE UNIVERSITARIO

Secretaría de Investigaciones y Centro de Altos Estudios, Universidad Abierta Interamericana (UAI). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En las últimas décadas el sistema universitario argentino ha sufrido transformaciones relevantes. El importante crecimiento de las universidades estatales y privadas, en cantidad de establecimientos y distribución geográfica, así como en el número de alumnos y docentes, marcan un cambio cualitativo. Además, ha crecido no solamente la oferta de carreras de grado, sino que se ha consolidado un sistema de posgrados a través de especializaciones, maestrías y doctorados que abarcan a numerosas disciplinas y donde se forman hoy parte importante de los miembros del sistema académico y científico, además de profesionales de alta inserción en el desarrollo económico, social y cultural del país. La constitución de un espacio de reflexión sobre el rol de las universidades en la actual etapa y sobre los problemas centrales del sistema universitario está en la base de la iniciativa



de esta revista. La misma pretende ser un ágil mecanismo de concentración de colaboraciones sobre temas relevantes del quehacer universitario argentino en el contexto internacional, así como un espacio académico de alto nivel que permita ser utilizado en la construcción de políticas universitarias en diferentes instancias del Estado Nacional, de las instituciones universitarias y de las asociaciones en que las mismas se organizan.

<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario>

POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN

Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján (UNLu). Luján, Provincia de Buenos Aires.

Hace ya varios años, el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján se propuso editar una revista científica que permitiera difundir los trabajos de investigación, informes de becas, tesis de posgrado y artículos relacionados con docencia, extensión e investigación que se realizan en el ámbito del Departamento y que abriera sus páginas a contribuciones externas con el fin de enriquecer los intercambios y los debates.

La necesidad de la comunicación del conocimiento científico y el rol decisivo que tienen las universidades en su producción, la difusión de trabajos originales e inéditos del campo educativo, la constitución de un espacio de intercambio y de actualización académica, la visibilización de la producción académica del Departamento de Educación fueron algunos de los motores para la concreción de esta iniciativa.

Si bien la puesta en marcha demoró algún tiempo, en el año 2012 se logró la publicación del primer número de *Polifonías, Revista de Educación* (ISSN 2314-0088 - ISSN-e 2314-0496). El nombre de la revista intenta ser aglutinador de las diversas orientaciones teóricas y metodológicas del campo educativo, indicar la apertura de la misma a autores de otras instituciones, reflejar la diversidad de áreas representadas por los miembros del Comité Editorial y del Comité Académico. Es la diversidad teórica, metodológica e institucional que se ve reflejada en esa “pluralidad de voces” evocada por *Polifonías*.

Como todas las revistas científicas, *Polifonías* es una revista que tiene en cuenta las normas internacionales que rigen este tipo de publicaciones y brega por adecuarse a ellas (frecuencia de la publicación, referato a doble ciego, etc.). Así, ya está indexada en Latindex, el Núcleo Básico de Revistas Científicas del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET) y MIAR, lo cual le otorga mayor visibilidad y valor a escala latinoamericana y mundial y en proceso de indexación en otras bases de reconocido prestigio.

Financiada con fondos del presupuesto de la UNLu, es editada, a partir del número 14, por la Editorial de la Universidad Nacional de Luján (EdUNLu), con una periodicidad semestral, en dos formatos: papel y digital; las versiones digitales se pueden descargar desde este sitio:

<http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/?q=node/6>



REVISTA INTEGRACIÓN Y CONOCIMIENTO

Mercosur Educativo Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Córdoba, Córdoba.

El primer número de esta revista fue editado en el año 2012 bajo la coordinación técnica del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) de la Secretaría de Políticas Universitarias, con el acompañamiento del Consejo Editorial conformado por representantes de los países miembros del MERCOSUR.

A partir del año 2013 se acordó el nombre de *Integración y Conocimiento. Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, anclando la versión digital en la plataforma Open Journal System (OJS) con el propósito de hacer más visible la publicación y, estimular así, la reflexión, el debate y la producción de conocimiento acerca del papel estratégico de las instituciones de Educación Superior del MERCOSUR en la sociedad; contribuyendo del mismo modo al fortalecimiento del proceso de formulación de políticas públicas para orientar la toma de decisiones en Educación Superior del MERCOSUR.

La revista convoca a investigadores, docentes y estudiantes de maestría y doctorado, equipos técnicos y responsables de la gestión del área de educación superior de los países del MERCOSUR para la presentación de producciones vinculadas con la cooperación académica internacional, en un contexto de tiempos propicios para avanzar de manera conjunta aunando esfuerzos para compartir y diseminar ideas, propuestas y experiencias que aporten a fortalecer el ideario de integración regional latinoamericana.

Es una revista de periodicidad semestral. El proceso de recepción, evaluación y publicación NO tiene costo. Es de acceso abierto para el público interesado.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento>

REVISTA ENTRAMADOS

Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) coeditado con la Universidad La Gran Colombia (UGC - Bogotá, Colombia). Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires.

La *Revista Entramados* es una publicación periódica dirigida a docentes e investigadores de América Latina. En ella se promueve la difusión de investigaciones en el campo de la educación y la sociedad. Publica trabajos de investigación originales e inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés en castellano y en portugués. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva de los referatos externos.

<http://fh.mdpu.edu.ar/revistas/index.php/entramados/index>



REVISTA LATINOAMERICANA DE POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN (RELAPAE)

Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La revista es editada por el NIFEDE de la Universidad Nacional de Tres de Febrero bajo la dirección de Norberto Fernández Lamarra. Propone un ámbito académico propicio para el análisis, el estudio, el debate y la difusión de la problemática de las políticas y la administración de la educación en la Argentina y en América Latina, tanto desde una perspectiva histórica y comparada como de alternativas deseables y posibles para su mejoramiento en relación con su calidad y pertinencia, su democratización y su integración y convergencia a nivel nacional y regional.

Esperamos que la edición de la *RELAPAE* contribuya al mejoramiento y a una mayor equidad, pertinencia y calidad de la educación tanto en la Argentina como en otros países de América Latina, y se constituya en un ámbito plural para la reflexión, el análisis y el debate sobre la situación actual y futura de la educación.

A fin de asegurar la más amplia participación en estos debates necesarios y la mayor calidad académica de los mismos, *RELAPAE* es de carácter electrónico, de acceso libre y pleno, bilingüe (castellano y portugués) y arbitrada según estándares académicos internacionalmente aceptados.

La publicación será de carácter periódico, seriada, y especializada. Para ello, sus comités editoriales nacional e internacional están integrados por destacados académicos de la especialidad de universidades argentinas y de muchos otros países de América Latina, Europa y América del Norte.

Se encuentra indexada en el Catálogo Latindex con el Nivel 1 y en el Núcleo Básico de Revistas Científicas del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET).

<http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/issue/view/relapae13>

REVISTA EDUCACIÓN, FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Córdoba, Córdoba.

Es una publicación semestral de divulgación científica, académica y de producciones vinculadas a experiencias y prácticas de la formación docente y del desarrollo profesional. Está destinada a docentes, investigadores, especialistas en educación de todos los niveles del sistema educativo, y a estudiantes de nivel superior, del ámbito educativo provincial, nacional e internacional.

<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/index>



SABERES Y PRÁCTICAS. REVISTA DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo).
Mendoza, Mendoza.

Saberes y prácticas publica trabajos originales e inéditos que desarrollen temas y problemas de filosofía y/o educación. Con especial interés en abordajes interdisciplinarios y enfoques críticos que habiliten el descentramiento hacia otros modos de conocer, aprender, enseñar, diseñar y promover políticas, ejercer posibilidades y ofrecer nuevas formas de comunidad.

Es una iniciativa del CIIFE de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, con el objetivo de crear un espacio de encuentro, entrecruzamiento, difusión y diálogo de saberes.

<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/index>



Revista Argentina de Investigación Educativa

Bases de la convocatoria

NÚMERO 3

EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIONES DEL TRABAJO

La RAIE convoca a la presentación de artículos referidos a la historia, el presente y la prospectiva de la relación de la educación con el trabajo. Entre otros temas, resultan de interés las polémicas clásicas; los desarrollos teóricos; las concepciones actuales sobre formación técnica y profesional; el impacto de los cambios tecnológicos en la educación para el trabajo; el papel del mercado en la educación de los trabajadores; el estado de la educación pública para el trabajo; la educación, el trabajo y las tecnologías virtuales; el papel de la educación en la conformación de los futuros mercados de trabajo.

El formato de artículos deberá seguir las normas establecidas en la revista en su portal: <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/>

RAIE Revista Argentina de
Investigación Educativa



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

ARGENTINA