

RAIE

Revista Argentina de
Investigación Educativa

1

Volumen I • Número 1 • Junio de 2021
Publicación semestral
ISSN en trámite

TEMA PRINCIPAL

TRANSFORMACIONES DE LA ESCUELA: PRESENTE Y FUTURO

Alicia de Alba • Dora Barrancos • Segundo Moyano • Miguel Duhalde • Víctor Giorgi
Antonio Nicolau • Minli Long • Lia Pinheiro Barbosa • Daniel Mato

LA EDUCACIÓN EN SU CONTEXTO

ABORDAJES DE LA EDUCACIÓN EN LA PANDEMIA

Walter Grahovac • Martín Müller • Norma Benedetto • Juan Pablo Litchmajer

ENTREVISTA

GABRIEL KESSLER

- LEGISLACIÓN
- RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS
- RECURSOS
- PRÓXIMAS CONVOCATORIAS



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL
ARGENTINA

RAIE

**Revista Argentina de
Investigación Educativa**

Volumen I • Número 1 • Junio de 2021 • Publicación semestral • ISSN en trámite



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

ARGENTINA



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**



**Revista Argentina de
Investigación Educativa**

UNIFE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Adrián Cannellotto, rector de la UNIFE

Carlos G.A. Rodríguez, vicerrector de la UNIFE

Ana Pereyra, secretaria de Investigación de la UNIFE

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

Daniilo 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

UNIFE: 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 UNIFE y Área de Comunicación UNIFE



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: UNIFE

Registro ISSN en trámite

Sumario

RAIE • Volumen I • Número 1 • Junio de 2021 • Publicación semestral • ISSN en trámite

Presentación	
<i>Adrián Cannellotto</i>	5
Editorial	
<i>Adriana Puiggrós</i>	7

TEMA PRINCIPAL

TRANSFORMACIONES DE LA ESCUELA: PRESENTE Y FUTURO

La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica	
<i>Alicia de Alba</i>	13
La indispensable formación docente con perspectiva de género	
<i>Dora Barrancos</i>	31
La escuela vaciada. De vacíos y vaciamientos en la escuela actual	
<i>Segundo Moyano Mangas</i>	43
La escuela pública y el trabajo docente. Tensiones entre el derecho a la educación y la mercantilización educativa	
<i>Miguel Duhalde</i>	57
Acceso a la educación en América: zurcir brechas	
<i>Victor Giorgi</i>	67
Escuela y pandemia: reflexiones y prospectivas	
<i>Antonio Nicolau</i>	79
La educación de China en 70 años: éxitos y experiencias	
<i>Minli Long</i>	95
Educación del campo y las escuelas del campo en contextos de pandemia: fortalezas y desafíos de un proyecto educativo campesino	
<i>Lia Pinheiro</i>	111



Derechos educativos de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas en Argentina. Inequidades estructurales, inconsistencias jurídicas e insuficiencias de políticas públicas <i>Daniel Mato</i>	121
ENTREVISTA	
GABRIEL KESSLER	
Un mapa de época <i>Adriana Puiggrós</i>	141
LA EDUCACIÓN EN SU CONTEXTO	
ABORDAJES DE LA EDUCACIÓN EN LA PANDEMIA	
Córdoba: la política educativa, el imprevisto de la pandemia y los desafíos de una escuela que ha iniciado su reinención <i>Walter Grahovac</i>	157
Entre Ríos: políticas educativas para la continuidad de la enseñanza y el aprendizaje frente a la pandemia de covid-19 <i>Martín Müller</i>	165
Santa Cruz: avances hacia una nueva concepción de la escuela <i>Norma Benedetto</i>	173
Tucumán: políticas educativas durante 2020 en Tucumán <i>Juan Pablo Litchmajer</i>	179
LEGISLACIÓN	
Vacuna antidiftérica Una epidemia de cólera Trabajo infantil y adolescente Educación a distancia	187
RESEÑAS	
<i>Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera</i> , de Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (comps.) <i>Natalia Fattore</i>	189
<i>Race, Politics, and Pandemic Pedagogy. Education in a Time of Crisis</i> , de Henry Giroux <i>Daniel Friedrich</i>	193
RECURSOS	197
CONVOCATORIA A LOS NÚMEROS 2 Y 3 DE LA RAIE	221



Presentación

Este primer número de la *Revista Argentina de Investigación Educativa*, a la vez primera revista académica de la Universidad Pedagógica Nacional, dirigida por quien es la fundadora de esta Institución, la Dra. Adriana Puiggrós, constituye un hecho relevante que jalona la vida universitaria de nuestra comunidad ya que contribuye a la consolidación de su proyecto institucional a través de la difusión de conocimientos.

Dedicado a las *Transformaciones de la escuela: presente y futuro*, este número ofrece en su núcleo central y, desde la perspectiva de diversos especialistas, los modos en que las ideas, las políticas, las necesidades de las comunidades y las tendencias globales fueron moldeando las maneras de hacer, de habitar, de imaginar la escuela. Modos que pusieron y ponen hoy en tensión los sentidos de la educación y proyectan sus consecuencias sobre las sociedades en las que se encuentran insertas.

La propuesta del primer número llega, por cierto, en un momento tan

particular, en el que nos encontramos atravesando una pandemia, lo que nos coloca frente a un fenómeno que desde afuera e inesperadamente, con urgencia y sin dejarnos tiempo para transiciones planificadas, conmovió las prácticas formativas en todos los niveles, impactó sobre el trabajo de los docentes y los modos de aprender de los estudiantes. Un fenómeno que obligó a repensar la transmisión de los saberes en el mundo digital y a planificar en escenarios de alternancia, que borró la distinción entre el hogar y la escuela, los institutos y las universidades, que dibujó otras relaciones entre instituciones y familias, que exacerbó las desigualdades existentes, potenció las ya frágiles trayectorias de muchos estudiantes en sistemas educativos que, como en el caso de América Latina, se expandieron como producto de la democratización y extendieron la obligatoriedad pero acarrearán problemas educativos y pedagógicos no resueltos. Un fenómeno, en fin, que subrayó el carácter de otras desigualdades, hasta aquí menos



visibles, como las relacionadas con cuestiones de género o aquellas otras vinculadas con el acceso a la conectividad y a los dispositivos tecnológicos, habida cuenta de que una amplia mayoría de los estudiantes y docentes recurren al teléfono móvil como única herramienta de comunicación, con planes de conectividad restringidos. Estas, y otras tantas cuestiones, vienen siendo objeto de algunas investigaciones, de muchas conversaciones y de debates

entre especialistas, funcionarios, investigadores, docentes y dirigentes sindicales. La revista también da cuenta de ello apelando a diversas voces.

La *Revista Argentina de Investigación Educativa* de la Universidad Pedagógica Nacional que hoy presentamos en sociedad aspira a integrarse con originalidad en el conjunto de revistas académicas que forman parte del acervo cultural, científico y técnico de nuestro país.

Adrián Cannellotto

Rector de la UNIPE



La *Revista Argentina de Investigación Educativa (RAIE)* presenta su primer número en momentos en que la educación es materia de debates inéditos. Descendiente del Iluminismo, el sistema educativo moderno formó sucesivas generaciones en el marco de distintos regímenes estatales. Las leyes de educación común de fines del siglo XIX abrieron las puertas de la educación básica a las grandes mayorías y constituyeron la matriz de la educación formal que llegó hasta nuestros días. El sistema educativo, organizador destacado de la vida social, comenzó a mostrar no solo insuficiencias, sino fisuras en las últimas décadas. Sin dejar de tener en cuenta la desigualdad entre países y sectores sociales en cuanto al acceso, trayectoria y graduación fue, sin embargo, el éxito del sistema educativo moderno el que hoy se revierte con el reclamo de grandes reformas, osadas políticas educativas, otra formación docente, nuevas concepciones pedagógicas y didácticas. Y una relación entre la educación y la tecnología

que, lejos de estar subordinada a intereses corporativos, se oriente hacia la transformación de las condiciones de vida que requieren los pueblos.

En América Latina, la reforma de la educación era ya una necesidad acuciante cuando la pandemia invadió las sociedades mostrando la peor cara de la globalización al favorecer a los ricos y volver más pobres a los pobres. La educación quedó acorralada, enormemente demandada, teniendo que responder a cuestiones que había postergado y sobre las cuales avanzaba el mercado, un nuevo y poderoso actor del escenario educativo. La habilitación de espacios alternativos y nuevos soportes tecnológicos puso en jaque los límites entre la familia, la escuela, el trabajo y la comunidad. El espacio escolar virtual, presencial, alternativo, se sostuvo sobre los hombros de los docentes, quienes no habían sido formados para trabajar en un escenario de tales características.

Hoy la educación se enfrenta a grandes interrogantes. Tiempos, espacios y sujetos de la educación requieren



de nuevas definiciones, lo cual convoca a la observación de las múltiples alternativas que se encuentran en la vida educacional cotidiana de las escuelas, las comunidades, los distintos países.

Se han escrito muchas páginas sobre la escuela durante su larga trayectoria. Pero el estado actual de las cosas abre un espacio que vuelve imprescindible la confrontación de ideas y experiencias, que convoca a la investigación y a la escritura.

La *RAIE*, coherente con los lineamientos que orientan a la Universidad Pedagógica Nacional, se propone estimular la producción, discusión y difusión de ideas, proyectos, experiencias alternativas, entendiendo que la educación debe contribuir, desde nuestro propio suelo, que es latinoamericano, a la construcción de un mundo mejor.

En este primer número, en la sección *Tema principal*, titulada “Transformaciones de la escuela: presente y futuro”, Alicia de Alba analiza las exigencias político pedagógicas que se presentan con vistas a la pospandemia. Aborda las consecuencias de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación sobre la educación y, en ese marco, las relaciones entre presencialidad y virtualidad. La oposición presencialidad-virtualidad se ha presentado como una fuerte oposición que de diversas formas implica la negación total de la presencialidad en la virtualidad. La autora se refiere a la experiencia de los educadores latinoamericanos y trabaja el concepto de presencialidad en la virtualidad a través del vínculo pedagógico y de la *tlamachtía* u operación pedagógica.

Las concepciones, valores y conductas arraigadas en el orden patriarcal, que siguen incidiendo en la formación de los docentes, en los diseños curriculares y en el conjunto del sistema educativo, son abordados por Dora Barrancos. La autora subraya el imperativo de la Ley Micaela en los planes pedagógicos y en las normativas; la perspectiva de género que se debe adoptar en todos los niveles y modalidades. La aplicación de la Educación Sexual Integral (ESI) tiene enorme importancia, pero es necesario penetrar las bases epistemológicas de los contenidos curriculares. Dos ejemplos son analizados en el texto: la enseñanza de la historia y de la biología.

Desde Barcelona, Segundo Moyano ofrece una mirada sobre la escuela durante la suspensión de las clases presenciales y reflexiona acerca de los posibles resultados de esa situación, considerando la superposición de espacios y actividades, así como la profundización de las desigualdades sociales. Se interesa en los debates que se han producido a raíz de la pandemia y desafía a los educadores ante la alternativa de reproducir lo que hay o abrirse a la posibilidad de lo diferente.

La relación entre educación pública, mercantilización y gremialismo docente es analizada por Miguel Duhalde. Expone las tendencias privatizadoras tradicionales en la educación argentina y su permanencia en la educación mercantilizada. Afirma que los intereses concentrados ven en la educación pública y en el sindicalismo docente trabas para su expansión. La pandemia se produce en la etapa del “capitalismo de plataformas”, lo cual ha favorecido los intereses de grandes empresas.



Es indispensable que los docentes se apropien de los conocimientos tecnológicos y que, partiendo de la escuela, avancemos en su transformación.

El educador uruguayo Víctor Giorgi profundiza en las causas, las consecuencias y las posibles estrategias de abordaje de uno de los problemas más graves de la educación: la desafiliación escolar. Analiza los derechos y las responsabilidades institucionales y comunitarias en los diversos momentos de desvinculación de las niñas, niños y adolescentes, así como los puentes para su revinculación, otorgando un papel principal al Estado, considerando especialmente los efectos de la pandemia.

Subrayando las transformaciones y contradicciones del proceso de globalización, Antonio Nicolau se pregunta qué aprendizaje podríamos obtener en este momento crucial, cuando la sociedad analógica está siendo sustituida por un orden basado en la digitalización y la algoritmia. Enfoca las posturas frente al avance de las tecnologías en la educación y la desestructuración de la escuela moderna que produjo la pandemia. Desde una postura humanista, destaca la urgencia de abandonar la estructura filosófica de la modernidad, y realizar una verdadera transformación de la educación desde el campo popular de las pedagogías latinoamericanas.

Minli Long, especialista china en estudios internacionales, que dirigió el Instituto Confucio de la UNLP durante su residencia en Argentina, nos ofrece un texto que enfoca la educación de los últimos setenta años en la civilización china. Señala el rol importante que siguen ocupando en la educación las ideas de Confucio, según la

llamada *convicción cultural* que planteó el presidente Xi Jinping. Desde los albores de la Revolución Popular China, pasando por la Revolución Cultural y el período posterior de universalización de la educación obligatoria, la autora arriba a las actuales estrategias entre las que se destaca el fortalecimiento de la educación superior, llevándola a un nivel de competitividad internacional.

La investigadora brasileña Lia Pinheiro Barbosa se interesa en los proyectos educativos desarrollados por los movimientos campesinos, en particular por el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil. Aborda la educación como derecho, la responsabilidad del Estado para su cumplimiento y la nueva relación entre educación y pedagogía vinculada con las necesidades cotidianas y la identidad cultural y política del pueblo campesino.

Sobre la base de una amplia investigación, Daniel Mato cuestiona la insuficiencia de políticas educativas inclusivas destinadas a los pueblos indígenas y a los afrodescendientes, enfocándose especialmente en el sistema de educación superior. Destaca que esa situación conduce a la exclusión de las cosmovisiones, las lenguas, las historias y los conocimientos de aquellos sectores de la sociedad argentina en diversos ámbitos institucionales, y presenta obstáculos para el desempeño de aquellos pueblos en la docencia, la gestión y la investigación en el ámbito educativo.

En la entrevista que incluye este número de la *RAIE*, Gabriel Kessler reflexiona sobre las distintas miradas



desde las cuales se aborda, analiza y evalúa la educación en América Latina, problematiza el concepto de “calidad”, y se refiere a la relación de los jóvenes con la escuela. Kessler se detiene en el desafiante concepto que denomina “sentimiento de inseguridad” y su reflejo en la realidad escolar.

En la sección *La educación en su contexto*, Walter Grahovac, ministro de Educación de la provincia de Córdoba; Martín Muller, presidente del Consejo Provincial de Educación de la provincia de Entre Ríos; Norma Benedetto, secretaria de Coordinación Educativa de la provincia de Santa Cruz; y Juan Pablo Litchmajer, ministro de Educación de la provincia de Tucumán, nos informan sobre las estrategias específicas con las cuales han encarado

la política educativa, los lineamientos pedagógicos y las opciones tecnológicas desde el comienzo de la pandemia, en el marco de los acuerdos tomados en el Consejo Federal de Educación.

La *RAIE* incluye referencias a cuestiones legislativas, así como reseñas bibliográficas y recursos que permitan acceder a distintas publicaciones de interés educativo.

Agradecemos la colaboración en este primer número de los especialistas tanto argentinos como de otros países. Su planteos y pensamientos aportan a las profundas discusiones que hoy afectan a la educación y proporcionan ideas que permiten recapitular los problemas presentes y abrir líneas de análisis prospectivo.

Adriana Puiggrós

Directora de la *RAIE*



TRANSFORMACIONES DE LA ESCUELA: PRESENTE Y FUTURO





Alicia de Alba*

La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica¹

PALABRAS CLAVE: Postpandemia ▪ presencialidad virtual ▪ prácticas docentes ▪ vínculo pedagógico ▪ tlamachtía

El coronavirus cayó de manera inesperada sobre una educación que no había incluido entre sus prioridades a la educación ambiental (...) el problema del medio ambiente no había sido atendido plenamente por las sociedades.

Adriana Puiggrós, 11 junio de 2020

PRESENTACIÓN

En este artículo se expone y desarrolla la tesis de la construcción de la presencialidad virtual a partir de las prácticas docentes, entendidas como prácticas político-pedagógicas, desarrolladas por maestras y maestros en la región latinoamericana.

* IISUE UNAM

1. Equipo docente y estudiantes de México, Argentina, Costa Rica y Ecuador, tuvimos la experiencia de la construcción grupal de la presencialidad virtual en la Tlamachtía, a través del vínculo pedagógico, en nuestras prácticas político-pedagógicas, en los tres semestres signados por la pandemia covid-19. A los y las participantes de esta significativa experiencia dedico este artículo: Laura García Landa, María Marcela González Arenas, David Pérez Arenas, Esau Arzate, Jesús Flores Rodríguez, Celso Rivera Rojo, Lucero López Guzmán, Aída Rivera Cristóbal, Hatsuko Nakamura Matus, Camelia Sánchez Martínez, Omar Nava Barrera, Efraín Zamora Domínguez, Felipe de Jesús Rivera, Omar Ibáñez Aguilar, Ma. de los Ángeles Santos Barreto, Norma Patricia Bertello, Silvana Lyons, Priscilla Hurtado Hernández, Beatriz Quesada Calderón, Shirley Vallejo Tapia.



El contenido se ha organizado en una introducción y tres apartados.

En el primer apartado se presenta el planteamiento del problema con las preguntas ¿En toda virtualidad se construye la presencialidad? y ¿Cuáles son los elementos esenciales para la construcción de la presencialidad virtual en la educación? Y se plantean como elementos constitutivos del tema al carácter constitutivo de Internet de los sujetos del siglo XXI, la falacia del *mainstream* acerca de la oposición presencialidad versus virtualidad y la construcción conceptual a partir de la praxis de las maestras y los maestros de América Latina en la pandemia de covid-19.

En el segundo apartado se desarrolla el papel de la tlamachtía en la construcción de la presencialidad virtual. Se expone la tesis que sustenta al trabajo, la constitución del vínculo pedagógico como condición de posibilidad para la construcción de la presencialidad virtual y el carácter cronotrópico de la tlamachtía.

El tercer apartado se dedica a la exposición de las nociones como ejercicio técnico-conceptual. Inicialmente se desarrolla la noción básica de presencialidad virtual (PV) y enseguida como nociones que contienen a la PV, se exponen la presencialidad virtual sincrónica (PVS) y asincrónica (PVA), la presencialidad virtual diacrónica (PVD) y la presencialidad virtual híbrida o blender (PVB).

A manera de cierre y apertura se plantean algunas reflexiones que articulan al giro ambiental y tecnológico-virtual, con las voces de las luchas y los movimientos por un mundo más justo y la superación de la pobreza, el feminismo, las perspectivas de género, los derechos humanos, la interculturalidad, el contacto cultural y las perspectivas decoloniales, como las más relevantes.

INTROITO: LA PANDEMIA HA CERRADO UN MUNDO

“La pandemia ha cerrado un mundo” es la afirmación con la que inicia su exposición Alberto Constante (2021) y a lo largo de esta afirma la preeminencia de la tecnología y la inteligencia artificial en el mundo que, en sus palabras, se cerró y que en nuestras propias palabras, se abre y ha iniciado su constitución frente a y con nosotros y nosotras mismas en nuestro hacer pedacitos de presente-futuro día a día, los cuales tienen una direccionalidad político-pedagógica inmanente, sea que la reconozcamos o no. Ese es el punto de arranque en este artículo, el analizar y comprender hacia donde apuntan nuestras prácticas y acciones educativas y pedagógico-políticas en el *tiempo-espacio*² del acontecimiento³ de la pandemia

2. El espacio es conceptualizado [...] desde una doble dimensión: además de configurarse como un topos o lugar, se constituye en un campo de significación que los sujetos construyen simbólicamente y dotan de sentido, rearticulando, organizando o estructurando diversos significantes en torno a un punto nodal, precariamente constituido (Gómez Sollano, 2003, p. 97).
3. En el acontecimiento Foucault reconoce tres elementos, tres principios que tienen que ver con una inteligibilidad “que permite introducir en la misma raíz del pensamiento, el azar, el discontinuo y la materialidad” (1970, p. 59). “Claro está que el acontecimiento no es ni sustancia, ni accidente, ni calidad, ni proceso; el acontecimiento



de covid-19 y de la dislocación⁴ por ella provocada. Para, en tal tiempo-espacio analizar la cuestión de la oposición presencialidad-virtualidad enfocándonos a nuestras prácticas docentes, a nuestras prácticas político-pedagógicas, durante 2020 y hasta mayo-junio de 2021, como corte o momento simbólico en el cual de diversas formas y a partir de las condiciones materiales de posibilidad y de las políticas de nuestros países, se inicia el regreso presencial-corporal a la escuela.

Si bien los avances de la ciencia y la tecnología han operado en todos los ámbitos de la sociedad, surgen hace décadas en nuestro campo educativo y pedagógico como una cuestión emergente, con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pero es en esta prominente crisis coyuntural de la pandemia, como acontecimiento y dislocación, al interior de la crisis estructural generalizada (CEG)⁵ que la tecnología, la digitalización y la virtualidad han cobrado un carácter de imperativo social, histórico y pedagógico. Porque, si como lo afirma Constante (2021), “la pandemia ha cerrado un mundo” y “prácticamente la totalidad de nuestros hábitos y costumbres pasan por el universo *online*”, como lo afirma Puiggrós, “la tecnología nos ofrece su doble cara, la que puede complementar la enseñanza-aprendizaje basada en derechos y amor, y la que solo busca ganancia” (Puiggrós, 2020a), significa, como lo señala González Gaudiano (2020, p. 54) que “no solo han cambiado nuestros modos de hacer, sino nuestros modos de ser, nuestras formas de ver”.

Es en este cambio, en este cierre y apertura de mundo, en este quiebre, en el cual se ha impuesto y visibilizado de una manera por demás abrupta y definitiva, prácticamente de un día para el otro, el *uso*⁶ *online* y virtual de las tecnologías en

no pertenece al orden de los cuerpos. Y sin embargo no es inmaterial; es en el nivel de la materialidad, como cobra siempre efecto, que es efecto; tiene su sitio, y consiste en la relación, la coexistencia, la dispersión, la intersección, la acumulación, la selección de elementos materiales; no es el acto ni la propiedad de un cuerpo; se produce como efecto de y en una dispersión material. Digamos que la filosofía del acontecimiento debería avanzar en la dirección paradójica, a primera vista, de un materialismo de lo incorporeal” (p. 57). Esto es, si bien la pandemia se materializa en la enfermedad covid-19, el acontecimiento, en términos foucaultianos, implica el efecto paradójico en todos los aspectos, dimensiones y niveles de la vida, de la salud, de la sociedad, de la política, de la economía y desde luego, de la educación y de las prácticas político-pedagógicas.

4. Por dislocación se entiende a “la *disrupción* de una estructura por fuerzas que operan fuera de ella. Y este es un exterior radical, sin medida común con el interior” (Laclau, 1993, p. 66).
5. “Se entiende por crisis estructural generalizada (CEG) el debilitamiento general de los *elementos* de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas que a su vez conforman una estructura o sistema de significación mayor, el cual conduce a la proliferación de elementos flotantes. Esto es, al debilitamiento de los elementos de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas, cognoscitivas, éticas, etc.; interrelación de estructuras atravesada por un código o sistema semiótico o por la confrontación de distintos códigos semióticos. Una crisis estructural generalizada se caracteriza por la desestructuración de las estructuras más que por la estructuración de nuevas estructuras, aunque en su interior se producen fenómenos complejos de articulación, como los contornos sociales” (de Alba, 2007, pp. 98-99).
6. La noción, concepto, categoría y significante *uso* se trabaja en este artículo desde una perspectiva wittgensteniana. Para Wittgenstein (1953), el *uso* define el significado al interior del juego de lenguaje.



la educación por lo cual nos encontramos ante el imperativo político-pedagógico de confrontar, analizar y conceptualizar sus condiciones de posibilidad y hendiduras para la producción de elementos político-pedagógicos en la teoría y en la práctica. De ahí la importancia de hacer una pausa y analizar la fuerza demoledora y paralizadora de la oposición presencialidad-virtualidad, ya que la presencialidad es consustancial de la práctica político-pedagógica. Y entre otros aspectos demoledores, al propiciar e incluso provocar cierta parálisis en las prácticas escolares, en las prácticas educativas, se atenta en contra de lo que les es propio a la pedagogía y a la educación: la conformación, la creación, la constitución de seres humanos, de niñas, de niños, de adolescentes, de jóvenes, de adultos.

El impacto y el efecto de la concepción que considera como opuesta e irreconciliable a la presencialidad y a la virtualidad es de carácter político y se relaciona de manera directa con el segundo aspecto señalado por Puiggrós (2020a) cuando se refiere a la tecnología que solo busca ganancia como una de las tendencias nodales del neoliberalismo en la educación a partir de la pandemia.

En este artículo se expone y desarrolla la siguiente tesis: la construcción de la presencialidad en la virtualidad es un imperativo histórico y político-pedagógico para sostener y asumir la tlamachtía u operación pedagógica sí y solo sí, se constituye el vínculo pedagógico en el campo de la educación y la pedagogía en los países latinoamericanos, en todas sus dimensiones y modalidades, de manera nodal en los distintos niveles y modalidades de sus sistemas educativos. Se subraya, esta construcción se genera sí y solo sí se produce el vínculo pedagógico.

PLANTEAMIENTO

Si no habíamos caído en la cuenta acerca de la importancia del arribo permanente de la tecnología, la digitalización, la realidad *online* y la virtualidad en todos los campos sociales y en particular en el campo de la pedagogía y la educación, ahora con la pandemia de covid-19 no nos queda la menor duda de su importancia y eso es lo que se intenta exponer en este artículo: la trascendencia de la presencialidad en la que nos encontramos (2020-2021).⁷

7. Es importante señalar, enfatizar, subrayar la compleja y en ocasiones paradójica relación entre el momento de la escritura y el momento de la lectura en toda circunstancia y tiempo. Y de manera específica en esta crítica y compleja situación de pandemia la cual marca un antes y un después. Puede pensarse con ciertos elementos y fundamento que estamos cerca de superar la pandemia covid-19; las vacunas y el mayor conocimiento de la enfermedad, aunado al aprendizaje para “convivir” con la covid-19, operado a nivel social, familiar, profesional y personal nos permiten tener esta visión y esperanza de recuperación de espacios y actividades para el segundo semestre de 2021. ¿Cuáles serán las lecturas de este y de todos los artículos que conforman el primer número de la *Revista Argentina de Investigación Educativa*? Las conoceremos en breve a partir de su presentación en este junio de 2021 y en esas lecturas jugará un importante papel esta cuestión nodal del tiempo de la escritura y el tiempo de la lectura, tiempos trastocados con celeridad en la época de la pandemia y de la cercana era de la (post) pandemia.



Es innegable que si bien ya tenía una enorme pujanza y presencia, algo que se ha instalado con fuerza, visibilidad, cambios a una velocidad increíble y que opera en las prácticas sociales, profesionales, escolares, etc., es la potencia y el impulso de Internet en sus múltiples expresiones y usos. De ahí que la temática de la reflexión, el análisis y la construcción conceptual, objeto de este artículo, adquieren, como se ha señalado, un carácter de imperativo social e histórico proveniente de la pandemia, en nuestro caso, para el ámbito educativo y escolar y de manera específica para nuestras prácticas docentes.⁸

¿EN TODA VIRTUALIDAD SE CONSTRUYE LA PRESENCIALIDAD?

Esta es una pregunta básica en este tema. Precisamente la cuestión es que la construcción de la presencialidad en la virtualidad depende del posicionamiento docente, de los movimientos y luchas magisteriales, de los proyectos de nación en juego en América Latina y de todos aquellos aspectos que constituyen nuestras prácticas político-pedagógicas y por ello la importancia de dedicarle un espacio de análisis, de reflexión, conceptualización, de teorización que enriquezca nuestra propia y constante formación docente y nos permita enriquecer nuestras prácticas docentes, entendidas como prácticas político-pedagógicas, con una mayor certeza de nuestras capacidades, nuestras posibilidades, nuestros deseos y nuestro compromiso.

¿CUÁLES SON LOS ELEMENTOS ESENCIALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PRESENCIALIDAD VIRTUAL EN LA EDUCACIÓN, EN TODAS SUS POSIBLES MODALIDADES?

La tesis planteada en este artículo y su desarrollo pretenden aportar algunos elementos que se constituyan en elementos de respuesta a esta pregunta, a este interrogante, los cuales se encuentran inextricablemente vinculados con nuestras luchas y nuestros compromisos sociales, políticos y pedagógicos. Tales elementos se sintetizan en los tres aspectos señalados en el artículo: Internet como constitutiva de los sujetos del siglo XXI, falacia de la oposición irreconciliable presencialidad versus virtualidad y emergencia de las nociones aquí expuestas a partir de las prácticas de maestras y maestros en el espacio-tiempo de la pandemia, en donde el vínculo pedagógico en la tlamachtía es el motor y la condición de posibilidad de la construcción de la presencialidad en la virtualidad.

8. En esto se advierte el inminente retorno de la Didáctica, objeto de otros trabajos estrechamente vinculados con este. Me refiero en particular al capítulo “El inminente retorno de la Didáctica. De Neill, Freinet, Peralvillo, Freinet, ENEP-Aragón y Colegio de Pedagogía al posgrado y la Investigación Formativa” el cual forma parte del libro colectivo en preparación en el seno del *Seminario de Investigación Didáctica de la Educación Superior*, bajo la coordinación de la Mtra. Lourdes Chehaibar Náder.



LOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DEL TEMA

El tema se refiere al análisis y la crítica de la oposición entre presencialidad y virtualidad en las prácticas educativas a partir de la pandemia de covid-19, con especial énfasis en las prácticas docentes, consideradas como prácticas político-pedagógicas a partir de lo cual se postula la tesis de la construcción de la presencialidad virtual como exigencia político-pedagógica.

Para abordar el tema, se señalan tres cuestiones constitutivas e iniciales:

El carácter constitutivo de Internet de los sujetos del siglo XXI

El acceso a Internet es constitutivo de los sujetos del siglo XXI, en la medida en que el no acceso implica una exclusión radical político-social y político-pedagógica. El acceso a Internet se ha constituido como un derecho básico, constitucional y un derecho humano (ONU-IGF, 2015). Sobre el inesperado tránsito de las clases en el ámbito escolar a las clases *online*, en las distintas instituciones educativas, jardines de infantes, escuelas primarias, universidades e instituciones de educación superior, González Gaudiano (2020, p. 55) ha señalado “la brusca transición presupone efectos inmediatos en la calidad y la regularidad en el uso del tiempo, al tener que procederse con intervenciones para las que ni el sistema, ni las familias de los estudiantes, están preparados. Además, la medida excluye a todos aquellos –alumnos y docentes– que no tienen acceso a estas tecnologías, lo que hace que la brecha digital opere como un crudo espejo de la desigualdad social”. Esta desigualdad social es una marca que ha signado el arribo innegable y para siempre de las actividades *online* en las prácticas político pedagógicas y se erige como una tarea inmediata y nodal en todos los países del mundo-mundos⁹ y desde nuestro propio compromiso y posibilidades de acción, en nuestros países latinoamericanos.

Ante esta brusca transición, las maestras y maestros de toda América Latina han generado opciones que articulan una *convergencia de medios*¹⁰ para enfrentar la docencia en los tiempos de esta pandemia, asunto tratado por importantes analistas de la educación en nuestra región y en otras latitudes.

9. “Cuando hablo de mundo-mundos me refiero a la complejidad social actual y a las distintas formas existentes de concebirla, de nombrarla o enunciarla. Se habla de primer mundo, de tercer mundo, de derrumbe del bloque o mundo socialista, de países desarrollados, subdesarrollados o en vías de desarrollo. Sin dudas estas formas de concebir al mundo se vinculan con el espacio social de aquel que las concibe y de la particular forma en la cual organiza en su propia subjetividad la complejidad social señalada” (de Alba, 1993, p. 33).
10. El primer contacto que tuve con un proyecto que asumiera la convergencia de medios fue el coordinado por la Dra. Ana Laura Gallardo en los años 2005 y 2006 en el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), *Modelo pedagógico de secundaria para América Latina hacia la convergencia de medios*. La convergencia de medios se entiende como la incorporación y articulación en una acción educativa de múltiples medios entre otros, cuadernillos, libros, teléfono, televisión, computadora, diversas modalidades de periódicos estudiantiles.



Dos ejemplos importantes en esta línea son los cuadernillos en Argentina¹¹ y las clases a través de plataformas y de televisión en México. Este aspecto de la convergencia de medios es nodal para comprender la importancia de la construcción de la presencialidad en la virtualidad de manera articulada y en estrecha relación con las múltiples opciones que han emergido en el tiempo-espacio de la pandemia.

La falacia del *mainstream* acerca de la oposición presencialidad versus virtualidad

¿Cómo es eso de la virtualidad, realmente hay una oposición, un antagonismo entre presencialidad versus virtualidad? Desde la perspectiva asumida en este artículo, tal oposición implica la obturación de la posibilidad de la construcción de la presencialidad en la virtualidad y con ello, la obturación misma de significativas, en este momento, de la pandemia hacia la era pospandemia, lo cual puede producir, y en algunos casos ha producido, una suerte de parálisis en la iniciativas de las y los docentes.

Es precisamente el propósito de este trabajo afirmar la posibilidad que se nos presenta como imperativo político-pedagógico, de la construcción de la presencialidad en la virtualidad.

Construcción conceptual a partir de la praxis de las maestras y los maestros de América Latina en la pandemia de covid-19

La construcción de las nociones formuladas en este artículo se han producido a partir de las enseñanzas de la práctica docente en distintos países de América Latina. En este tiempo de pandemia, han sido las maestras y los maestros de todos los niveles en nuestros sistemas educativos quienes han construido la presencialidad en la virtualidad. Esto es, han surgido en la práctica docente experiencias que nos permiten ser parte de este mundo que se abre y empezamos a construir al ser inscriptos y reinscriptos en él. Estas experiencias nos muestran (en sentido wittgensteiniano) la riqueza de las prácticas político-pedagógicas de maestras y maestros de América Latina, así como la inextricable relación entre estas y la producción conceptual y teórica en la región.

En la práctica docente han surgido estas *experiencias enseñantes* las cuales permiten, propician y exigen ejercicios de análisis, reflexión y elaboración conceptual sobre lo que ha sucedido y sucede en ellas mismas, en cuanto a la construcción

11. “El Ministerio de Educación de la Nación ha entregado ya veinte millones de cuadernillos, de 48 páginas cada tres semanas, para todos los años del sistema obligatorio y la educación inicial. También 16 horas de televisión y 8 de radio semanales coordinadas con los cuadernillos. Muchas provincias replicaron localmente esas acciones, sumándolas a las de carácter nacional. La situación de pandemia abrió el espacio para la producción de contenidos por parte de un Estado responsable” (Puiggrós, 2020b).



de la presencialidad en la virtualidad. Y al recuperar conceptualmente la enseñanza de estas prácticas político-pedagógicas, análisis, reflexión y elaboración conceptual regresan a las mismas prácticas político-pedagógicas para permitir y propiciar una mejor comprensión de los procesos pedagógicos generados en la pandemia.

En esta línea, este artículo es un ejercicio inicial de elaboración conceptual sobre las prácticas político pedagógicas generadas en el ámbito latinoamericano durante la pandemia (2020-2021), a través de la conformación de la noción de *presencialidad virtual*, la cual se pone en la mesa de análisis y discusión para propiciar y enriquecer el uso de la teoría¹² en nuestras prácticas, reflexiones y elaboraciones pedagógicas.

EL PAPEL DE LA TLAMACHTÍA U OPERACIÓN PEDAGÓGICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PRESENCIALIDAD VIRTUAL

La *tlamachtía*, como invitación-interpelación a un proyecto de vida familiar, comunitario, regional, nacional o mundial, se hace desde un espacio cronotrópico, esto es, situado. En donde tiempo y espacio han sido investidos de sentido en cuanto a formas de ser, de vivir, de percibir, de sentir, de inscribirse o reinscribirse en la naturaleza. La respuesta a la interpelación-invitación construye seres humanos y tejido social. Moviliza las subjetividades de niños, adolescentes, jóvenes, adultos y mayores subjetividades, construye vínculos e identidad.

TESIS

Se expone en este artículo la siguiente tesis: la construcción de la presencialidad en la virtualidad es un imperativo histórico y político-pedagógico para sostener y asumir la *tlamachtía* u operación pedagógica a través del vínculo pedagógico, en el campo de la educación en los países latinoamericanos, de manera prioritaria en los distintos niveles y modalidades de sus sistemas educativos. Esta construcción se genera sí y solo sí se produce el vínculo pedagógico.

SÍ Y SOLO SÍ SE PRODUCE EL VÍNCULO PEDAGÓGICO...

La construcción de la presencialidad en la virtualidad en el seno de la *tlamachtía* u operación pedagógica “se genera sí y solo sí se produce el vínculo pedagógico”. Cuando se habla de la llegada definitiva de la virtualidad a la educación y de la

12. Sobre los usos de la teoría, consultar el libro *Usos de la teoría en la investigación educativa*, coordinado por Marco Antonio Jiménez (2006).



digitalización de nuestras prácticas, nuestros hábitos y nuestros *habitus*,¹³ el vínculo pedagógico se ha dejado de lado y al hacerlo se obtura su potencialidad, su valor y su productividad en la enseñanza y el aprendizaje, en el moldeamiento, formación y constitución de seres humanos, mujeres, hombres, niñas, niños, adolescentes, adultos y mayores.

El vínculo pedagógico se ha invisibilizado en los discursos propios del neoliberalismo en donde se ve la oportunidad de la ganancia económica a través de la llegada de la vida *online* al campo de la educación.

Desde la perspectiva que aquí se enuncia, desarrolla y sostiene, se asume esta llegada de la virtualidad y la digitalización en la vida escolar y educativa pero, al mismo tiempo, se reconoce, subraya y valora la responsabilidad y el compromiso de maestras y maestros en la región latinoamericana para construir en la virtualidad la presencialidad a través del vínculo pedagógico. Esto es, de ninguna manera la construcción de la presencialidad en la virtualidad se produce de manera necesaria y directa, requiere de esfuerzo, compromiso y visibilidad de las prácticas político-pedagógicas. En estas prácticas, el vínculo pedagógico es el motor de la *tlamachtía*. Ese vínculo pedagógico se produce cuando existen procesos complejos de identificación entre maestras, maestros y estudiantes, en esta compleja, productiva e inextricable relación señalada por Freire (1967, 1970), educando-educador, educador-educando, en la cual el conocimiento tiene un lugar importante y el saber se constituye como el espacio emocional, psíquico y social a partir del cual se produce el vínculo, se posibilita el conocimiento y la construcción misma de seres humanos. Elgarte (2009, p. 325) señala “al conocimiento lo ubica entre lo imaginario y simbólico, incluye la dialéctica de yo a yo que alude a la ilusión de totalidad cerrada; tentación de arribar a un lugar de certeza y a un supuesto sujeto acabado y absoluto (...) El saber es concebido entre lo simbólico y lo real, queda sujeto al orden signifiante y, a su vez, su dimensión de real presupone lo inabordable e indecible. Habrá saber que no se sabe, saber desconocido, dimensión de ignorancia, de no comprensión, que podrá abrir las puertas de la interrogación y la indagación, del deseo”. Desde esta perspectiva el vínculo pedagógico en la *tlamachtía* se sostiene en el saber y posibilita el conocimiento y es en esta línea que se afirma: la construcción de la presencialidad en la virtualidad se sostiene en el vínculo pedagógico en la *tlamachtía*, posibilita el proceso de enseñanza-aprendizaje y la apropiación del conocimiento.

EL CARÁCTER CRONOTRÓPICO DE LA TLAMACHTÍA

Se parte de las nociones y categorías *juegos del lenguaje y formas de vida* de Ludwig Wittgenstein (1953), quien, en la primera etapa de su vida escribe el *Tractatus*

13. El *habitus*, desde la perspectiva de Bourdieu et al. (1973), se refiere a la incorporación en la subjetividad de la estructuralidad social en la que se es inscripto. Está conformado por los esquemas que generan las formas o maneras de inteligir, percibir y actuar, son estructuras estructurantes.



Lógico-philosophicus (1921) en el cual señala como problema de la humanidad la múltiple interpretación o significados en el lenguaje y postula la necesidad de un lenguaje unívoco. Esta postura es la del primer Wittgenstein vinculado al Círculo de Viena. Escribe este tratado entre 1914 y 1916 en el contexto de la Primera Guerra Mundial, sostiene que si tuviéramos un lenguaje unívoco, con un solo significado para cada palabra se acabarían los problemas de la humanidad porque entonces no se prestaría a confusiones. Posteriormente, entre otras experiencias, como lo expone Conrad Vilanou (1995), Wittgenstein impartió clases a nivel básico. Vilanou afirma que esta experiencia fue nodal para la conformación de su segundo sistema de pensamiento (de inteligibilidad) y filosófico, en el cual se produce un cambio epistémico¹⁴ consistente en afirmar la imposibilidad de un lenguaje unívoco y en su lugar la existencia de los juegos de lenguaje. Cada juego de lenguaje tiene su lenguaje, sus reglas. Los juegos de lenguaje están conformados por todos los elementos que tienen significado en su interior. El lenguaje oral y escrito, así como todos los elementos de significación que lo constituyen. Wittgenstein (1953) expone el ejemplo de una construcción en donde el albañil hace una seña con la mano y el brazo y en ese juego de lenguaje esta seña o gesto corporal significa que le pasen un tabique pero si sacamos la seña corporal de ese juego de lenguaje puede no tener significado o tener un significado diferente. Son elementos de significación los colores, los rasgos arquitectónicos, en nuestro caso en el ámbito escolar, la distribución del escritorio de la maestra o maestro, los mesa-bancos. Los escritorios en las escuelas y universidades son parte del juego de lenguaje escolar o universitario en cuanto a qué tipo de lenguaje pedagógico estamos empleando.

Una categoría nodal en esta línea es la de discurso de Ernesto Laclau y un componente esencial en esta, el de juegos de lenguaje. Para Laclau, el cambio nodal en las corrientes filosóficas y de pensamiento del siglo XX fue el pasar de la ilusión de la inmediatez a la mediación discursiva (2014); en este paso, el concepto de discurso es nodal en su pensamiento. El discurso es la “totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora” (Laclau y Mouffe, 1985, p. 119). En otro momento enfatiza a “la noción de ‘discurso’ como una totalidad significativa que trasciende la distinción entre lo lingüístico y lo extralingüístico (Laclau, 1993, p. 15). La posibilidad de hablar sobre la realidad misma implica una mediación discursiva. “El hecho de que todo objeto se constituya como objeto de discurso no tiene nada que ver con la cuestión acerca de un mundo exterior al pensamiento, ni con la alternativa realismo/idealismo. Un terremoto o la caída de un ladrillo son hechos perfectamente existentes en el sentido de que ocurren aquí y ahora, independientemente de mi voluntad. Pero el hecho de que su especificidad como objetos se construya en términos de «fenómenos naturales» o de «expresión de

14. Conrad Vilanou señala que Wittgenstein, para poderse comunicar con las niñas y los niños, en la medida en que no se podía comunicar y se desesperaba, creó un diccionario. Vilanou afirma que a partir de la experiencia docente en educación básica, Wittgenstein llega a un cambio epistémico en su sistema filosófico y a una tesis ética pero en este artículo interesa la parte epistémica.



la ira de Dios», depende de la estructuración de un campo discursivo. Lo que se niega no es la existencia externa al pensamiento de dichos objetos sino la afirmación de que ellos puedan constituirse como objetos al margen de toda condición discursiva (Laclau, 1985, p. 123).

La presencialidad virtual ha sido y es un elemento constitutivo de las prácticas docentes –político-pedagógicas– del discurso y de los juegos de lenguaje de maestras y maestros latinoamericanos en la pandemia covid-19 y exigen para su mejor comprensión el abordaje del carácter cronotrópico de la tlamachtía y su importancia en esta construcción de la presencialidad en la virtualidad.

El concepto de cronotopía o cronotropo significa tiempo, espacio, circunstancias, movimiento y sentido. La tlamachtía u operación pedagógica es lo que sucede en un tiempo, en un espacio en circunstancias específicas dotadas del sentido o sentidos propios del discurso en el cual se genera, se inscribe y se constituye el vínculo pedagógico.

Como se ha señalado, la tlamachtía es una interpelación que implica un proyecto-promesa. Como educadoras y educadores de México, de Argentina, de América Latina y del mundo-mundos, ¿qué proyecto-promesa comunicamos a nuestras y nuestros estudiantes en este momento histórico de la pandemia covid-19 y hacia la era de la pospandemia? ¿Les estamos interpelando a través de las tecnologías, a través de la presencialidad, a través de la virtualidad? El cómo estamos posicionadas y posicionados en la transformación que vivimos es esencial para comprender el carácter cronotrópico de la tlamachtía y de la constitución del vínculo pedagógica en ella.

En nuestros países latinoamericanos nos encontramos con movimientos sociales y políticos importantes, entre otros, este 2021 signado por elecciones. Y sí, tenemos proyectos de nación (y en algunos casos tenemos ausencia de proyecto), luchas, movimientos, dudas, incertidumbres, de tal forma que es muy difícil tener una absoluta certeza en cuanto a señalar el rumbo y la dirección del proyecto-promesa que sostenemos y ahí se encuentra la médula del carácter cronotrópico de nuestra interpelación político-pedagógica en este tiempo de pandemia. Es un tiempo histórico complejo y difícil, y es desde este espacio cronotrópico que esbozamos el contorno o los contornos del mundo en construcción al cual pertenecemos y sobre el cual SÍ podemos afirmar deseos y luchas. ¿En dónde se encuentra la posibilidad de hacer visibles esos deseos y luchas? En el ejercicio cronotrópico de cada quien, de cada maestra, maestro, estudiante, del grupo cercano, de los espacios colegiados, de los grupos políticos y en nuestro caso, de manera fortísima en el espacio del encuentro con nuestras y nuestros estudiantes a partir de la constitución del vínculo pedagógico. Entonces, sí tenemos un espacio que podemos describir, enunciar, nombrar: el espacio de la docencia. Y es ahí en donde reconocemos un tiempo, un espacio (virtual en la mayoría de los casos en el quehacer docente en la pandemia), un horario, sentido y significaciones, encuentro de educandas-educandos con educadoras-educadores, en los cuales en los acercamientos, intercambios, reflexiones, dudas e inquietudes se encuentra el carácter cronotrópico de la tlamachtía.



Es en la tlamachtía en donde se encuentra y se construye el proyecto-promesa en este momento histórico, es en nuestra práctica docente, en una presencialidad virtual sincrónica o una virtual diacrónica o una presencialidad físico corporal. Aquí estamos de pie, a través de nuestra práctica docente, formulando la interpe-lación-invitación al proyecto-promesa en construcción, a partir de nuestra his-toria y nuestras luchas signadas por el compromiso y la capacidad de asumir el peso de la llegada de la vida *online*, la certeza de nuestra fuerza, nuestro poder, nuestro compromiso, nuestros deseos, nuestras prácticas político-pedagógicas, nuestra historia y nuestra mirada utópica.

LA CONSTRUCCIÓN TÉCNICO-CONCEPTUAL. LAS NOCIONES

A partir de estos tres aspectos: el carácter constitutivo de Internet en la confor-mación de los sujetos sociales y políticos del siglo XXI, la falacia de la oposición presencialidad versus virtualidad y la emergencia de la construcción de la pre-sencialidad virtual, a partir de las prácticas político-pedagógicas de maestras y maestros en el espacio-tiempo de la pandemia, se produce el ejercicio técni-co-conceptual, que consiste en construir y nombrar estas nociones con el propósi-to de que funjan como herramientas, para su *uso* teórico en las prácticas docentes y para su desarrollo e incorporación en las teorizaciones sobre la relación entre presencialidad y virtualidad.

En los sistemas de educación abiertos y a distancia se tiene una amplia ex-periencia en estas prácticas docentes y político-pedagógicas a las cuales se dedi-ca este artículo. Aún sin nombrarlas o enunciarlas como presencialidad virtual, este es un asunto que ya se trabaja hace algunas décadas, cada vez con mayores elementos de innovación tecnológica, capacitación, formación y especialización docente. El diseño, y principalmente el uso de una plataforma, es central para poner en marcha la construcción de la presencialidad virtual una vez constituido el vínculo pedagógico o para obstaculizar tal construcción si no se constituye tal vínculo.

Es importante apuntar y subrayar lo siguiente: en la medida en que este es un asunto pedagógico, también en el salón de clases con la presencialidad físico-cor-poral, se produce o no la tlamachtía y, por tanto, la *presencialidad pedagógica*, esto es, la presencialidad virtual implica la presencialidad pedagógica.¹⁵

Enseguida se expone la construcción de lo presencial virtual, noción básica en este tema y a partir de ella algunas nociones derivadas y vinculadas que la contienen.

15. La presencialidad pedagógica se refiere a la relación que se establece a través del vínculo pedagógico en la tlamachtía, noción que exige un tratamiento y desarrollo particular por su complejidad, tropicidad, extensión y modalidades.



PRESENCIAL VIRTUAL (PV)

Se observa una interpretación expresada como *mainstream* en la cual se presenta como oposición presencialidad versus virtualidad. Esto es, o se está en la presencialidad o se está en la virtualidad. Existe de manera implícita y explícita la negación de la posibilidad de la presencialidad virtual y con ello se obtura la importancia de la presencialidad virtual para el establecimiento del vínculo pedagógico en las prácticas pedagógicas *online*. Es importante apuntar la existencia de distintos matices y densidades de las diversas formas de presencialidad para asumir los esfuerzos realizados por maestras y maestros en nuestros sistemas educativos a lo largo de la pandemia covid-19, quienes se han esforzado por sostener el vínculo pedagógico en la virtualidad *online* y han construido a través de sus prácticas pedagógicas la presencialidad en la virtualidad.

Esto es, la cuestión en este aspecto y como se ha apuntalado es el enfrentarnos a una exigencia de tipo histórico y político-pedagógica, consistente en el esfuerzo de sostener y mantener las acciones y prácticas educativas y pedagógicas en nuestros sistemas educativos latinoamericanos a partir del acontecimiento de la pandemia covid-19 y de la dislocación por ella provocada, en las modalidades con las que se pueda contar y concibiendo nuestros esfuerzos en una perspectiva de convergencia de medios, en la cual, en este momento de la pandemia y de manera muy probable, en el momento de la era pospandemia por venir, las prácticas *online* y virtuales juegan y jugarán un papel articulador de esta convergencia de medios.

Esta situación de pandemia ha acelerado de manera increíble lo que Constante (2021) ha denominado el cierre de un mundo, en donde este autor coloca en un lugar predominante a la digitalización de prácticamente todos los aspectos de nuestras formas de vida, a la preminencia de la tecnología y de la inteligencia artificial, a lo cual habrá que incorporar la inminente presencia, cada vez más visible y perturbadora del cambio climático, articulados estos dos grandes acontecimientos a la lacerante injusticia en el reparto de la riqueza, de los bienes simbólicos y de los bienes materiales en el mundo-mundos, entre las problemáticas más acuciantes.¹⁶ En este espacio-contexto problemático de los años 2020 y 2021, la virtualidad se presenta no como una opción si no como el *point de capiton*, capaz de articular desde una perspectiva de convergencia de medios (televisión, radio, cuadernos, cuadernillos, libros de texto, etcétera) la posibilidad de sostener y mantener en cierto nivel de operación, funcionamiento y sentido pedagógico a

16. La cuestión ambiental, hoy como cambio climático, es una problemática que amenaza a la sobrevivencia de los seres humanos y de otras especies en el planeta y la tecnología en sus expresiones virtuales y *online* ha llegado para quedarse, por eso se señalan junto con la injusticia social, en la cual se encuentran voces como las del feminismo y las perspectivas de género, la interculturalidad y el contacto cultural, la colonialidad y las perspectivas decoloniales y los derechos humanos, entre las voces más relevantes.



los sistemas educativos y a la educación en toda la sociedad. Y en este espacio-contexto problemático, el *mainstream* de la interpretación social y política de la oposición irreconciliable entre presencialidad y virtualidad juega un papel de obturación de esta posibilidad.

¿Qué nos han enseñado las prácticas, las iniciativas y el compromiso de maestras y maestros en todos los niveles educativos? Como se ha expuesto y se ha mostrado, maestras y maestros nos han enseñado la construcción, a través de la práctica docente, de la presencialidad en la virtualidad. De esta enseñanza emerge esta noción nodal: presencialidad virtual (PV).

La presencialidad virtual se refiere a la praxis pedagógica en la cual se encuentran de distintas formas estudiantes y docentes de los diversos niveles educativos a través de las plataformas *online* con el fin de llevar a cabo una actividad educativa o académica que por su naturaleza misma es una práctica político-pedagógica. Esto es, la presencialidad virtual es la construcción de la presencialidad pedagógica a través del establecimiento del vínculo pedagógico propio de la *tlamachtía* a través de diversas plataformas, desde la perspectiva de la convergencia de medios.

Enseguida se abordan dos tipos de presencialidad virtual y sus combinaciones en algunas de las modalidades en nuestros sistemas educativos.

PRESENCIALIDAD VIRTUAL SINCRÓNICA (PVS) Y PRESENCIALIDAD VIRTUAL ASINCRÓNICA (PVA)

La presencialidad virtual sincrónica (PVS) es el encuentro de docentes y estudiantes a partir de una tarea educativa en el mismo tiempo y en distintos puntos remotos de la misma localidad, de distintas localidades de un país o de varios países. Lo característico es la interacción cara a cara en el espacio virtual *online* en la misma temporalidad. A este tipo de presencialidad virtual sincrónica pertenecen, entre otras, las conferencias, las asesorías y tutorías a estudiantes de posgrado, una clase de un curso o una sesión de un seminario.

La presencialidad virtual asincrónica (PVA) se refiere al encuentro de docentes y estudiantes en torno a una tarea en donde la relación pedagógica se da en distintos momentos sin la coincidencia del encuentro cara a cara. La misma plataforma propicia este tipo de presencialidad virtual. Estas plataformas se caracterizan por ser muy exigentes en su dimensión didáctica.¹⁷

17. Una gran parte de cursos, seminarios y programas del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) se imparten en esta modalidad de PVA. Para quienes hayan tenido la oportunidad de participar en alguno de estos programas académicos podrán constatar la riqueza de la relación pedagógica, a través del establecimiento del vínculo pedagógico en la cronotropía de ese tipo de *tlamachtía*, así como la exigencia que implica este tipo de modalidad.



PRESENCIALIDAD VIRTUAL DIACRÓNICA (PVD)

La presencialidad virtual diacrónica (PVD) se refiere a una sucesión de encuentros en presencialidad virtual sincrónica (PVS) o asincrónica (PVA) que implican un todo organizado como seminario semestral, curso anual u otra organización académica que tenga un inicio, un final y un tipo de organización con propósitos, objetivos, actividades y productos. Esto es, la PVD se refiere a una serie sucesiva de actividades que pueden llevarse a cabo a través de plataformas en donde no se da la presencialidad virtual sincrónica o por ejemplo en los cursos y seminarios de los programas de educación básica, media, bachillerato, licenciatura, maestría y doctorado que pasaron de las clases y sesiones presenciales a las realizadas por *zoom* u otras plataformas e implicaron la asistencia y participación diaria, semanal, quincenal, etcétera, de forma presencial virtual sincrónica, esto es, en encuentros cara a cara.

LA PRESENCIALIDAD VIRTUAL EN LOS SISTEMAS HÍBRIDOS O BLENDED (PVB)

Hace algunas décadas existen las experiencias de presencialidad virtual blended o híbrida en algunos seminarios o cursos o en programas completos, y es a partir de la pandemia de covid-19 que han cobrado un lugar central en el campo educativo. La PVB se refiere a tener actividades presenciales físico-corporales y actividades *online* en diferentes tipos de combinaciones. Por ejemplo, que una sesión de seminario se realice de manera presencial-corporal y otra se realice de manera presencial virtual o bien que en una misma sesión se encuentren estudiantes o docentes de manera presencial-corporal y de manera presencial virtual.

A MANERA DE CIERRE Y APERTURA

Las formas de trabajo, de relación y de modalidades educativas en la virtualidad, en el *online* de hoy (2020-2021) han tenido un aterrizaje forzoso y complicado en esta pandemia de covid-19 y de acuerdo a los análisis más lúcidos y a las perspectivas provenientes de prácticamente todos los rincones de este, nuestro mundo-mundos. La realidad virtual y *online* ha llegado para quedarse, por lo cual se nos presenta el atenderla como un imperativo histórico-social.

El reto principal en el mundo de la pedagogía y de la educación es afrontar tal imperativo histórico-social de manera comprometida y desplegando la imaginación a partir de nuestras luchas, nuestros deseos, nuestros sueños y nuestro caminar firme en esta fluida e incierta transición hacia la era pospandemia, con el propósito de cerrar brechas generacionales, sociales, digitales, económicas, educativas, pedagógicas.



Nodal resulta entonces, asumir el reto del imperativo de la llegada de lo *online* y la virtualidad, con la certeza de la importancia del vínculo pedagógico en la tlamachtía que construimos entre estados y gobiernos que están con el pueblo y con los sectores más vulnerables, con todas y con todos, con sus sistemas educativos, con maestras, maestros, autoridades, niñas, niños, adolescentes, adultos, mayores y con la sociedad toda como educadora que es. En una lucha constante y firme por la escucha de todas las voces encaminadas a enfrentar el cambio climático, asumir de manera crítica, creativa y comprometida los imparables avances de la ciencia y la tecnología en la construcción de un mundo signado por la justicia social con la construcción de valores y prácticas contrarias a la destrucción provocada por el “progreso” mezquino, cruel e inhumano del capitalismo neoliberal. Con la capacidad de construir la presencia político-pedagógica de nosotros y nosotras en la virtualidad y en todo aquel espacio que surja en esta realidad de la complejidad.

Como lo señalara Sampedro (2009) sobre la crisis ambiental y la preminencia de la tecnología como dos aspectos nodales que trascenderán, en nuestros términos, a la crisis estructural generalizada, en relación con la idea de Adriana Puiggrós en el párrafo que abre el artículo acerca de que el medio ambiente no ha sido atendido plenamente por las sociedades y la insistencia de González Gaudiano de educar para el cambio climático a partir de la recuperación de las diversas voces que luchan por un mundo mejor y más justo, en la perspectiva del giro ambiental y tecnológico-virtual, cada vez tienen una mayor visibilidad los rumbos que tendrá que tomar la construcción del mundo que se abre en la pandemia y en el inminente arribo de la era pospandemia.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. y Passeron, J.-C. (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Constante, A. [Alberto Constante] (2021). *La silicolonización de la subjetividad* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=4ALp2Jx6NhU>
- De Alba, A. (1997). El curriculum universitario ante los retos del siglo XXI: la paradoja entre posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular en *El curriculum universitario. De cara al nuevo milenio*, Ciudad de México: UNAM/Plaza y Valdés.
- De Alba, A. (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. Ciudad de México: UNAM/Plaza y Valdés.
- Elgarte, R. J. (2009). Contribuciones del psicoanálisis a la educación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6). <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/no6a16elgarte.pdf>
- Foucault, M. (2002). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.



- Gómez Sollano, M. (2003). La noción de espacio: concepción y potencialidad en de Alba, A. (coord.), *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacionales y Regionales*. Ciudad de México: COMIE/SEP/UNAM, pp. 95-103.
- González Gaudiano, E. (2020). La educación frente a la emergencia sanitaria y del cambio climático. Semejanzas de familia en *La educación entre la COVID-19 y el emerger de la nueva normalidad, Perfiles Educativos*, 42(170), suplemento 2020, pp. 54-62. http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/60181
- Jiménez García, M. A. (coord.) (2006). *Los usos de la teoría en la investigación*. Ciudad de México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo (SADE)/Plaza y Valdés.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E. (2004). Discurso (traducción y revisión conceptual por Daniel Saur y Rosa Nidia Buenfil). *Estudios. Filosofía, historia, letras*, (68), primavera. <http://estudios.itam.mx/sites/default/files/estudiositamx/files/068/068.pdf>
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- ONU-IGF. (2015). *Carta de derechos humanos y principios para Internet*. Foro para la Gobernanza de Internet de las Naciones Unidas. https://derechoseninternet.com/docs/IRPC_Carta_Derechos_Humanos_Internet.pdf
- Puiggrós, A. (11 de junio de 2020). Una educación humana, pese al coronavirus. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/271650-una-educacion-humana-pese-al-coronavirus>
- Puiggrós, A. [@apuiggros]. (22 de abril de 2020a). *El coronavirus infectó sociedades humanas enfermas de neoliberalismo. La destrucción ambiental llevada a cabo por...* [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/apuiggros/status/1253151916298813440>
- Puiggrós, A. (2020b). “Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina”. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación. <https://www.maestromasmaestro.com.ar/wp-content/uploads/2020/09/Balance-del-estado-de-la-educacio%CC%81n...Puiggros-1.pdf>
- Radio y Televisión Española. (15 de enero de 2009). Entrevista a José Luis Sampedro. *En noches como ésta*. [Video]. <https://www.rtve.es/alacarta/videos/en-noches-como-esta/noches-como-esta-jose-luis-sampedro/383341/>
- Vilanou, C. y Ripolles, E. (1995). La pedagogía en Wittgenstein: a propósito de una posible lectura ética de aquellos años ‘perdidos’. *Perspectivas docentes*, 15, 9-19.
- Wittgenstein, L. (1987). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: UNAM/Editorial Crítica.





Dora Barrancos

Notas sobre la indispensable formación docente con perspectiva de género

PALABRAS CLAVE: Formación docente ▪ Perspectiva de género ▪ desigualdad social de las mujeres ▪ patriarcado ▪ Educación Sexual Integral.

I

Antes de ingresar de lleno a la cuestión, haré un rodeo con ánimo de introducirla desde la incontestable constatación de la discrepancia estructural que divide a las condiciones sexo-genéricas. Resulta una trivialidad aseverar que la conquista de una sociedad democrática e igualitaria depende de una compleja relación de fenómenos, especialmente en este presente incierto de la pandemia covid-19, en que se advierte sin tapujos el espectáculo procaz de la enorme desigualdad humana. El sistema económico capitalista hace ya varias décadas, y a raíz de la trajinada “globalización”, realizó transformaciones sustanciales, en escala sin antecedentes, que profundizaron la concentración de la riqueza. Hemos asistido a transferencias siderales de patrimonios a poquísimas manos, una exponencial metamorfosis del capital financiero. De acuerdo a apreciaciones de OXFAM para América Latina y el Caribe, el 20% de la población concentra el 83% de la riqueza y concluye que el número de millonarios de la región ha pasado de 27 a 104 en estas dos primeras décadas del siglo XXI.¹ Pero el punto focal del Informe de esta Asociación que promueve ayudas a las comunidades postergadas, que ha titulado “Tiempo

1. <https://www.oxfam.org/es/notas-prensa/los-millonarios-del-mundo-poseen-mas-riqueza-que-4600-millones-de-personas>



del cuidado”,² es el enorme impacto de la desigualdad material sobre las mujeres y las niñas: “Las mujeres y niños son uno de los grupos que menos se benefician del sistema económico actual. Dedicamos miles de millones de horas a cocinar, limpiar y cuidar de los niños y niñas y las personas mayores. El trabajo de cuidados es el ‘motor oculto’ que mantiene en funcionamiento nuestras economías, empresas y sociedades. Este trabajo recae principalmente sobre las mujeres, por lo que, a menudo, apenas tienen tiempo para recibir una educación, ganar un salario digno o participar en la toma de decisiones en la sociedad. Esto las atrapa en la parte más baja de la pirámide económica”, sostiene Amitabh Behar, responsable de la organización. Allí se señala, además, que “Las mujeres son quienes realizan más de las tres cuartas partes del trabajo de cuidados no remunerado. A menudo se ven forzadas a reducir su jornada laboral o renunciar a su empleo para poder hacerse cargo del trabajo de cuidados. En todo el mundo, el 42% de las mujeres no puede acceder a un empleo porque son las responsables del trabajo de cuidados, en comparación con tan solo el 6% de los hombres”. De modo que la materialidad socioeconómica injusta, los impedimentos redistributivos que aseguran la concentración, reposan sobre un orden que lo antecede, el sistema patriarcal. Toda la desigualdad humana presenta el desgarramiento inicial de una divergencia en las oportunidades basado en el diferencial jerárquico sexo-genérico que asegura, aún entre quienes se sitúan en los deciles más pobres de nuestras sociedades –que parecen “igualar” a las personas en su imposibilidad patrimonial–, que la brecha resulte mayor para las mujeres. El patriarcado es la mano invisible del mercado porque exacerba los diferenciales ominosos que limitan el desempeño de las mujeres, la condena a exclusivos mandatos reproductivos y de cuidados, le adjudican –¡todavía!– incompetencias “naturales” para actividades que han sido de reserva masculina, en fin, una auténtica cristalización de la violencia constitutiva de nuestra sociedad. Las relaciones asimétricas de género han antecedido a las jerarquías que desigualan a los grupos sociales.

II

He iniciado con esta introducción este texto porque urge la transformación de la malla curricular formativa de la docencia que ha consagrado la desemejanza funcional sexo-genérica, especialmente en lo que atañe a las configuraciones de las *expectativas del desarrollo humano*, tarea principal de su cometido, que por lo general suele significar adecuaciones de conocimientos, destrezas y habilidades para emprender actividades transformadoras, para el desempeño en muy diferentes áreas y puestos de trabajo. Una clave del inculcamiento es que la desigualdad proviene de autorizaciones del orden natural, lo que debe traducirse como un

2. <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620928/bp-time-to-care-inequality-200120-summ-es.pdf>



derroche de “sentido común” en el que suelen abreviar los dispositivos angulares de la discriminación. La formación que todavía procede en la enorme mayoría de los institutos especializados adhiere a concepciones, valoraciones y conductas pedagógicas arraigadas al orden patriarcal, que se ha mantenido casi inmutable con relación a los nuevos estatutos epistemológicos y a la demanda de derechos de las mujeres y de las personas de diversa identidad sexo-social. Aunque las composiciones generacionales se han renovado, y con certeza han provocado debates estimulantes en más de una experiencia áulica, los programas responden a una articulación que persevera en los tópicos y los enunciados anclados en lo “no pensado” (Fernández, 2021), negligencia inadmisible en este cambio de época que transitamos.

Debería saberse que no hay disciplina que pueda ausentarse de la “perspectiva de género”, y que la hecatombe epistemológica y de derechos las implica de alguna manera. Nuestro país se encuentra bajo el imperativo de la Ley Micaela (Ley 27.499),³ cuya interpretación adecuada debe impactar sobre los planes pedagógicos puesto que el Estado se ha impuesto que sus políticas, resoluciones, determinaciones, reglas, fallos y sentencias adopten la perspectiva de género. La obligación que impone esta Ley debe alcanzar a todas las instituciones educativas que dependen del sector público, en todos los niveles y especialidades. Todavía no llega a interpretarse con suficiencia, más allá de las capacitaciones a las que obliga la Ley, que el fondo de la cuestión revela que el Estado ha decidido erradicar la estructura patriarcal en todas sus manifestaciones. Hay aquí un ordenamiento medular que debería significar la reconfiguración de la malla curricular que encausa la formación docente.

III

Nos consta que en gran medida los institutos dedicados a esa formación han incorporado diversos aspectos nocionales de la Educación Sexual Integral (ESI), pero también se constata que la adopción revela un modo esmirriado ya que abundan las experiencias que se limitan a talleres específicos, brindados con diversa asiduidad y sin articulación con los conocimientos de las disciplinas curriculares. En contraposición, se asiste a un incremento de diplomaturas y otras formas de posgrado que obran como complemento de singular valor para la formación docente, circunstancia que ocurre no solo en el AMBA sino que se ha extendido a otras

3. Debe recordarse que la Ley surge merced a la acción denodada de los padres de Micaela García, joven militante y feminista que fue violada y asesinada en Entre Ríos en 2017. Este femicidio pudo ser evitado si su agresor no hubiera estado en libertad condicional contra la opinión de un gran número de expertas/os, que el Juez desoyó, y si las autoridades hubieran aceptado, algunas horas antes de la tragedia, la denuncia contra el victimario por tentativa de violación de una adolescente, lo que no ocurrió. Esas gravísimas negligencias llevaron a la sanción de la Ley Micaela por la que el Estado, en todos sus Poderes, se obliga a actuar con “perspectiva de género”.



regiones del país. Un balance de lo ocurrido a partir de 2016, momento en que las nuevas autoridades educativas, en consonancia con los parámetros conservadores traídos por el plan neoliberal, resolvieron el cercenamiento del programa ministerial incumbido en la ESI. La enjundia con que se había empujado la propuesta fue jaqueada por la decisión de obstaculizarla, circunstancia que celebraron los grupos más reaccionarios, especialmente en áreas de mayor gravitación de las influencias confesionales, y no solo católicas. El interregno neoliberal significó que la Ley se sostuviera a duras penas, y que su cumplimiento dependiera casi exclusivamente de la decisión y convicción que mostraron *les* docentes por estas actividades, y por la interpelación de *les* estudiantes. La ESI sobrevivió contra viento y marea por el empeño de la conciencia crítica docente y la interpelación de derechos de las jóvenes generaciones. Ahora bien, la retomada de los principios fundamentales para una educación que ancle en la autonomía y en el respeto a la diversidad, tanto como en asegurar valores de solidaridad y de equidad social, significa que esa expectativa no repose tan solo en la ESI, aunque esta sea una herramienta estratégica. Resulta imprescindible exonerar los anclajes epistémicos patriarcales de los contenidos curriculares, pues de lo contrario se produce una colisión de ópticas. Me referiré especialmente a los articuladores de contenido de algunas disciplinas cuya estabilidad arcaica, todavía fusionada con valoraciones decimonónicas, atenta contra el significado liberador que puede aportar la ESI en materia de relaciones de género. Se trata de un abordaje que a título de ejemplo toma como referencia a dos disciplinas que han sido identificadas, dentro de catalogaciones epistemológicas antagónicas, *ciencias humanas vs. ciencias de la naturaleza*, aunque convendría revisar esa rivalidad según una propedéutica crítica que insiste en pronunciarse sobre sus similitudes más que en sus diferencias.⁴ De esos conjuntos tomaré aspectos que conciernen a los enfoques relativos a la enseñanza de la Historia, por un lado, y de la Biología, por otro.

IV

Comencemos por las persistentes modalidades de enseñanza de la Historia en la mayoría de las experiencias formativas que se desarrollan en nuestros profesores. Todavía arraigan las nociones androcéntricas y el abordaje de los procesos históricos transcurre mediante la operatoria de erradicación de la condición femenina, como si los acontecimientos del pasado hubieran podido prescindir de la participación de las mujeres, como si las sociedades trajinaran sus experiencias

4. Ver especialmente Norberto Maturana y Francisco Varela, *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*, Santiago de Chile, Lumen, 2003; Norberto Maturana, *Desde la biología a la psicología*, Universidad Católica de Chile, 2015; Jones W. T., *Las ciencias y las humanidades. Conflicto y reconciliación*, México, FCE, 1976; Gregorio Klimovsky, *Las desventuras del conocimiento científico*, Buenos Aires, A Z Editora, 1994; Alejandro Tomasini Bassols, *Teoría del conocimiento clásica y epistemología wittgensteiniana*, México, Plaza y Valdés, 2001.



temporales privándose de la acción de la mitad de sus integrantes. Hay aquí nudos fundamentales sobre los que debe haber esclarecimientos; uno de ellos es que al analizar los procesos inherentes a la gobernanza y especialmente al poder político, en efecto hay una superficie de desertización de las mujeres, sobre todo en las circunstancias históricas anteriores a la conquista de los derechos políticos de su parte, derecho lentamente adquirido desde fines del siglo XIX hasta por lo menos mediados del siguiente. Por lo tanto, cualquier abordaje en materia de *historia política* debe desarrollar las razones de la sobre representación de varones en las diversas escenas del pasado y no puede pasar por alto la discrecionalidad del tratamiento. Esta es una primera cuestión que debe plantearse gnoseológicamente. Pero no siempre la vastedad de los acontecimientos transcurridos en momentos que las mujeres no gozaban de derechos políticos significa que no hubiera alguna forma de su presencia, generalmente como influyentes y orientadoras de decisiones en ámbitos reservados, tal vez en espacios de intimidad, pero no pocas veces pudieron actuar con indisimulada tonalidad pública. No puede confundirse la completa hegemonía usufructuada por los varones en el ejercicio del poder, con una absoluta erradicación de este con relación a las mujeres. En todos los aspectos de la interacción humana hay juegos de poder; con certeza se trata de una fórmula relacional transhistórica, al menos desde que se crearon fuentes sustantivas de desigualdad y, tal vez, la más antigua sea la constitución de la patrimonialidad de las mujeres a raíz del patriarcado. La enseñanza de la historia obliga a desenrañar su invisibilidad aún en procesos en los que suele darse por sentado en que estaban condenadas a la opacidad. Pero si en la historiografía política, el propio orden de los sucesos las excluye de los escenarios –y debemos convenir en que hay menos literatura historiográfica preocupada en ponerlas en foco en la arena de la política–, parece poco admisible que la *historia social* las exonere. Cualquier aspecto de la vida social pasada no puede ser examinado con proscripción de la población femenina, más allá de que el examen recaiga sobre actividades que no les concernía por mandatos de género. Supongamos que analicemos la esfera del trabajo, y aunque justamente algunas expresiones no admitieran en modo alguno a las mujeres –hay evidencias acerca de que les estaba prohibido, por ejemplo, ir al socavón de una mina porque en no pocas comunidades se creía que “daban mala suerte” (aunque las mujeres trabajaban en otras actividades mineras)–, el abordaje no puede eludir las relaciones entre varones y mujeres. El hecho mismo de tal creencia es una circunstancia trascendente para el conocimiento historiográfico, así como lo es que las tasas de participación femenina fueron de enorme significado en una fase más reciente del desarrollo de las sociedades occidentales como lo es la maduración del sistema capitalista y el ciclo de la acumulación ampliada. Hay una buena cantidad de literatura que informa rigurosamente sobre las tasas de acumulación y el trabajo relativamente impago de las mujeres y de los niños. El ominoso diferencial de sus retribuciones fue uno de los fustes centrales para la robustez del sistema capitalista, y una de las tragedias, el malentendido malicioso en el propio proletariado que lo llevaba a creer que la responsabilidad del envilecimiento salarial reposaba en que se empleara a las mujeres en fábricas y factorías,



y hasta en el propio hogar gracias al sistema de “trabajo a domicilio”. Una enorme proporción de trabajadores aseguraba que eran las mujeres las causantes de la baja retribución dado que su participación, con salarios tan indignos, nivelaba hacia abajo sus propias remuneraciones (Engerman, 1999; Tilly y Scout, 1978). Es particularmente notable el siglo XIX en materia de relaciones laborales puesto que en su suelo se establecieron las relaciones modernas entre capital y trabajo, y con certeza esto resulta un aspecto central de la historia social contemporánea. La trabajadora industrial, en la manufactura, en la fábrica o en su propio domicilio, debería constar en la enseñanza de la historia como un aspecto de gran capacidad instructora, creando sensibilidad e inteligibilidad respecto de las relaciones jerarquizadas de género. En ella se configura, además, el nuevo estatuto traído por la burguesía al distinguir arbitrariamente la división sexual del trabajo y las esferas que conciernen al desempeño de las mujeres. Como ha expresado una notable historiadora, la bien conocida Joan Scott:

El surgimiento de la mujer trabajadora en el siglo XIX, entonces, no se debió tanto al aumento de su cantidad ni de un cambio en la localización, cualidad o cantidad de su trabajo, como a la preocupación de sus contemporáneos por la división sexual del trabajo. Esta preocupación no tenía como causa las condiciones objetivas del desarrollo industrial, sino que, más bien al contrario, contribuyó a la plasmación de tales condiciones al dar forma sexuada a las relaciones de producción, estatus secundario a las trabajadoras y significado opuesto a los términos hogar-trabajo y producción-reproducción (Scott, en Duby y Perrot, 1993).

El propio trabajo docente hace su aparición con la complejidad valorativa e institucional del Estado moderno, y lenta pero inexorablemente se determinará que la educación de niñas y niños requiere de la especial competencia que tiene un grupo, el de las mujeres. La feminización de la educación elemental no es solo un fenómeno del siglo XX, y las precursoras institutrices –y no exclusivamente en Inglaterra donde tuvieron singular desarrollo–, fueron un paisaje central en la progresiva adopción de la lecto-escritura para las niñas. Centrándonos en la situación de nuestro país, ya en el censo de 1895, hay un mayor número de mujeres que de varones en el desempeño de diversas tareas de la enseñanza. Es por lo menos falaz el enunciado de que la educación obligatoria llevada a cabo por la Ley 1.420 se debió a la acción de “los maestros” –sí, desde luego, hubo muchos varones ejerciendo la docencia primaria, especialmente en las regiones más apartadas, aunque sobre todo eran una mayor proporción en el nivel medio–, pero la tarea más extendida y más vigorosa en número correspondió a “las maestras” (Barrancos, en Altamirano, 2008).

He seleccionado especialmente la dimensión del “trabajo” como un aspecto central de la historia social, a título de ejemplo, con ánimo de orientar con perspectiva generizada el desarrollo de los programas de Historia destinados a la preparación de docentes. Podría acuñar innúmeros otros tópicos que podrían iluminar acerca de la necesidad de una enseñanza sobre los procesos del pasado



que reponga a las mujeres, aún cuando el imperativo epocal pretérito, por razones culturales adheridas a la corteza patriarcal, haya inhibido su protagonismo. Nunca será suficiente repetir que no se trata de la “contribución de las mujeres a la Historia”, frase insidiosa puesto que no se trata de establecer mallas narrativas acerca de las “excepcionales”, de las que sobresalieron por alguna razón, evidenciando la cuota contributiva que se reclama de la condición femenina. La historiografía debe reponer las relaciones de género, y no importa cuál el grado, estatura o valor aportado por las mujeres. Contribuyentes singulares o figuras anónimas, los acontecimientos del pasado no pueden ser analizados sin consideraciones relacionales que las impliquen. Permítaseme dar una última visita a una historia social con perspectiva de género que proviene de la notable historiadora Eileen Power, medievalista, precursora de una historia generizada sin la urgencia de un contexto en extremo demandador –a diferencia de lo ocurre hoy–, pues la escribió en la década de 1920. Su *Gente de la Edad Media* (1973) es uno de los más bellos textos para comprender la sociedad medieval, y no faltan en ninguno de sus análisis interpretaciones agudas sobre lo que ocurría a varones y mujeres, no hay exclusiones de sexo en ese notable tratado que debería ser de obligatoria lectura y no solo cuando se transmite enseñanza acerca del período medieval, pues la introducción al texto ya es una excursión de enorme significado para una historiografía renovada.

V

La otra especialización del conocimiento a la que me referiré es la Biología. De modo hegemónico, las materias que están consagradas a los temas biológicos suelen constituir formas acrílicas del pensamiento pues prevalece cierta fijación conceptual que remite a leyes inexorables, como si lo *bio* correspondiera a parámetros de exactitud repetitiva. A menudo se transmite una noción confusa sobre el carácter de las “ciencias exactas”, de cuya estera estaría más cerca la Biología. Debería erradicarse el concepto de “ciencias exactas” que corresponde a la epistemología basada en la objetividad, universalidad y certeza elaborada en el siglo XIX. No hay ningún conocimiento exacto, la probabilidad es regente; las matemáticas pueden dar cuenta de su sustentabilidad, que en verdad reposan en modelos lógicos de los que dependen.

Pero regresemos a los modos de enseñanza de los tópicos biológicos. En primer lugar, hay escasa o ninguna información acerca de que la evolución continúa, y que los seres vivos siguen transitando cambios de modo continuo. La biología petrificada debe dar lugar a la biología dinámica –a una biología viva–, en las aulas donde se preparan nuestros docentes; deben asegurar trazados con perspectiva *situada*, en lugar de falsos universales, entrañar la óptica de dar cuenta de la construcción social de la propia disciplina y de la diversidad que debe hospedar toda conceptualización sobre los seres vivos. En tren de hacer justicia a algunas iniciativas, debe decirse que en la Ciudad de Buenos Aires hacia 2009 se propuso



para la Enseñanza Media un Programa de Biología, según trayectos, y fijó objetivos singulares entre los que destaco algunos, véase:

- Promover el acercamiento a la biología como una disciplina que constituye un proceso social de construcción, que forma parte de nuestra cultura.
- Propiciar la reflexión sobre los alcances y limitaciones de la ciencia, y promover debates sobre los impactos que produce en la cultura y en la sociedad, en relación con temáticas de actualidad.
- Ofrecer oportunidades para que los alumnos puedan analizar, a través de diversos ejemplos, el carácter histórico y social del conocimiento científico.
- Analizar los conceptos científicos como representaciones o modelos, es decir, como construcciones que los científicos elaboran.
- Promover la interpretación del fenómeno de la vida como resultado de un proceso natural de evolución, de modo que permita explicar las características comunes a todos los organismos.
- Promover el análisis de la unidad y de la diversidad en los seres vivos, asociando la unidad al origen común y a la existencia de un programa genético; y la diversidad, a las variaciones de dicho programa en interacción con un medio heterogéneo y cambiante.
- Promover la interpretación del organismo humano en su doble dimensión biológica y cultural, advirtiendo los riesgos de explicaciones y argumentos puramente biológicos.
- Promover el análisis de la diversidad en todas sus dimensiones, biológica, cultural y social, y de capacidades, cuando se refiere a la especie humana.
- Favorecer el análisis de los procesos biológicos en las diversas escalas (o niveles de organización) en los que pueden estudiarse, y establecer relaciones entre ellas. Promover la distinción entre hechos observados, sus representaciones y las inferencias que se realizan a partir de ellos (Ministerio de Educación, 2009).

En rigor de justicia no puede sino suscribirse a estos objetivos que con certeza fueron redactados por un grupo de asesoría especializada, con una visión anclada en la transformación y la diversidad, en una propuesta de acercar la Biología a los cuadros socioculturales con los que resulta indispensable dialogar. Pero es difícil evaluar en qué medida hubo acatamiento a estos objetivos toda vez que subsisten los modos contrariantes en la formación del profesorado. El empeño normativo de la disciplina ha sido regente desde el Iluminismo pues la Naturaleza se ha ofrecido paraméricamente como el espejo de la rectitud y del orden moral. El ensayo normativo, especialmente el *progresivo* en manos de propulsores de la reforma social que rechazaban las formas confesionales en las que se fijaba el estatuto moral –sobre todo el de la moral sexual de las mujeres–, sellaba su crédito en la conducta egregia basado en las lecciones del mundo natural. Tomar a la Naturaleza como fuerza correctora fue común en los espíritus laicos que apostaban a la racionalidad científica que, paradójicamente, deseaba controlarla.



Se deben a la ciencia “al uso”, a la “ciencia normal” que tiene a la naturaleza como objeto, las autorizaciones con que ha contado el orden cultural y jurídico burgués para determinar la condición femenina como incompleta, con una falla, necesariamente dependiente del padre o del marido, de inteligencia menos desarrollada y a merced de impulsos emocionales que la alejan de los atributos de la razón, tal lo que reza el paradigma patriarcal. A medida que avanzó el siglo XIX se construyeron las regulaciones normativas de la sexualidad y se propusieron nuevas catalogaciones como el concepto de homosexualidad, provisto inicialmente por el médico húngaro Karl-Maria Kertbeny en 1869. Omiso, por razones de espacio, la compleja historia acerca de la interpretación de la anormalidad, de lo patológico, la disforia de género, los auspicios taratológicos que han rendido los saberes de las ciencias naturales. La prescripción del orden binario absolutizado todavía consigue firmeza en no pocas formulaciones, pero hay que empeñarse en su erradicación. Deben proponerse lecturas esclarecedoras acerca de la imposibilidad de hacer responsable a la naturaleza en materia de estereotipos de género y de moldes morales sobre la sexualidad. Una buena parte de las actuales manifestaciones regresivas en materia de derechos de las mujeres y de las identidades sexo-sociales diversas, encuentra asiento en el “régimen de verdad de la naturaleza-naturanda”, por lo que hay que renovar con urgencia los repertorios formativos de quienes se desempeñarán en el magisterio. Evoco especialmente dos textos formidables debidos al notable Stephan Jay Gould, naturalista, paleontólogo e identificado con los derechos humanos y con la causa feminista, *La falsa medida del hombre* (1988) y *Dientes de gallina, dedos de caballo* (2008). En este último, particularmente, Jay Gould deshace la idea absurda del comportamiento recto de la naturaleza, exonera a la ideología que se asienta sobre normas morales y cometidos éticos originados en la biología. Estos textos debieran emplearse como bibliografía inexcusable, pues además tienen una estructura de lenguaje amigable, absolutamente comprensivo, porque el autor deseaba ser entendido por cualquier persona, especialmente las menos expertas. Desde luego, no pueden rechazarse las evidencias de conductas en las que no puede exonerarse cierto contenido moral en algunas especies de primates superiores. Alberto Kornblihtt, uno de nuestros más destacados científicos, especializado en Biología Molecular y comprometido con los derechos humanos, remite a Frans de Waal (2014), un reconocido primatólogo, quien al analizar el comportamiento de los bonobos (una especie muy cercana al chimpancé que habita la región del Congo), encuentra conductas altruistas y podría decirse juiciosas.⁵ Se trata de un grupo primate con singular desarrollo de la inteligencia, con peculiares destrezas para la vida comunitaria relacionadas con el poder, en donde el papel de la madre parece ser gravitante, y también por las formas múltiples de la sexualidad que

5. El libro al que hace referencia Kornblihtt es *El bonobo y los diez mandamientos. En busca de la ética entre los primates*. El título original en inglés es *The bonobo and The Atheist*. Véase la notable alteración de la traducción.



paralizarían a los espíritus empeñados en que el modelo normativo natural es la heterosexualidad.⁶

No puedo cerrar estas reflexiones dedicadas a la imprescindible renovación de la enseñanza de la Biología sostenida en la perspectiva angular de comprender cómo se han gestado la diferencia jerarquizada de género, las reglas heterosexistas y la clausura de las diversidades sexo-genéricas, proponiendo otra “historia natural”, sin aludir a una figura central en la renovación epistemológica cuya obra no tuvo emparentamiento directo con las interpelaciones efectuadas por el feminismo y mucho menos de las disidencias sexuales, pues apareció antes de la formación de los colectivos *trans* insurgentes. Me refiero a Georges Canguilhem, quien tuvo enorme influencia sobre la generación francesa de las grandes figuras de la década 1960, entre otros Gilles Deleuze, Jacques Derrida y, especialmente, Michel Foucault. Uno de sus textos más notables es *Lo normal y lo patológico* (1970), donde desentraña las relaciones intrincadas y dinámicas de lo *bio* con su medio, proponiendo una fórmula de enorme significado que se sintetiza en la frase: “No se dictan normas a la vida”. Esta lección vuelve gran medida sobre lo que he querido transmitir: hay que despojar a la enseñanza de las ciencias naturales de los imperativos humanos transmitidos como exigencia a esas ciencias. De otro modo, quiero decir que es la interpretación de determinados agentes sociales –por lo general investidos como científicos–, la que ha ordenado a la Naturaleza regirse por normas.

CODA

Estas notas son apenas introductorias y representan solo un menguado aporte al enorme desafío de transformar las mallas curriculares de la formación docente que rigen en las instituciones pedagógicas, profesorados, universidades y otros organismos especializados, salvo escasas excepciones. El objetivo del *abordaje transversal de la perspectiva de género* debe implicar múltiples adecuaciones hasta su entañamiento en todos los vertederos del conocimiento. La sensibilización acerca de las relaciones igualitarias de género, que debería ser basal en nuestras interacciones, requiere numerosos dispositivos, pero hay uno que se revela como primordial y es la de producir agentes educativos debidamente entrenados para conmover las representaciones estereotipadas, las actitudes y las conductas ancladas en la arcadía patriarcal. Es esencial comprender que no conquistaremos una sociedad libre de violencias contra las mujeres, y las diversidades sexo-sociales, si no obtenemos una reforma educativa apegada a conocimientos liberados del lastre de las falacias y de los errores, de las omisiones y las discriminaciones. Es tiempo de entender que es ineludible modificar las concepciones que han modelado la educación de los varones sobre obligaciones también devastadoras debido a

6. Bonovos: el primate de la orilla izquierda. https://www.nationalgeographic.com.es/naturaleza/grandes-reportajes/el-primate-de-la-orilla-izquierda-2_7031



las reglas de la masculinidad, de modo que, aunque con usufructo de privilegios, el lazo constrictor también los alcanza e inhibe formas emancipatorias necesarias para una sociedad que garantice la dignidad de la condición humana. La generización del conocimiento que hoy se torna imperativa en nombre de derechos fundamentales debe erradicar la sobre-generización masculina dominante, y desde luego, cualquier contenido educativo no debe eximirse del objetivo de alcanzar sociedades justas, redistributivas, equitativas. Pero el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar presidido por la idea de que no hay justicia social sin justicia de género, para todos los géneros.

BIBLIOGRAFÍA

- Canguilhem, G. (1970). *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Engerman, S. L. (ed.). (1999). *Terms of labor. Slavery, serfdom and free labor (The making of modern freedom)*. Stanford: Universidad de Stanford.
- De Waal, F. (2014). *El bonovo y los diez mandamientos. En busca de la ética entre los primates*. Madrid: Tusquets.
- Fernández, A. M. (2021). *Piscoanálisis: De los lapsus fundacionales a los feminismos del siglo XXI*. Buenos Aires: Paidós.
- Jay Gould, S. (1988). *La falsa medida del hombre*. Buenos Aires: Orbis.
- Jay Gould, S. (2008). *Dientes de gallina, dedos de caballo. Reflexiones sobre historia natural*. Madrid: Crítica.
- Kornblihtt, A. (2021). *No, no está bien. Está mal*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Ministerio de Educación. (2009). *Contenidos para el Nivel Medio de Biología*. Buenos Aires.
- National Geographic España. (2018). Bonovos: el primate de la orilla izquierda. https://www.nationalgeographic.com.es/naturaleza/grandes-reportajes/el-primate-de-la-orilla-izquierda-2_7031
- OXFAM International. (20 de enero de 2020). Los millonarios del mundo poseen más riqueza que 4600 millones de personas. <https://www.oxfam.org/es/notas-prensa/los-millonarios-del-mundo-poseen-mas-riqueza-que-4600-millones-de-personas>
- OXFAM International. (Enero de 2020). Resumen. Tiempo para el cuidado. El trabajo de cuidados y la crisis global de desigualdad. <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620928/bp-time-to-care-inequality-200120-summ-es.pdf>
- Power, E. (1973). *Gente de la Edad Media*. Buenos Aires: Eudeba.
- Scott, J. (1993). Las trabajadoras en el siglo XIX en Duby, G. y Perrot, M. (dirs.), *Historia de las Mujeres en Occidente* (El siglo XIX, Fraisse, G., dir.), 4.
- Barrancos, D. (2008). Maestras, librepensadoras y feministas en la Argentina (1900-1912) en Altamirano, C. (dir.), *Historia de los intelectuales en América Latina*. Buenos Aires: Katz.
- Tilly, L. A. y Scout, J. W. (1978). *Women, Work and Family*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.





Segundo Moyano Mangas*

La escuela vaciada

De vacíos y vaciamientos en la escuela actual

PALABRAS CLAVE: Pandemia Covid 19 ▪ Interrupción escolaridad presencial ▪ confinamiento ▪ entornos virtuales de aprendizaje ▪ escuela vaciada

*Bajo el cielo solo hay signos
de una nueva irrupción.
Lo imprevisto.
Lo imprevisto, Lagartija Nick, 2004.*

NOTAS PRELIMINARES: IRRUPCIÓN DE LO IMPREVISTO¹

El 14 de marzo de 2020² el Gobierno español decreta el segundo estado de alarma de la democracia³, que tiene como objetivo establecer una muralla sanitaria frente a los contagios por SARS-CoV-2 y su expansión por todo el territorio nacional. La medida más impactante en ese momento para la gran mayoría de la población es el llamado *confinamiento domiciliario*, si bien ese enunciado no aparece de tal

* Profesor del Grado de Educación Social de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), España.

1. Este subtítulo se inspira en los trabajos realizados en el marco del programa Psicoanálisis y prácticas socioeducativas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) de Argentina. Fruto de esa incesante tarea por parte del equipo docente, aparece el libro *Resistidas y desafiadas*, cuyo capítulo 4 se titula "La irrupción de lo inesperado". Ese título es el que inspira este y es de recibo clarificarlo. Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (2020). *Resistidas y desafiadas: las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Buenos Aires, FLACSO.
2. Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por covid-19. Boletín



manera en el Decreto de estado de alarma. Ese *confinamiento* aparece como un efecto de la limitación temporal de la libertad de circulación de las personas (art. 7 del RD 463/2020) e impacta en todas las actividades sociales, económicas, culturales, políticas, religiosas y... educativas.

Respecto de esta última cuestión, el Real Decreto 463/2020, en su Artículo 9, manifiesta lo siguiente:

Artículo 9. *Medidas de contención en el ámbito educativo y de la formación.*

1. Se suspende la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza contemplados en el artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, incluida la enseñanza universitaria, así como cualesquiera otras actividades educativas o de formación impartidas en otros centros públicos o privados.

2. Durante el período de suspensión se mantendrán las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y *on line*, siempre que resulte posible.

Volveremos posteriormente sobre el enunciado de este artículo, ya que pone de manifiesto algunas cuestiones de interés para abordar lo que anticipamos como *la escuela vaciada*.

Obviamente, en ese momento, la escuela se cierra y se interrumpen *sine die* las clases en todos los niveles educativos, y más de ocho millones de alumnos dejan de asistir a la institución que acoge la escolaridad obligatoria (MEFP, 2020).⁴ La escuela se vacía, entonces, de sus habitantes habituales, de maestros y maestras, de profesores y profesoras y de niños, niñas y adolescentes, así como del personal de administración y de servicios. Lo que en un inicio se plantea como quince días acaban siendo más de tres meses, a los que se acabarán añadiendo casi tres meses más de vacaciones escolares. No es hasta el 14 de septiembre que se reanudan las

Oficial del Estado núm. 67, páginas 25390 a 25400. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463>

Posteriormente se han declarado dos más, producto también de la pandemia de la covid-19: el 9 de octubre de 2020, que afectó solo a la Comunidad de Madrid; y el 25 de octubre de 2020, para todo el territorio nacional. Este último se prorrogó el 9 de noviembre de 2020 hasta el 9 de mayo de 2021, vigente por lo tanto en el momento de escribir este texto.

3. El primer Decreto de Estado de Alarma de la democracia se declara el 4 de diciembre de 2010, bajo la presidencia del Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero, producto de la situación provocada por una huelga de controladores aéreos.
4. Exactamente, y según datos del propio Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) del Gobierno de España, el alumnado concernido con el cierre de las escuelas e institutos corresponde a 8.276.528 perteneciente a la Educación infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Educación Especial, Formación Profesional y otros programas formativos de las Enseñanzas de Régimen General. A esos más de ocho millones habría que agregar los 785.891 alumnos y alumnas de Enseñanzas de Régimen Especial. Se pueden consultar estos datos en:

Si bien no es objeto de este trabajo, en el caso de las Enseñanzas Universitarias, que también cerraron sus puertas a partir del Decreto de Estado de Alarma, estamos hablando de cerca de un millón y medio de estudiantes.



actividades escolares, acompañadas de toda una serie de medidas (Ministerio de Sanidad y MEFP, 2020) que se van a mantener, al menos, durante todo el curso 2020-2021.

Un período de seis meses, aproximadamente, que produjo, produce y producirá una ingente cantidad de reflexiones, aportaciones, pronósticos, predicciones, análisis, opiniones, controversias, datos, tensiones... acerca de la escuela. Intentos, en una serie en la que por supuesto se inserta también este escrito, que permiten preguntar y preguntarnos sobre lo acontecido y sus efectos. Sin dudas, un ejercicio contemporáneo de tomar a cargo aquellas cuestiones que nos atraviesan, aquello que irrumpe y que, en parte, nos permite, por un lado, abordar asuntos complejos y, por otro, visitar lugares comunes respecto de los planteamientos pedagógicos de la escuela actual. La pandemia por la covid-19 irrumpe de manera imprevista en nuestras vidas, en las vidas escolares y ello, indefectiblemente, supone habilitar palabras propias y poder articularlas con las de otros. Un ejercicio, si se quiere, de supervivencia, búsqueda y de contraste de impresiones,⁵ marcas, y de efectos.

Este texto,⁶ por lo tanto, se inscribe en esa suerte de aproximación preliminar que nos permiten las primeras observaciones e impresiones de lo acontecido y de su impacto inicial. A partir de un texto de Graciela Frigerio (2012),⁷ que tomaba en consideración una distinción entre resultados y efectos, asumimos dicha reflexión para intentar esbozar algunas cuestiones sobre la actualidad de la escuela. Frigerio sitúa esa diferenciación en torno al carácter político de la educación. Sin embargo, distinguir en estos momentos entre unos resultados que responden a “lo socialmente observable y parcialmente objetivable” y unos efectos que orbitan alrededor de “lo subjetivamente instituido” (p. 5), habilita un espacio y un tiempo para explorar la irrupción de lo imprevisto. Por un lado, entonces, permite desbrozar lo que aparece de manera simultánea al declararse el estado de alarma y,

5. En este texto, la palabra impresión hay que poder tomarla en varias de sus acepciones; tanto para señalar la “marca o señal que algo deja en otra cosa al presionar sobre ella”, como el “efecto o sensación que algo o alguien causa en el ánimo”, pasando por la “opinión, sentimiento, juicio que algo o alguien suscitan, sin que, muchas veces, se puedan justificar”. Tal es el cruce polisémico y poliédrico que supone la irrupción de lo inesperado. Definiciones del Diccionario de la Academia de la Lengua Española. Versión on-line 2020.
6. Estas palabras forman parte de un proceso de investigación conjunta entre el Laboratorio de Educación Social (LES) de la Universitat Oberta de Catalunya y el Grupo de Investigación en Psicoanálisis y Pedagogía (GIPP) de la Sección Clínica de Barcelona. Fruto de esta colaboración se ha iniciado en el curso 2020-2021 un trabajo de reflexión combinada entre diferentes profesionales de la educación y de la atención clínica, con el interés focalizado en perfilar, distinguir, profundizar en aquellas cuestiones que aparecen, emergen, irrumpen y se muestran de diversas formas en nuestras escuelas.
7. Las palabras a las que nos referimos fueron pronunciadas en la conferencia de clausura del VI Congreso Estatal de Educación Social, celebrado en mayo de 2012 en la ciudad de Valencia (España). <https://www.youtube.com/watch?v=NkRoJBbZqqs>
Existe una versión transcripta de la conferencia que consignamos en la bibliografía. Las citas bibliográficas que utilizamos en el párrafo pertenecen al texto escrito.



por otro, posibilita otros lugares para pensar y hacer emerger aquello que, en un principio, parece oculto.

Lo observable y parcialmente objetivable, en palabras de Frigerio, da cuenta de un paisaje, de trazos que dibujan un panorama de un territorio y una temporalidad concreta. Sin embargo, los efectos de ese paisaje están por llegar, se vislumbran unos y se anticipan otros. Quizá por ello hemos hablado de impresiones y de aproximaciones iniciales. No obstante, es probable que también incurramos en alguna interpretación especulativa al respecto; aunque el objetivo principal pasa por intentar mostrar una parte del análisis preliminar de lo observable. Para ello, ha sido significativo contar con los relatos, comentarios y entrevistas realizadas durante este período. Palabras significativas en tanto subjetividades atravesadas por la pandemia y sus efectos inmediatos, si bien posiblemente no lo sean desde un punto de vista objetivable.

Este es el recorrido que ofrece el texto: un vuelo sobre el paisaje de la escuela durante su cierre y algunos núcleos de reflexión acerca de los posibles efectos de ese paisaje.

PAISAJES DE UNA ESCUELA CONFINADA

Decíamos que la palabra confinamiento no aparece en el decreto de estado de alarma de marzo de 2020. Ahora bien, el confinamiento es acaso una de las palabras más utilizadas durante el período de tiempo que se inicia el 14 de marzo de 2020 en España. La utilización indiscriminada, desde el primer momento, por parte de los medios de comunicación, gotea hasta el lenguaje habitual y cotidiano, y constantemente se alude a él para significar esa limitación temporal de la libertad de circulación a la que alude explícitamente el decreto mencionado. El *Diccionario de la Lengua Española*, sin embargo, es claro en cuanto a su definición: “Aislamiento temporal y generalmente impuesto de una población, una persona o un grupo por razones de salud o de seguridad”. En este sentido, es posible que no sea muy acertado (o muy estricto) adjetivar la escuela como confinada para referirnos a la suspensión de las clases y el cierre de los recintos escolares. Sin embargo, fue un sintagma utilizado de manera coloquial y usual, sobre todo en los primeros meses, para referirse a ese estado insólito hasta el momento. Lo utilizamos aquí, pues, para dar cuenta del panorama que nos acompañó durante seis meses.

En el intento por sistematizar un paisaje, producto del confinamiento domiciliario que establece la suspensión temporal de las actividades escolares, proponemos una agrupación prospectiva para tratar de organizar y dar cuenta de aquellos aspectos que, por diversos motivos, consideramos importantes para perfilar lo acontecido: a) la escuela en casa; b) los modos de enseñanza; y c) los contenidos educativos. Tal agrupación se confiere a partir, precisamente, de los debates que se producen en diferentes formatos: en las redes sociales, en los medios de comunicación tradicionales, por parte de padres y madres, maestras y maestros,



profesorado, pero también por parte de niños, niñas y adolescentes concernidos directamente por la situación. En realidad, sobre lo escolar todos opinamos. Más, si cabe, en un momento inusitado y de fuerte impacto social. Sin duda, la irrupción de lo imprevisto habilita un instante de ver (Lacan, 2003)⁸ plagado de debates excesivamente polarizados que pretendemos estructurar.

En primer lugar, respecto de lo que definimos como *la escuela en casa*, o lo que otros han denominado *escolarización del espacio familiar* (Thin, 2020). Recordemos parte del artículo 9 del RD 463/2020. En él se suspende la actividad educativa presencial (la escuela se cierra, se vacía), pero se mantienen las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y *online* siempre que resulte posible. Esa posibilidad no es explicitada en el texto del decreto. Se puede sustraer que siempre que la escuela y/o el hogar familiar tengan o puedan facilitar esas modalidades. Ese detalle, sin embargo, pone de manifiesto que se es consciente de que no va a ser fácil en todos los casos. Escolarizar el espacio familiar supone, además del utillaje que lo permita, una cierta disposición a intensificar la labor de apoyo escolar, si es que ello era posible teniendo en cuenta la ubicuidad de un espacio escolar para los niños y las niñas, y un espacio laboral para los padres y las madres, atravesado por el espacio doméstico intrínseco en el hogar familiar. Sin dudas, una situación bien distinta a la que venía aconteciendo en las últimas décadas.

En ese cruce de espacios, las situaciones son diversas. Las situaciones cotidianas muestran, entre otras muchas, algunos de aquellos aspectos habituales que se producen en los primeros momentos del cierre de las escuelas: el tiempo escolar se traspasa al territorio doméstico, este se diversifica acogiendo múltiples actividades simultáneas (con los consiguientes inconvenientes de la conciliación laboral, doméstica y escolar), y se ponen de manifiesto las desigualdades sociales que la escuela intentaba nivelar. Sin embargo, este último aspecto, ya venía siendo estudiado y advertido (Fernández Enguita, 2017). Lo que, sin duda, se ha manifestado con mayor contundencia es un cruce entre viejas y nuevas desigualdades (Jacovkis y Tarabini, 2021).⁹ Es decir, a las propias de la época y de la gestión del sistema educativo español (inversiones, políticas de acceso escolar, recursos, prioridades educativas, etc.) se suman y se acentúan, tras el impacto de la covid-19, aquellas vinculadas a las posibilidades tecnológicas de acceso, los apoyos escolares, condiciones escolares, etc. No obstante, en el estudio mencionado de Jacovkis y Tarabini se pone de manifiesto la solución de continuidad existente entre la situación escolar pre-pandémica y la supuesta aparición de nuevas desigualdades.

8. Utilizamos aquí el instante de ver en los términos explicitados por Jacques Lacan (2003), "El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma" en *Escritos 1*. México: Siglo XXI. A partir de un problema de lógica, Lacan establece una estructura temporal y no espacial del proceso lógico para intentar dar una respuesta y generar nueva información. Es ahí donde modula y propone tres tiempos lógicos: el instante de ver, el tiempo para comprender y el momento de concluir.
9. Este artículo se basa en un estudio realizado mediante cuestionario a más de 2.700 docentes de Cataluña desde el nivel inicial a la etapa secundaria.



Dicho de otro modo, si bien la pandemia ha puesto de manifiesto las importantes desigualdades inherentes al sistema educativo, estas ya venían ejerciendo en décadas anteriores.

El segundo de los aspectos que irrumpe hace referencia a *los modos de enseñanza*. Posiblemente, el tema más recurrente en los últimos tiempos, si bien tal y como venimos indicando, no ha aparecido como novedad. Nos referimos a la incidencia, fruto de la necesidad y la recomendación gubernamental, de la educación a distancia y *online*. Los entornos virtuales de aprendizaje ya se venían integrando en la vida escolar, en desigual intensidad y no sin dificultades y reticencias. El cambio más radical es el pasaje a la obligatoriedad producto de la crisis de salud pública. A lo que hemos venido asistiendo, sin embargo, es a la utilización de la tecnología digital como requisito indispensable para continuar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta cuestión es importante para dilucidar los impactos que ello ha podido producir en el sistema educativo y en sus actores. El papel de la tecnología en estos momentos se ha supeditado a su finalidad comunicativa, a establecerse como medio de comunicación entre el alumnado y su profesorado. Una suerte de traspaso a otro formato. Es cierto que eso también ha establecido que muchos docentes hayan incorporado nuevas metodologías y usos que han incidido en los modos de enseñanza (algunos ya venían realizándolo), y que ha existido un sobre esfuerzo de esos docentes para incorporar otras posibilidades, en este caso tecnológicas. No olvidemos, también, que ese uso ha sido desigual. Mientras muchas escuelas “continuaron sus actividades online, programaron evaluaciones y dispositivos para la promoción y consiguieron una relativa contención de su alumnado” (Puiggrós, 2020, p. 35), no podemos ni debemos olvidar que muchos otros alumnos “perdieron comunicación con sus maestros, excepto cuando muchos de estos esforzadamente los siguieron contactando por medios caseros” (íbidem). Añadiendo a esto, los obstáculos intrínsecos al acceso tecnológico desde el hogar, las dificultades didácticas y los problemas propios del cambio de escenario. Sea como fuere, todos estos asuntos han estado presentes de forma muy habitual en los debates que se han venido produciendo a lo largo de los seis meses de cierre escolar. Debates, insistimos, muy polarizados en el que se han puesto de manifiesto las dudas, los interrogantes, los miedos, las experiencias y los saberes e ignorancias alrededor del papel de las tecnologías digitales en las maneras de enseñar, de aprender y del lugar a habilitar o a desterrar para ellas. Probablemente, el *qué* no se ha modificado y es tan solo el *cómo* lo que ha sufrido transformaciones. Más adelante, intentaremos incidir en este tema.

El tercero de los elementos paisajísticos que nos permiten sistematizar lo acontecido (en parte, por supuesto), es aquel que se refiere a los *contenidos de la enseñanza*. Obviamente, el cambio es menor si la mirada es superficial. Es decir, los contenidos prescriptos en los diferentes niveles de enseñanza no se modifican excesivamente con la aparición de la situación pandémica. Ya decíamos que el *qué* no parece sufrir modificaciones esenciales en cuanto a aquello que el alumnado concernido ha de procurar aprender, ni se desatienden por parte del profesorado



los requerimientos curriculares. Ahora bien, aparece un componente a considerar, que luego intentaremos resignificar, en un momento muy determinado y determinante. Una vez avanzado el tiempo de cierre escolar y el confinamiento domiciliario se empiezan a destensar las medidas protectoras iniciales. Emerge, entonces, en el horizonte, la apertura de las escuelas, el retorno a la vida escolar, y el modo en que este debe realizarse. Las propuestas se dirigen a *desescalar* el retorno, a procurar medidas que lo acompañen y a considerar el lugar a ocupar de la enseñanza *online*. Ahora bien, uno de los aspectos que aparece con fuerza en el debate pedagógico y que, incluso, se traslada a los medios de comunicación, es la predominancia del necesario acompañamiento emocional de la escuela. Sin entrar en los efectos emocionales de la educación sorprende la insistencia, primero, y la contundencia, después, del papel clave de la escuela respecto de la *recuperación* emocional... Igualmente sorpresivo es la habitual correspondencia entre ese necesario e inaplazable acompañamiento emocional respecto, sobre todo, a los alumnos con más desventajas sociales, los que no parecen tener recursos propios, a los que se les suele suponer una falta de cariño, acompañamiento y apoyo emocional. La priorización de los contenidos de la enseñanza se ubica en esas habilidades emocionales. Incluso se demanda la reapertura de las escuelas antes de finalizar el curso para dar respuesta a esa vulnerabilidad presupuesta de aquellos que más necesitan el acompañamiento escolar. Eso sí, no en términos de acceso a los saberes propios sino al utillaje emocional que les permita soportar los estragos que ha provocado la pandemia.

Un paisaje que se condensa en las palabras de un maestro que ejerce en una escuela de “alta complejidad”¹⁰ en los últimos cursos de educación primaria: “me da la sensación que hemos vaciado la escuela. No solo de los alumnos, sino también de todo aquello que para nosotros representa la escuela. Después de la pandemia, habrá escuela, pero ya no será la escuela que hemos conocido”. Sus palabras nos han permitido ubicar un eje posible que vertebre algunos núcleos de reflexión con el propósito de avanzar.

¿ESCUELA VACÍA, ESCUELA VACIADA?

En los últimos años se ha usado un sintagma que ha tenido un enorme éxito en los medios de comunicación españoles y, por ende, en el lenguaje cotidiano y habitual: la España vaciada. Una locución que, como bien señala Grijelmo (2019), tiene un cierto recorrido histórico que ha influido en el sentido y el efecto de su

10. Las escuelas de alta complejidad en Barcelona se catalogan en función de diferentes indicadores de contexto. Entre ellos, bajo nivel de instrucción y baja cualificación profesional de los padres, familias beneficiarias de rentas mínimas de inserción, padres en situación de desempleo, alto porcentaje en la escuela de alumnos con necesidades específicas o alumnos recién llegados (migrados).



uso. El artículo de Grijelmo (2019), titulado “La España vacía o la España vaciada”¹¹ y publicado en *El País*, señala que es Sergio del Molino quien tituló un libro en 2016 como *La España vacía* para “abordar las rémoras sociales y económicas relacionadas con el desigual reparto de la población”. Una obra que acompañó movimientos sociales vinculados a la reivindicación de territorios despoblados y con pocas o nulas posibilidades de reactivación económica, incidiendo así en una progresiva y continua pérdida de habitantes. Es el propio Grijelmo el que, refiriéndose a la aparición del término *vaciada* aprecia en el subtítulo de su artículo lo siguiente: “el segundo término es más preciso, pero con él se produce una división del mensaje en dos lemas”. Seguramente, debido al componente político de la reivindicación de diversos movimientos sociales, el autor hace un llamado a, sea como fuere, que lo importante en esos momentos fundantes es procurar una cierta unidad de acción. Sin dudas. Ahora bien, el interés para este texto radica en esa constatación de la precisión del término *vaciada* para referirse a un fenómeno y a una situación que, posiblemente y a modo de exploración inicial, parece ir más allá de la palabra *vacía*.

¿En qué sentido, pues, esta elección en torno al adjetivo *vaciada* en el título de este texto para intentar dibujar ciertas impresiones del escenario escolar actual? En palabras de la psicoanalista Hebe Tizio (2003) existe una diferencia fundamental entre el *vacío* y el *vaciamiento*, más allá de las definiciones y usos cotidianos que ya denotan significados que ayudan a matizar el sustantivo que acompañan.¹² Esta diferencia entre *vacío* y *vaciamiento* Tizio la ubica, precisamente, alrededor de la semántica para abordar y construir una mirada significativa que nos permite aproximarnos, si cabe, a la construcción de una mirada particular en torno a la escuela. La autora, así, precisa que entiende el *vacío* como “fundamento de toda la producción cultural”. Esa falta de contenido, esa carencia, hueco o ausencia de las que nos habla el diccionario; “es así agujero, con bordes que permite recorrerlo”, estructural a la vida humana, gestado por el lenguaje, que el discurso civiliza y que la cultura coloniza. Es por ello que Tizio aclara que se trata, entonces, de “un vacío productivo porque nos hace realizar el viaje de la vida con los giros que trazan sus coordenadas y esas vueltas nos permiten recuperar un goce que nos hace vivir mejor”. Frente a ello, el *vaciamiento* aparece como “la pérdida de lo que ordenaba, colonizaba, el vacío; le hace perder los límites que lo hacían agujero”. La hipótesis que el texto de Tizio avanza es que “la modernidad –y me refiero al período que se inicia después de la Segunda Guerra Mundial–,

11. https://elpais.com/elpais/2019/06/06/ideas/1559834099_548373.html

12. El *Diccionario de la Lengua Española* (DLE) sitúa muchas acepciones de la palabra *vacío*. Entre ellas, hay que destacar si su uso es como adjetivo o sustantivo. Como adjetivo se distingue: “Falto de contenido físico o mental” y “Hueco, o falto de la solidez correspondiente”; mientras que en su uso como sustantivo encontramos: “Concavidad o hueco de algunas cosas” o “Falta, carencia o ausencia de alguna cosa o persona que se echa de menos”. Respecto de *vaciamiento*, el DLE lo cataloga como sustantivo masculino producto de la “acción y efecto de vaciar o vaciarse”, y donde aparecen como sinónimos “desocupar, deshabitar o sacar”.



es productora de vaciamientos en distintos niveles. De este modo introducen una desregulación que aspira todo lo que encuentra a su alcance y de la que es muy difícil sustraerse”.

Poner en diálogo vacío y vaciamiento, tal y como lo expresa Tizio, nos permite poner, a su vez, en diálogo el par escuela vacía–escuela vaciada, tomando tanto las consideraciones descriptas desde el psicoanálisis, como la controversia del movimiento reivindicativo entorno a la España vaciada. En ambos casos, el matiz que se suscita con el uso de los dos calificativos proporciona elementos muy sugerentes para la reflexión y el análisis de una cierta contemporaneidad de la escuela, del modelo escolar y de los presupuestos pedagógicos que la sustentan.

NÚCLEOS PARA PENSAR LA ESCUELA VACIADA

A partir de los detalles del paisaje contemporáneo, y atravesados por un eje en torno al vaciamiento de la escuela, emerge la posibilidad de acercarse a, de momento, tres núcleos posibles de análisis. Todos ellos esbozados alrededor de algunas tensiones detectadas: a) entre la innovación y la novedad; b) entre la presencia y la ausencia; y c) entre el cuidado y la enseñanza. Veamos las aperturas posibles con el ánimo de que asomen algunas preguntas habilitadoras.

Nuevo, novedad, renovación, innovación... son palabras que aparecen cuasi inmediatamente en tiempos de crisis, de emergencia, de urgencia, y seguramente como una respuesta a la angustia de la incertidumbre, a la necesidad de reponerse, de resituarse, de incitar a la búsqueda de respuestas. Uno de los supuestos (entre muchos) que aparece en un primer plano es la necesidad de innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como hemos venido indicando, un supuesto que ya se venía manifestando con cierta asiduidad. Para aproximarnos a esta cuestión, consideramos necesario tener en cuenta dos ideas previas. Una, lo que Luzuriaga (1967, p. 15) advierte en torno a “que no todos los movimientos que aparecen como innovadores son en realidad nuevos, pues muchos de los que se presentan como tales no son más que modificaciones o supervivencias de situaciones pasadas”. Otra, las palabras de Arendt (1989, p. 8) en torno a pensar la novedad, lo nuevo, como algo fundante, ya que “una crisis se convierte en un desastre solo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios”. Es decir, que “preparar a la infancia para un nuevo mundo solo puede significar que se quiere quitar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad ante lo nuevo” (p. 11). Así, convenimos con Luzuriaga y con Arendt que, en tiempos de crisis, aparece una relación con la novedad. Y que, sin dudas, eso también halla resonancia en el campo de la educación. Por lo que, posiblemente nuevo e innovador no están viniendo a señalar lo mismo. La tensión actual, en términos de esa situación educativa, se puede resumir, *grosso modo*, en cómo, de qué manera, resolvemos en torno a la tendencia bien a reproducir lo que hay o bien a intentar dar lugar a lo diferente. Esto último lo podemos leer en la línea de la novedad. Dar lugar a algo nuevo. No obstante, a lo que asistimos cotidianamente



es a bregar con la innovación. Por ejemplo, “la necesidad de innovar para dar respuesta a los desafíos de la actualidad, o innovamos o no hay nada que hacer, las cosas no pueden ser igual y para ello los educadores deben dejarse atravesar por la innovación educativa, etc., etc.”

Así pues, ¿innovar es hacer cosas nuevas? Innovar, actualmente, y deteniéndose en los discursos que la sustentan, es hacer cosas de manera diferente. Por lo tanto, la innovación se está situando en torno a las metodologías educativas: en el *cómo hacer*. Ahora bien, la novedad no sería cómo hacer las mismas cosas de manera diferente, sino hacer otras cosas. En términos pedagógicos, mientras la innovación se centra en las formas metodológicas de cómo hacer, sin (en muchos casos) poner en entredicho los fundamentos, la novedad se dirige directamente hacia los modelos educativos. Es decir, la novedad es pensar (repensar) el modelo educativo, que es más que la metodología educativa. Eso, posiblemente, es lo radicalmente novedoso. En estos parámetros de lectura, la novedad y la innovación no son lo mismo. Mientras la novedad apunta a la pedagogía, al pensamiento pedagógico acerca de la educación, al sentido, las políticas, la ética y el sustrato para la transformación social; la innovación se sitúa en los contornos de la didáctica, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero sin modificar el *statu quo*. Tal y como señala Tenti Fanfani (2020, p. 71), “el cierre de las escuelas y las soluciones alternativas a la «presencialidad» han acentuado una tendencia que venía de antes: en vez de poner en discusión los sentidos y fines del sistema escolar en el mundo contemporáneo [...], discutimos acerca de los medios”. El propio autor se encarga de matizar que tiene su sentido ya que “lo primero es lo primero” (íbidem). Ahora bien, también apunta que la oportunidad debería permitir acoger un cierto debate acerca de la estructura del sistema educativo. Es decir, apuntar a aspectos estructurales que intenten sobrepasar las perspectivas coyunturales, o poder tomarlas como puntos de partida. Es ahí donde puede surgir la novedad.

El segundo de los núcleos de reflexión apunta a la controversia con la llamada presencialidad, tocada en el momento que han de cerrarse las escuelas por la situación pandémica. Tal y como propone Puiggrós (2020, pp. 39-40), emerge “la cuestión de la tecnología y la supuesta oposición esencial entre presencialidad y virtualidad”, aludiendo a la necesidad de una “nueva articulación entre la enseñanza presencial y virtual”. Esa oposición aparente a la que se refiere Puiggrós posibilita desenfocar la cuestión e intentar avanzar en la reflexión en torno a cómo entender la presencia en la educación. Situar esta únicamente en los cuerpos presentes físicamente en una relación educativa conlleva, irremediablemente, a anquilosarse en la oposición expresada por Puiggrós. Una petrificación maniquea con sus defensores y sus detractores a ultranza. Así pues, convendrá ir introduciendo elementos que permitan resituar el sentido de la presencia en la relación educativa en el ámbito escolar. En definitiva, preguntarnos acerca de qué significa la presencia en la virtualidad. Hemos asistido a numerosas situaciones, en ocasiones hilarantes, sobre las ausencias en los formatos de clases virtuales durante la pandemia. Posiblemente, para intentar avanzar en esta cuestión



habrá que abrir las preguntas sobre si esas ausencias también se producían en el formato de la presencialidad física: alumnos que están físicamente pero que no se encuentran presentes en la relación educativa, alumnos destinados a recorrer trayectos alternativos porque la escuela no hace acto de presencia, ausencias notables en los currículums escolares, etc. Es decir, desenfocar la cuestión requiere habilitar la posibilidad de sustraernos de una dicotomía en oposición que tan solo beneficia los intereses (en ocasiones, mercantilizados) de la introducción del utillaje tecnológico en las aulas. Sin duda, con mayor o menor éxito, con más o menos dificultad, haciendo patentes las desigualdades intrínsecas en el sistema educativo, pero ha supuesto que millones de niños y niñas hayan comprobado que hay alguien al otro lado.

Por lo tanto, el requerimiento actual pasaría por someternos a la cuestión de cómo entender la presencia en la educación, tanto en la habitual y cotidiana presencialidad física de las escuelas como en la eventual y (quien sabe) futura presencialidad virtual. Este aspecto nos dirige, indefectiblemente, a preguntarnos de qué se trata la presencia en la virtualidad y, en consecuencia, cómo hacerse presente en ese entorno virtual (Molina, 2019). Siguiendo con todo lo que nos ha venido acompañado durante el pasado curso escolar, no han sido pocas las voces que han manifestado que el valor de la presencia y el retorno físico a las aulas respondía a la necesidad del acompañamiento emocional de los alumnos, sosteniendo, en definitiva, que ese acompañamiento solo es si es físico. Ahora bien, “aquello que nos acerca no es la presencia física, sino una producción que involucra al sujeto y a su subjetividad” (Zelmanovich, 2019). Una afirmación que comporta pensar y repensar qué entendemos por vínculo educativo en nuestras escuelas. Un vínculo que está siendo entendido únicamente como el fruto de relaciones personales, emocionales e intersubjetivas. El vínculo educativo requiere incorporar una relación de deseo con los contenidos escolares, con los saberes que se transmiten y que se aprenden, tanto por parte de los maestros y maestras como por parte de los alumnos y las alumnas. La mirada desviada casi exclusivamente hacia el bienestar emocional subvierte el sentido de la educación, y nos mantendrá anclados en debates áridos sobre el lugar de la presencia educativa, focalizando su sentido en el aparato tecnológico contemporáneo.

Aparece, por lo tanto, un tercer núcleo para seguir pensando. Una tensión entre el cuidado y la enseñanza que, de nuevo, no aparece con la pandemia pero que, con ella, ofrece una particular oportunidad de rastrear posibles efectos en el marco escolar. Al referirnos a los contenidos de la enseñanza, ya adelantábamos una inercia a posicionar una suerte de necesidad imperante de acompañar emocionalmente el retorno a las aulas; al que también se había estado añadiendo, durante el período de cierre escolar (e insistimos, previamente), un acento excesivo en la priorización incluso de técnicas de gestión emocional vinculadas al ámbito escolar. Conviene aquí, sin embargo, hacer una distinción que no comporte inequívocos o malentendidos. Al señalar la tensión entre cuidado y enseñanza, asumimos el valor de ambas en la educación en las prácticas educativas. Un matiz que otorga estatuto de puntos de tensión, pero que en ningún caso pretende el predominio



de uno sobre otro. No se trata, pues, de confrontación sino de actividades intrínsecas al acto de cuidar. Podríamos afirmar que educar conlleva enseñar y cuidar. Ahora bien, no podemos definir la educación tan solo como acto de enseñanza como tampoco lo podemos hacer respecto del cuidado. Para que ambas acciones aparezcan como valor, convenimos que es importante no confundirlas en términos de diluirse en un todo. Por supuesto, conscientes de que tanto las prácticas de cuidado como las de enseñanza producen efectos educativos en los sujetos que atienden. Es posible que esa dilución de significados se sitúe originalmente en entender las prácticas educativas (incluyendo las prácticas de enseñanza y de cuidado) como “hechos autoevidentes” (Santillán, 2017, p. 18). Es decir, reconociéndolas como hechos naturales separados de una urdimbre social y política (íbidem). Esta cuestión tan solo significa someter a la escuela, en tanto institución educativa, a una fórmula coyuntural excesivamente escorada al capricho de paradigmas circunstanciales. Uno de estos paradigmas contemporáneos es el de la educación emocional y la neuroeducación, núcleos duros de una cierta colonización *psi* del discurso educativo (Solé y Moyano, 2017).

En definitiva, tal y como plantea Tenti Fanfani (2020) todos estos núcleos pueden aparecer como importantes en la medida del contexto de urgencia, inmediatez y esfuerzo que supone la pandemia. Ahora bien, a su vez, la trascendencia tiene que ver si somos capaces de ir más allá y establecer la necesidad de pensar y repensar la escuela, respecto de sus fines y objetivos y del modelo de escuela para estos tiempos.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (1989). *La crisis de la cultura*. Barcelona, Pòrtic-Assaig.
- Fernández Enguita, M. (2017). Desigualdades educativas en la sociedad digital. *Zoom Social*. Educación, 2. Fundación Alternativas. https://www.fundacionalternativas.org/public/storage/laboratorio_documentos_archivos/bb2ccc89388a936654809b-c981481b93.pdf
- Frigerio, G. (2014). Hipótesis para comprender lo que se pone en juego en estos tiempos. Conferencia de clausura del VI Congreso Estatal de Educación Social. *Revista de Educación Social*, (18), 1-17. Consejo General de Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales.
- Jacovkis, J. y Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 14(1), 85-102. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>
- Luzuriaga, L. (1967). *La educación nueva*. Buenos Aires: Losada.
- MEFP (2020). *Datos y cifras. Curso escolar 2020-2021*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Datos y cifras. Curso escolar 2020/2021. <https://www.educacionyfp.gob.es/portada.html>
- Ministerio de Sanidad y Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a Covid-19 para centros



- educativos en el curso 2020-2021. https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/Medidas_centros_educativos_Curso_2020_2021_17.09.20.pdf
- Molina, Y. (2019). La presencia en la educación a distancia: signos y significantes bajo transferencia. *Revista Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es)* INFEIES – RM, 8(8), Debates contemporáneos. <http://www.infeies.com.ar>
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina en I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria. Colección Políticas educativas, 6.
- Santillán, L. (2017). ¿Quiénes educan a los chicos? Una mirada desde la antropología sobre el cuidado, la enseñanza y la educación en P. Redondo y E. Antelo (comps.), *Encrucijadas entre cuidar y cuidado: debates y experiencias*. Rosario: Homo Sapiens.
- Solé, J. y Moyano, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15(23), 101-120. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.551>
- Tenti Fanfini, E. (2020). Educación escolar post-pandemia. Notas sociológicas en I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria. Colección Políticas educativas, 6.
- Thin, D. (2020). La scolarisation de l'espace familial au quotidien en S. Bonnéry y É. Douat (dir.), *L'éducation aux temps du coronavirus*. París: La Dispute.
- Tizio, H. (2003). El dilema de las instituciones: segregación o invención. *Nodus VIII*. Sección Clínica de Barcelona. <http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=130&autor=29&pub=3&rev=22>
- Zelmanovich, P. (2019). Efectos de presencia en la virtualidad. *Actas de las III Jornadas de Educación a Distancia y Universidad*. FLACSO Argentina. <http://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/05/Efectos-de-presencia-en-la-virtualidad-Perla-Zelmanovich.pdf>





Miguel Duhalde*

La escuela pública y el trabajo docente

Tensiones entre el derecho a la educación
y la mercantilización educativa

PALABRAS CLAVE: Sindicalismo docente ▪ derecho a la educación ▪ privatización/mercantilización de la educación ▪ educación pública ▪ pandemia covid 19

PRESENTACIÓN

La relación/tensión entre educación y mercado, vista desde una perspectiva pedagógico-sindical, convoca a una revisión en perspectiva histórica de los procesos de privatización educativa y de las resistencias en defensa de la escuela pública, llevadas a cabo tanto por la organización gremial docente como por la comunidad educativa en su conjunto.

Esta defensa y valoración de la escuela pública evidentemente ha dado sus frutos en tanto un 70% de la población argentina actualmente la sigue eligiendo como institución educativa para enviar a sus hijos e hijas. Se trata de uno de los porcentajes más elevados en América Latina. Sin embargo, no significa una preeminencia categórica ni definitiva de la educación pública, ya que la injerencia de los sectores privados y de la lógica mercantilista han ido creciendo progresiva y constantemente en el campo educativo en nuestro país, especialmente en las etapas de gobiernos neoliberales en lo económico y neoconservadores en lo político.

* Profesor en Ciencias Económicas; profesor en Ciencias de la Educación; magíster en Metodología de la Investigación Científica; docente e investigador de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes de la Universidad Autónoma de Entre Ríos; secretario de Educación de CTERA.



PRIVATIZACIÓN Y MERCANTILIZACIÓN EDUCATIVA

En primer lugar, consideramos importante hacer una disquisición conceptual sobre lo que entendemos por privatización y por mercantilización. Si bien han sido procesos que históricamente se han desarrollado de manera combinada y complementaria, cada una de estas categorías (privatización y mercantilización) tiene un significado específico y una connotación determinada por nuestra perspectiva analítica que, explícita e intencionalmente, declaramos como posición de clase trabajadora.¹

De todos modos, y más allá de las diferencias conceptuales, entendemos que ambos procesos han coincidido, histórica y fundamentalmente, en su férrea oposición a la idea de un Estado responsable, regulador y garante del derecho a la educación.

La privatización educativa, entendida como el proceso de intervención y/o injerencia de diversas instituciones del sector privado en el campo educativo, se ha puesto de manifiesto a través de dos tendencias principales, que teóricamente fueron definidas como “privatización exógena” y “privatización endógena” (Ball y Yodell, 2007). Por un lado, lo que llamamos privatización “de” la educación pública (exógena), es entendida como la cesión al sector privado (tercerización) de la potestad para desarrollar acciones educativas destinadas a los sujetos del sistema, en carácter de prestadora de servicios para la provisión y/o gestión de los diversos aspectos propios de este campo. Por otro, la privatización “en” la educación pública (“endógena”), se produce con la traspolación de “ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público se asemeje cada vez más a una empresa y sea tan *eficiente* como ella”.

En cuanto al proceso de mercantilización, partimos por entender que, para el mercado, la educación es un bien de consumo; es decir, una mercancía más. Desde esa perspectiva se apela a la idea de la “libertad de mercado”, tanto para los agentes económicos que ofrecen bienes y servicios educacionales, como para los “consumidores” que los escogen o demandan.

A lo largo de la historia se observa que ambos procesos fueron complementarios, con mayor o menor énfasis o “poder de fuego” mercantilista, en las distintas fases de la privatización en nuestro país.

DEVENIR HISTÓRICO DEL PROCESO DE PRIVATIZACIÓN Y MERCANTILIZACIÓN EDUCATIVA

El proceso de privatización de la educación en nuestro país se viene desplegando desde hace varias décadas. Sin embargo, es importante remarcar que este proceso

1. En este artículo se usa el plural de la primera persona (nuestros/as) en tanto se trata de una traducción personal que hace el autor como parte de la experiencia del colectivo sindical CTERA. Si bien se asume la responsabilidad personal por todo lo escrito, cabe aclarar que gran parte de las ideas son el resultado de la sistematización de una experiencia colectiva que aquí intenta traducirse de la manera más fiel posible al sentido disputado y construido históricamente por la organización.



se ha profundizado en determinados momentos históricos, como durante la reforma neoliberal de la década de 1990 y, más aún, con el gobierno de la “restauración conservadora” encabezada por Mauricio Macri (2015-2019).

Si solamente se tiene en cuenta como dato cuantitativo a la matrícula de estudiantes que asisten a las escuelas privadas, se observa que en la Argentina hay una línea progresiva de crecimiento sistemático. Partiendo de un 7% en la década de 1940, hasta llegar hoy a un 30% aproximadamente de la población estudiantil en escuelas privadas. Sin embargo, esta tendencia no es la única manera en la que se manifiesta el proceso de privatización. Justamente, la resistencia de la organización sindical se ha ido focalizando en las diversas formas en las que este multifacético proceso privatizador se fue manifestando en cada momento histórico.

Esa resistencia gremial a la privatización educativa se puede reconocer desde el propio hito histórico de la creación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) el 11 de septiembre de 1973 en Huerta Grande. En su misma declaración fundacional de principios, la CTERA expresa la obligación de la organización gremial docente de “defender los derechos de toda la docencia en actividad, pasividad o aspirantes a cargos, sin distinción de ramas, niveles ni jurisdicciones. Esta misma defensa, con respecto a los docentes que se desempeñan en el sector privado, de ninguna manera significa convalidar la privatización del sistema educativo”.

Por supuesto, la resistencia en contra de la privatización educativa ya existía previamente en las respectivas organizaciones sindicales provinciales; pero es a partir de la unificación gremial en la figura de la CTERA que se logra nacionalizar esa resistencia, en un acontecimiento que, además, instituye la identidad de la docencia en el movimiento obrero (trabajadores de la educación) y la concepción de la educación como un derecho: “La Educación es un derecho de todo el Pueblo y por lo tanto, constituye un deber y una función imprescriptible, e indelegable del Estado que responderá a las necesidades individuales y sociales” (Ctera, 1973).

Durante el terrorismo de Estado, esas banderas enarboladas por la CTERA (defensa de la educación pública como derecho social e identificación de la docencia con la clase trabajadora) fueron uno de los principales blancos de aquella dictadura que, para imponer su proyecto, reprimió y ejecutó persecuciones, detenciones, torturas, asesinatos y desapariciones. El caso emblemático en nuestro gremio fue el asesinato del por entonces secretario general de CTERA, Isauro Arancibia, en la sede sindical, el mismo 24 de marzo de 1976. Como también lo fue la desaparición de Marina Vilte, Eduardo Requena y más de seiscientos docentes por los que nuestra organización sigue exigiendo “Memoria, Verdad y Justicia”.

Recuperada la democracia, durante la realización del Congreso Pedagógico de 1984, la CTERA propuso, entre otras cosas, la eliminación del subsidio estatal a la educación privada, entendiendo que este contribuía con la privatización y la profundización de la desigualdad en el sistema educativo. Cabe tener presente



que, en ese período, también se va consolidando la inserción de la CTERA en el movimiento obrero, con lo que significó la Marcha Blanca del año 1988.

Acontecimiento por el cual las luchas de los docentes se transforman en luchas públicas, ocupan las calles, rompen los límites sectoriales porque son comprendidas (y apoyadas) por el ciudadano común, por otros trabajadores; en síntesis los docentes, sus reivindicaciones y sus formas de lucha comienzan a reconocerse y ser reconocidas parte de las luchas del pueblo. Una escena: por primera vez un Secretario General de la CGT, por entonces Saúl Ubaldini, habla en Plaza de Mayo a columnas de trabajadores con guardapolvos blancos y a cuadritos, que en un exceso de efusividad proletaria entonan la consigna “Somos obreros de la tiza”. Un acontecimiento que, aunque no logre sellar la pertenencia definitiva de los docentes a la clase trabajadora, modifica el interior de sus conciencias, sus formas de pensar, sentir y hacer como colectivo gremial (Vázquez, 2005).

Durante la década de 1990 recrudece el avance privatizador en el marco de las reformas educativas neoliberales que se producen tanto en nuestro país como en la región latinoamericana. En esta etapa, la lucha sindical se reorganiza como “resistencia democrática a la destrucción del sentido público de la educación”. El primer escenario de disputa se dio en oposición al proyecto menemista de “Ley Federal de Educación”, claramente privatista respecto al papel subsidiario del Estado y descentralizador. En 1997 se logró la nacionalización de la resistencia sindical docente con la instalación de la “Carpa Blanca” frente al Congreso de la Nación para reclamar por la reforma neoliberal del Estado, el ajuste y la precarización laboral que afectaba a los trabajadores docentes, y para exigir una ley de financiamiento educativo. Resistencia que también se planteó para frenar el desfinanciamiento progresivo del sistema educativo, como así también para disputar el sentido y el valor de la escuela pública y en contra de la privatización y de los mecanismos de exclusión y segmentación que las reformas neoliberales fueron introduciendo en las escuelas.

Durante el macrismo, este proceso de “privatización y mercantilización” de la educación se hace más evidente y se expresa a través de diversas y renovadas formas. Tal como en la década de 1990, esta política se sustenta en la idea de que todo lo “público” es ineficiente. Frente a esta supuesta ineficiencia, la propuesta de la derecha en el campo educativo pasa por sostener e imponer los principios de la “Nueva Gestión Pública” (NGP), trasladando la lógica empresarial al funcionamiento de las escuelas, enfatizando la rendición de cuentas y las mediciones estandarizadas de los resultados de las pruebas nacionales e internacionales.

La NGP constituye una expresión de las tendencias privatizadoras de la educación en la región que ha ganado enorme fuerza en los últimos años. Se trata, a grandes rasgos, de un programa de reforma del sector público inspirado en las lógicas de funcionamiento del sector empresarial privado y de disciplinas afines que tiene por finalidad “mejorar la eficiencia, la eficacia y



el rendimiento general de los servicios públicos en las burocracias modernas” (Verger y Normand, 2015).

Durante el mandato de la Alianza Cambiemos, la presencia de las fundaciones, ONG, empresas e instituciones privadas en el campo educativo se multiplicó, y estos actores pasaron a ser los interlocutores privilegiados para la definición de las políticas educativas neoconservadoras. Los representantes de fundaciones y ONG sostenidas por empresas o los propios empresarios y CEO de las mismas dedicados al “negocio de la educación”, se articularon para promover los valores mercantiles y para operar en pos de profundizar el proceso de privatización. Muchos de estos CEO ocuparon directamente cargos en la función pública para quedar posicionados en lo que habitualmente se conoce como “los dos lados del mostrador”. De esta manera, durante el macrismo se intentó avanzar por todos los medios con la imposición de los valores del mercado, acompañando sus acciones con el fomento del desprecio por la escuela pública, por los/as maestros/as y por el trabajo docente. Refiriéndose a la política educativa de este gobierno, Adriana Puiggrós (2017) expresa: “Es ortodoxo respecto al credo de la libertad de mercado en educación; sus políticas producen una brecha profunda entre la educación ‘pública estatal’ y la ‘pública privada tradicional’, en tanto entrega ambas al impredecible oleaje del mercado”.

Esas tendencias privatizadoras se sostuvieron en un enfoque de la pedagogía del liderazgo, el emprendedorismo y la meritocracia, complementándose con políticas de subordinación de la formación docente a la evaluación de “la calidad” y a las mediciones estandarizadas de los resultados. Todo ello para responder a las demandas de los sectores concentrados de la economía y del capital transnacional por una transformación de los sistemas educativos, la flexibilización del mercado de trabajo docente y la transformación o desaparición de los sindicatos de la educación, al considerarlos como una traba u obstáculo para la profundización de la privatización y el comercio educativo.

Este período marca uno de los momentos de la historia en los que la privatización más enfáticamente introduce los valores y las reglas del mercado en la educación. A su vez, coincide (no casualmente) con el cambio de la escala desde la que se gobierna la educación: “poder creciente de actores y agencias con influencia global” (Robertson y Dale, 2013). Este poder creciente de los sectores privados a escala global en el campo educativo se puso aún más en evidencia en el contexto de la pandemia provocada por el coronavirus.

PANDEMIA Y MERCANTILIZACIÓN EDUCATIVA EN LA ETAPA DEL “CAPITALISMO DE PLATAFORMAS”

La pandemia del coronavirus ha afectado a todas las naciones causando miles de muertes y trastocando la vida cotidiana de sus poblaciones, especialmente en aquellos países con profundas desigualdades estructurales preexistentes. Una situación inédita para las sociedades en general y para la educación en particular,



en la que se conjuga el aislamiento social y el consecuente cierre de los espacios físicos de las escuelas, con un marco de recesión económica, caracterizado por la precarización de las condiciones laborales, el aumento de la desocupación y la pobreza, las desigualdades en el acceso a la conectividad y en la disponibilidad de recursos y dispositivos digitales. Diferentes situaciones, condiciones y posibilidades para que las familias acompañen la educación de sus hijas/os en los hogares, mientras las escuelas permanecían “cerradas” y los procesos educativos trataron de mantener la pedagógica desde la no presencialidad.

En este contexto, las escuelas públicas han tenido condiciones más adversas que las privadas a la hora de dar respuestas pedagógicas, dada la desigualdad socioeconómica y la consecuente diferencia en la disponibilidad de recursos, condiciones y herramientas digitales por parte de las familias que asisten a unas y a otras, respectivamente. Este es un serio problema debido al peligro subyacente de que se confundan las causas de la desigualdad educativa y, en lugar de tener en cuenta las condiciones socioeconómicas diferenciales entre la población y la disparidad de recursos en las escuelas, se considere que esencialmente la enseñanza privada es mejor que la pública.

A esta problemática se le suma que tanto en la opinión pública como en la misma base docente, se ha instituido la idea respecto a que “las nuevas tecnologías en las aulas no tiene vuelta atrás” y que “han llegado para quedarse”. Entonces, cabe la pregunta, ¿qué políticas educativas de Estado habrá que implementar para sortear el problema de la desigualdad y la brecha digital? La respuesta parece obvia, en tanto queda clara la necesidad de incorporar cada vez más las nuevas tecnologías a la cotidianeidad escolar en condiciones igualitarias. Sin embargo, subyace una complejidad en todo ello que es necesario abordar.

Evidentemente el problema no se resuelve solo con dotar a las escuelas, docentes y estudiantes de computadoras y acceso a Internet (condición obviamente imprescindible), sino también con políticas soberanas de formación docente que habiliten usos más complejos de los medios digitales en perspectiva crítica y en oposición a las lógicas basadas en la “compra” de enlatados educativos producidos por las empresas privadas que se dedican a hacer de la educación un negocio más.

Hay que saber muy bien que este contexto de pandemia ha resultado ser aún más propicio para el avance de la lógica de mercado en la educación: “Las empresas privadas del sector informático y comunicacional se expandieron y constituyeron coaliciones multisectoriales y alianzas de hecho al amparo de los auspicios y patrocinios provenientes de los organismos internacionales (como UNESCO y UNICEF) y de las entidades internacionales de financiamiento, principalmente el BID y el BM. Articulaciones que presentan, como principio fundamental, una serie de ‘recomendaciones’ para realizar alianzas público/privado, avalando implícitamente la subordinación de los Estados nacionales a las corporaciones” (CTERA, CIFRA, CONADU, IEAL, 2021).

La llamada “brecha digital” en principio era definida simplemente por el acceso a la tecnología. Sin embargo, hoy se puede observar cómo se ha resignificado la idea de brecha al registrarse una diferenciación respecto del uso de dichas



tecnologías. Es decir, se evidencian diferencias en el “para qué” usarlas, “cómo” hacerlo, “con qué” contenidos. Las condiciones para educar en tiempos de pandemia han puesto aún más en evidencia esta resignificación de la brecha digital.

Desde las organizaciones sindicales se ha planteado que es necesario tener mucho cuidado en el diseño de las políticas para la integración de las tecnologías en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que están estructuradas de manera tal que los/as ciudadanos/as son vistos como usuarios/as y clientes a quienes buscan satisfacer desde la lógica empresarial/mercantil, en plazos cortos y renovables. Este tipo de tecnologías está en manos de los sectores privados que en todo este tiempo fueron alterando la idea de validez del conocimiento, con respecto a lo que desde la escuela históricamente se había venido edificando.

“Las nuevas tecnologías tienen lógicas y modos de configurar el conocimiento muy diferentes a los de la escuela. Las TIC funcionan en base a la personalización, la seducción y el involucramiento personal y emocional, y suelen ser muy veloces e interacción inmediata. La escuela, en cambio, es una institución basada en el conocimiento disciplinar, más estructurada, menos exploratoria y con tiempos y espacios determinados de antemano, más lentos y menos porosos” (Dussel y Quevedo, 2010).

El desafío es la revisión de estas lógicas contrapuestas para que obviamente la estructura de las escuelas sea puesta en transformación, pero sin caer en la mera enseñanza que proponen los “buscadores”, donde lo que importa ya no es la profundidad del conocimiento para llegar a la verdad, sino la intensidad de la experiencia emocional y la gratificación inmediata. Las respuestas de los buscadores no necesariamente aseguran una educación de calidad, pues lo que se impone como verdadero tiene que ver con los resultados que cuentan con mayor cantidad de sitios que los direccionan o enlazan, que son más visitados o referenciados por más usuarios. Representan el giro de la “pérdida del valor de la profundidad” como fuente de conocimiento hacia la idea de lo superficial (navegar, surfear).

Esos buscadores, que las empresas privadas se encargan de poner al “alcançe de la mano” de los Estados, de los sujetos pedagógicos y de la población en general, están directamente relacionados con la manipulación de los “datos personales”. Google es el modelo empresarial (no el único) con estrategias invasivas de la vida privada que ha pasado a formar parte esencial en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las mediciones de la vida social que estos “buscadores” realizan a través de la inteligencia artificial (algoritmos) generan nuevas formas de exclusión, segmentación, selección y discriminación, que son disimuladas tras los formatos “amigables” de las nuevas tecnologías. Los recursos tecnológicos no son meras herramientas, sino que en su funcionamiento expresan una manera de concebir el mundo, la humanidad y sus relaciones.

Frente a esta “transformación digital” se torna indispensable la participación directa de los Estados en la generación de plataformas digitales propias que sorteen la dependencia respecto al sector privado y se redoble el desafío de la intervención política que frene la mercantilización para garantizar verdaderamente el derecho a la educación pública que hoy está en riesgo por el capitalismo de plataformas.



A MODO DE CIERRE

Los días de conmoción pandémica han exigido cambios sustanciales en lo que hasta ahora teníamos como idea y representación de “la escuela”.

Hoy (en tono crítico) se le exige a la escuela que cambie y se actualice, al mismo tiempo en el que también se la valora y reconoce por su importancia en los procesos educativos que requieren de la presencialidad.

Al mismo tiempo, los sectores que históricamente cuestionaron a la escuela y denostaron el trabajo de las y los docentes, a poco de andar la cuarentena comenzaron a pedir a los gritos (literalmente, “a los gritos”) que abran las escuelas que se mantenían cerradas para preservar las condiciones sanitarias de la población en su conjunto, y mientras la continuidad pedagógica se sostenía desde la virtualidad en gran parte de los casos.

En este mundo de paradojas, los sectores que siempre hemos defendido a la escuela pública, también reconocemos la necesidad de pensar en una “otra escuela”, sin que ello signifique hacer el simple y reduccionista ejercicio de “hablar mal de la escuela” que teníamos antes de la pandemia. Todo lo contrario, y el aporte que al respecto podemos hacer desde una perspectiva pedagógica y sindical, consiste en la idea de “partir” de esa escuela (partir en el sentido de “reconocer”), teniendo como horizonte la revisión permanente de las tres dimensiones constitutivas de nuestro trabajo docente: las condiciones del puesto y del proceso de trabajo; la organización institucional y la política curricular. Dimensiones que, durante la pandemia, se comprendieron aún mejor en su integralidad. Como nunca antes, la base docente pudo vivenciar la importancia que tiene pensar estas tres dimensiones de manera relacional, ya que considerarlas por separado dificulta, e incluso imposibilita, cualquier proyecto educativo que se piense desde la perspectiva de la educación como un derecho social y humano. Seguir pensado el puesto de trabajo, la organización institucional y la política curricular como compartimentos estancos, no hará más que contribuir con la privatización y la mercantilización educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Balduzzi, J. y Vázquez, S. (2013). *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical* (2ª ed.). Buenos Aires: Ediciones CTERA.
- Ball, S. y Yodell, D. (2007). *La privatización encubierta de la educación pública*. Universidad de Londres: Instituto de Educación.
- CTERA, CIFRA, CONADU, IEAL. (2021). *Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19. Tendencias principales, Internacional de la Educación para América Latina*. Buenos Aires, en prensa.
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital* (1ª ed.). VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.



- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: Internacional de la Educación y Ediciones CTERA.
- Kuehn, L. (2020). *El capitalismo de plataforma virtual coloniza la educación*. Canadá: Red SEPA. <http://idea-network.ca/es/?p=241>
- Puiggrós, A. (2017). *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*. Buenos Aires: Colihue.
- Robertson, S. y Dale, R. (2013). The social justice implications of privatisation in education governance frameworks: a relational account. *Oxford Review of Education* 39(4), 426-445. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054985.2013.820465#.Uf17TI2sh8E>
- Ruiz, C. (2010). *De la República al mercado. Ideas educativas y política en Chile*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- SITEAL. (2011). *Cobertura relativa de la educación pública y privada en América Latina*. Buenos Aires.
- Vázquez, S. (2005). *Luchas político educativas: el lugar de los sindicatos docentes*. Buenos Aires: Ediciones CTERA.
- 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. *Educación y Sociedad*. Campinas, 36(132).
- Williamson, B. y Hogan, A. (2020). *La comercialización y la privatización en y de la educación en el contexto de la COVID-19*. Reino Unido: Internacional de la Educación Ed.
- Zemelman, H., Rauber, I. y Tamarit, J. (2004). *La escuela como territorio de intervención política*. Buenos Aires: Ediciones CTERA.
- Zuboff, Sh. (2020). *La era del capitalismo de vigilancia*. Paidós, eBook (Trad. Albino Santos).





Víctor Giorgi*

Acceso a la educación en América: zurcir brechas

PALABRAS CLAVE: Derecho a la educación ▪ pandemia covid 19 ▪ derechos de la niñez ▪ retorno a las aulas ▪ desafiliación escolar.

INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación ha sido consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Convención de los Derechos del Niño (CDN) (1989) y en múltiples instrumentos internacionales. El acceso a la educación tiene un efecto sinérgico sobre el conjunto de los derechos e incide directamente en la producción de ciudadanía.

La Observación General N° 1 de la CDN afirma que niños y niñas tienen derecho a una educación que los prepare para la vida cotidiana y fortalezca su capacidad de disfrutar de todos los derechos humanos. El objetivo es habilitar a niños y niñas a desarrollar sus aptitudes, su aprendizaje y otras capacidades, su dignidad humana, autoestima y confianza en sí mismos. Esto incluye el respeto a su persona y a su identidad cultural procurando la articulación de la cultura local con la universal.

La educación es más que una instancia de aprendizajes básicos. Es un espacio de socialización e inclusión en el que se generan diferentes vínculos y juega un rol central en las políticas de promoción y protección de derechos. La escuela es un espacio de articulación entre Estado, comunidad, familia e infancia, siendo la principal y en muchos casos la más próxima y “amigable” presencia estatal en el territorio.

* Profesor titular en la Facultad de Psicología y coordinador académico de la Maestría en Derechos de Infancia y Políticas públicas de la Universidad de la República, Uruguay. Director general del Instituto Interamericano del Niño la Niña y Adolescentes (IIN OEA).



Durante el 2020, a partir de la pandemia, se dieron una serie de acciones, reacciones e interacciones que afectaron profundamente la vida cotidiana y marcaron un antes y un después. Un análisis que trascienda las apariencias hace evidente que muchos de los aspectos catastróficos adjudicados a la epidemia en América Latina no son más que la expresión visible de problemas estructurales endémicos en una región caracterizada por inequidades, violencias y fragilidad de los sistemas de protección. La covid 19 ha tenido el efecto de resaltar aspectos que permanecían relativamente ocultos. Uno de estos es la situación de la educación.

Entre los cambios más abruptos en la vida cotidiana de niños y niñas junto con el confinamiento se encuentra la “desmaterialización” de la actividad educativa. La pertenencia a una “comunidad educativa” se transformó en un vínculo lejano, virtual para muchos, inexistente para otros.

Más allá de la ausencia de datos confiables, existe un amplio consenso en el que, al momento de reabrir los centros de estudio, un importante porcentaje de niños y niñas no retornaron a las aulas. Se trata de aquellos para los cuales el acceso a la educación es más dificultoso. Se puede decir que tenían una frágil integración al sistema educativo y que, a su vez, este no desarrolló estrategias específicas para fortalecer esta vinculación.

La intersección de factores de vulnerabilidad hace que esta población difícilmente retorne a las aulas en forma espontánea, y que en caso de hacerlo tendrá dificultades para recuperar su vinculación para nivelar los aprendizajes alcanzados por el resto de sus compañeros, lo cual los coloca en un lugar de frustración y alto riesgo de una desafiliación temprana y definitiva.

Este artículo parte de la centralidad de la educación en la promoción y protección de derechos de la niñez, y procura aportar a la elaboración de estrategias específicas para promover el retorno a las aulas de los más vulnerables. Si bien la situación generada a partir del covid 19 es inédita, y por tanto no hay respuestas preestablecidas, en la región existen experiencias que dejan aprendizajes para afrontar el desafío de construir “puentes” que habiliten el retorno o impidan el alejamiento definitivo de los niños y niñas más vulnerables.

LAS PALABRAS Y SUS CONNOTACIONES

Entre las funciones del lenguaje se encuentra la de connotar, construir y adjudicar significados y sentidos a través de las palabras utilizadas para narrar la realidad.

A partir de la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño se ha instalado en el terreno de la niñez un conflicto entre concepciones o paradigmas contrapuestos. Esta disputa se expresa, entre otras cosas, a través del lenguaje.

El proceso de distanciamiento o ruptura de la relación entre educandos e instituciones educativas es un claro ejemplo. La terminología utilizada encierra formas de pensar responsabilidades, derechos y eventuales omisiones que giran en torno al derecho a la educación y las corresponsabilidades en su garantía. Las expresiones tradicionales depositan la responsabilidad en el niño, a veces en su familia,



invisibilizando las omisiones del Estado y del sistema educativo. Se habla de fracaso escolar sin reflexionar de quien es el fracaso. El término “deserción” utilizado en muchos estudios significa “dejar de cumplir una obligación o alejarse de ciertos ideales o valores”, tiene una connotación delictiva, a la vez que silencia la claudicación del Estado y sus instituciones. En atención a rescatar la complejidad de estos procesos preferimos hablar de “expulsión”, centrando el problema en las acciones del sistema educativo y de desafiliación. Esta expresión acuñada por Robert Castel (1995) se refiere no solo a la ruptura sino a un recorrido hacia una zona de vulnerabilidad caracterizada por la fragilidad de los soportes de proximidad y la escasa o nula presencia del Estado. El distanciamiento del espacio escolar no implica caer en la nada, sino desarrollar una sociabilidad limitada a aquellos que tienen su misma condición. Ancla al niño en un entorno de vulnerabilidad y pobreza.

ACCESO A LA EDUCACIÓN Y DESAFILIACIÓN: UN PROBLEMA ENDÉMICO EN AMÉRICA

Desde el surgimiento de los Estados nacionales a inicios del siglo XIX, la educación fue considerada un instrumento para la construcción de una hegemonía identificada con la identidad nacional. Este relato colocó a la escolarización como principal estrategia en la confrontación entre civilización y barbarie. La civilización se identificaba con la cultura blanca, urbana y europeizada; mientras las culturas originarias y las expresiones culturales de origen afroamericano eran consideradas como expresión de la barbarie (Barran, 1997). Para la construcción de una hegemonía nacional, la educación debía aportar a la eliminación de las diferencias.

Esta misión institucional da lugar a programas y políticas educativas “universalistas” que tomaban como hipotético sujeto del proceso educativo a un niño del que se negaba su cultura, su experiencia de vida previa, su lengua y sus creencias para asimilarlo a un cierto modelo deseado desde el proyecto social y político de construcción del Estado nacional. El proceso educativo así pensado era un proceso de imposición de “la cultura” por sobre la ignorancia y la barbarie.

Pasada la mitad del siglo XX se constata que esas políticas dejaban al margen de los procesos de modernización a importantes sectores de la población, lo que paulatinamente lleva a pensar el rol de los Estados como articuladores de la diversidad en función de proyectos nacionales incluyentes. Pero esta transformación no está exenta de conflictos, avances y retrocesos que acompañan la convulsional historia de las Américas.

A inicios del siglo XXI, la educación aún no ha logrado transitar plenamente desde la hegemonía como valor y meta de los procesos educativos a la aceptación de la diversidad como aspecto enriquecedor de la experiencia humana. Las dificultades para incorporar y retener niños y niñas pertenecientes a otras culturas son evidentes. Las zonas rurales, los pueblos originarios, las periferias urbanas, son territorios en los que fracasa la propuesta educativa basada en una concepción del “niño universal”.



Uno de los síntomas de este fracaso es la desafiliación de niños y niñas provenientes de los grupos más vulnerables. Marcela Román (2013) lo expresa con claridad: “nuestros sistemas y escuelas no logran hacer de las trayectorias escolares, procesos exitosos y gratificantes para un importante número de niños, niñas y jóvenes, es algo que nos interpela y alerta permanentemente (o al menos debería hacerlo)”. La referida autora identifica dos aspectos concurrentes. Primero, la contundente evidencia de que el fracaso escolar afecta de manera principal y mayoritariamente a quienes pertenecen a los sectores más pobres en las distintas sociedades (fracaso diferencial); pero a la vez, debemos reconocer que este fracaso es algo “construido” desde la propia escuela, a partir de sus culturas institucionales, dinámicas, y modalidades de trabajo.

La caracterización socioeconómica de los sectores que concentran la desvinculación del sistema educativo deja en evidencia estas inequidades. Desde los niveles de ingreso familiar las cifras son elocuentes: cerca del 80% de los jóvenes estudiantes pertenecientes al quintil de ingresos más altos concluyen la enseñanza secundaria. En cambio, los del quintil más bajo solo el 20% lo logra. El fenómeno de la desvinculación es mucho más marcado en las zonas rurales, llegando en muchos países a triplicar la tasa existente entre estudiantes urbanos. Por su parte, los estudiantes de poblaciones indígenas son quienes presentan las mayores cifras de deserción: un 30% abandona los estudios durante la enseñanza primaria (CEPAL, 2007).

Las opiniones aportadas por los propios educandos permiten ver más allá de las cifras. En diferentes foros y espacios en que se permite a niños, niñas y adolescente expresar sus opiniones y puntos de vista sobre la experiencia educativa, ellos identifican:

- Discriminación hacia los más vulnerables, tanto desde las autoridades como de las familias y de los propios pares.
- Violencias simbólicas y físicas de parte de adultos y de pares.
- Abusos de poder.
- Expulsión de “los problemáticos”.
- Contraposición de lo lúdico con el aprendizaje.
- Escasa o nula escucha hacia sus propuestas y opiniones.
- Dificultad de los docentes para apoyarlos y orientarlos en relación con situaciones de su vida.
- Brecha entre los contenidos programáticos y las inquietudes que surgen de la “vida cotidiana”.

De lo planteado podemos inferir que –previo a la pandemia– existió una clara dificultad del sistema para asegurar trayectorias educativas acordes a la diversidad social y cultural de las poblaciones más vulnerables.

Para comprender y transformar esta realidad debemos asumir su complejidad e incluir en el análisis múltiples factores. La experiencia de las generaciones anteriores, las tensiones y situaciones, muchas veces dilemáticas entre continuar



su educación o asumir actividades laborales ya sean remuneradas o no remuneradas: la imposibilidad de percibir la educación como un camino de realización y mejor resolución de los problemas de la vida, aspectos a cuya construcción el sistema educativo ha contribuido. La brecha existente entre las metas educativas y los intereses de estas poblaciones no hegemónicas ha sido denunciada en múltiples oportunidades, a pesar de lo cual el choque entre la cultura que prevalece en la institución educativa y las “otras culturas” se resuelve por imposición o exclusión.

EFFECTOS DE LA PANDEMIA

Este problema histórico de la educación en las Américas se ha evidenciado y profundizado en el marco de la pandemia y sus efectos asociados.

Si bien aún no contamos con cifras definitivas, existe evidencia de que el “contexto covid 19” agravó el tema al punto de que se cree que de cada cien alumnos matriculados en el año 2020, doce dejarían las aulas. El cierre de escuelas provocará una pérdida de aprendizajes, un aumento en la cantidad de deserciones escolares y una mayor inequidad; la crisis económica, que afecta a los hogares, agravará el daño, pues vendrá acompañada de menor oferta y demanda educativa (Ramírez, 2020).

La virtualidad durante el cierre de los centros estuvo acompañada del esfuerzo de los docentes y el involucramiento de las familias; ha sido un excelente recurso para parte de la población estudiantil aunque profundizó la inequidad. El acceso a Internet dista mucho de ser universal, los apoyos académicos quedaron en manos de familiares o adultos del entorno, lo que nos enfrentó a las diferencias educativas de las generaciones anteriores, sumadas a sus capacidades y disposición para acompañar el aprendizaje. Las críticas situaciones económicas y laborales deterioran las condiciones de ejercicio de la maternidad y la paternidad, todo lo cual contribuyó a detonar la ruptura del vínculo entre las instituciones educativas y los educandos.

A esto debemos agregar en muchos casos un alejamiento de la escuela respecto al territorio. La virtualidad llevó a que pierda sus raíces y los mensajes, los productos comunicacionales y las cartillas se masificaron desconociendo las singularidades culturales, lingüísticas y los usos singulares del idioma característico de las diferentes regiones, aun dentro de un mismo Estado. La distancia entre la cultura hegemónica “central” y las singularidades locales se profundizó, y con ella la extranjería de la escuela en relación al territorio.

En la mayoría de los países de América, la concurrencia a la educación básica es obligatoria constituyendo una de las obligaciones de padres, madres o quienes tengan niños o niñas a su cargo. A esta normativa se suma el compromiso de concurrencia regular a los centros educativos como contraparte de los planes y programas sociales, en especial los de “transferencia de renta”. A partir de la pandemia, muchos Estados relativizaron esta obligación planteando una “concurrencia



voluntaria”. Esto disfrazó de “libre opción” lo que en realidad es una imposibilidad. La “no concurrencia” se asocia al grado de dificultad para el acceso diario, la valorización que la familia hace de la educación, sus expectativas, las tensiones entre escolarización y colaboración en tareas adultas.

Esta situación nos enfrenta a una flagrante contradicción entre los discursos que colocan a la educación como principal camino hacia la inclusión social, la superación de la pobreza y la democratización de la sociedad, y la realidad de un sistema educativo que reproduce y hasta profundiza esas inequidades.

CONSTRUIR PUENTES

Asumir la responsabilidad de los Estados en garantizar el derecho a la educación en este contexto requiere diseñar estrategias que faciliten la revinculación de niños, niñas y adolescentes con el sistema educativo. No es suficiente esperar o desear que vuelvan, sino que deben diseñarse programas y líneas de intervención que, a partir de la toma de conciencia de lo que el sistema ha puesto en la construcción de esas barreras, ayude a “zurcir” esas brechas.

Se trata de reconocer y deconstruir las barreras de acceso a la educación, entre ellas las culturales, es decir, las derivadas de actitudes originadas en construcciones simbólicas particulares de los sujetos, de los grupos sociales y de las instituciones, que interfieren el encuentro entre la propuesta educativa y la población supuestamente destinataria. Con la relación a los centros educativos con la población (niños, familias, comunidades) se ponen en juego vivencias, saberes construidos, sentires, percepciones construidas a través de historias colectivas, familiares e individuales, que interfieren en las formas de acceder a determinadas propuestas pensadas a partir de supuestos que desconocen las singularidades de estas poblaciones.

Un componente importante al momento de remover estas barreras es desammarrarse de la culpa y la vergüenza asociadas a la desvinculación tomada como falta u omisión desde el niño y la familia. Ante la desafiliación educativa tiende a responsabilizarse al niño y a su familia. Existen diferentes formas de sanción social. Se vive como algo vergonzante, que es necesario ocultar o disfrazar para evitar o atenuar esa sanción. Genera una sensación de “estar en falta”, de no merecer nuevas oportunidades.

Se hace necesario trabajar por una resignificación del lugar de la educación en la vida de las comunidades, las familias y los propios niños, niñas y adolescentes. Recuperar su sentido. Revalorizar su lugar en la vida cotidiana y, a la vez, desarrollar desde los niños y sus familias la convicción de que es un derecho. Dar un claro mensaje institucional de que en el centro educativo hay un lugar para ellos, que sus ausencias preocupan, que los están esperando y que existe disposición para construir alianzas que tengan como centro a los niños, niñas y adolescentes y sus proyectos de vida. Así podremos hablar de una “educación amigable”.



PENSAR A PARTIR DE LA EXPERIENCIA

La historia de la educación latinoamericana es rica en búsquedas y experiencias que dan ciertas “pistas” de cómo superar las distancias que dificultan el acceso. Muchas veces estas experiencias no son debidamente capitalizadas para extraer de ellas aprendizajes significativos que aporten al diseño de estrategias aplicables en espacios más amplios.

Entre estas experiencias encontramos el Programa de Maestros Comunitarios (PMC) y el de Aulas Comunitarias (PAC), ambos implementados en Uruguay a partir del 2005.

El PMC, ejecutado por el Consejo de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública y el Ministerio de Desarrollo Social, toma como base las escuelas. Los maestros comunitarios, contratados específicamente para el Programa, están integrados al resto del colectivo docente, pero su tarea fundamental se realiza a través de visitas domiciliarias y reuniones de padres y madres.

Se busca restituir el deseo de aprender en los niños, recomponer el vínculo de la familia y la escuela, e implementar estrategias pedagógicas en alianza con las familias, procurando la sostenibilidad de los procesos de aprendizaje e inclusión educativa. Se busca instalar un proceso de alfabetización dentro de los hogares, involucrando la participación de un adulto referente y del niño.

La visita en el hogar fomenta la cercanía entre el ámbito escolar y la vida familiar del niño, acompaña su proceso y genera herramientas que animan a los adultos a encontrar la valoración y motivación necesarias para sostener el proceso formativo de sus hijos.

En este encuentro entre comunidad y escuela es de fundamental importancia el trabajo grupal con las familias. Se busca generar un lugar en que los adultos aporten sus saberes a través del intercambio y la participación de las familias que favorezcan el acompañamiento activo del proceso de escolarización y la mejora del desempeño escolar de sus hijos.

Los MC también sostienen espacios de trabajo para niños y niñas que presentan dificultades en su integración a los grupos de pares, debido tanto a aspectos vinculares como a dificultades en la apropiación de los aprendizajes. Este espacio, que funciona en el local escolar, consiste en un dispositivo de trabajo grupal, colaborativo y participativo, donde se desarrollan contenidos específicos a través de actividades lúdicas, expresivas e inclusivas articuladas entre sí.

En el caso de niños rezagados, ya sea por repeticiones, inasistencias o ingreso tardío, se trabaja en la “aceleración escolar”. Este trabajo se realiza en la propia escuela, mediante acompañamiento personalizado en coordinación con el maestro de aula y la Dirección de la escuela, manteniendo estrecho contacto con su familia. Esta “aceleración” procura que el niño alcance los aprendizajes necesarios para la promoción de grado y evitar la frustración de la repetición y el desfase de edades respecto de sus compañeros de grado, aspectos que favorecen la desafiliación.



El PAC es un modelo de intervención educativa dirigido a adolescentes que se desvincularon de la educación formal, nunca registraron matriculación en el segundo ciclo, o cursan el primer año del Ciclo Básico con alto riesgo de desafiliación (inasistencias reiteradas, dificultades en el comportamiento y en la convivencia en el aula, bajo rendimiento). A diferencia de los maestros comunitarios, esta tarea se realiza en espacios comunitarios diferenciados tanto del centro educativo como del hogar. De este modo, se busca atender la necesidad del adolescente de tener un espacio de encuentro con sus pares fuera del ámbito familiar evitando, a su vez, la carga negativa que para ellos tiene la concurrencia al centro.

Las aulas son gestionadas directamente por Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) especializadas en el trabajo con adolescentes. La enseñanza de las asignaturas curriculares está a cargo de docentes de educación secundaria, quienes trabajan cotidianamente con los referentes técnicos de las OSC contratadas.

Con esto se busca articular las capacidades de captación y retención de los equipos experimentados en el trabajo sociocomunitario con adolescentes con los aspectos pedagógicos aportados desde la educación formal.

El PAC incluye distintas modalidades de intervención. Los estudiantes pueden cursar el primer año del Ciclo Básico en forma semestral, acreditándose la aprobación de cada asignatura mediante una prueba al final del semestre. Al completar el primer año, el adolescente “egresa” del aula comunitaria y está en condiciones de cursar el segundo año en un liceo o escuela técnica, manteniendo el apoyo desde el PAC.

Otra modalidad de trabajo está dirigida a adolescentes desvinculados de la educación media que necesitan un proceso de mayor duración para su reingreso a la escolarización básica. Además, pueden integrarse a esta modalidad estudiantes que presentan dificultades para mantenerse en primer año de Ciclo Básico en la propia aula o en el liceo.

La tercera modalidad está dirigida a estudiantes egresados del PAC que cursan segundo año en liceos o escuelas técnicas. Procura apoyar a los alumnos en sus dificultades curriculares, les brinda estrategias de aprendizaje y técnicas para aprender a estudiar. A través del seguimiento se busca asegurar la efectiva reincorporación del estudiante a la educación media formal.

La actividad del PAC incluye “Talleres temáticos” obligatorios, organizados por la OSC en diversas áreas como educación física, comunicación y plástica, habilidades para la vida. Estos talleres varían de un aula a otra al tomar en cuenta para su implementación los intereses de los adolescentes.

APRENDIZAJES: ¿QUÉ HACER Y QUÉ NO HACER?

El análisis de estas experiencias permite identificar algunos aciertos, así como ciertas debilidades y errores en su implementación.

Ambas iniciativas asumen la necesidad de afrontar la desafiliación en forma proactiva, acercando una propuesta educativa que genere caminos de regreso a



quienes han sufrido la expulsión. Para esto se proponen abrir espacios de diálogo, encuentro y flexibilización que permitan recuperar la relación entre el sistema educativo, las familias y los educandos.

Estas iniciativas son en todos los casos interinstitucionales, tienen su eje en las instituciones educativas, pero incluyen para su implementación a organismos de protección y promoción de derechos.

En el caso de los maestros comunitarios, esta corresponsabilidad institucional no se reflejó en la conformación de los equipos de trabajo ya que fueron integrados solo por maestros.

Al acercarse a los hogares, los maestros comprobaron que las dificultades en sostener los procesos de aprendizaje trascendían lo pedagógico. Eran producto de un complejo entramado con múltiples factores de vulneración de los derechos de estos niños y niñas que se interrelacionan y potencializan entre sí. Se trata de problemáticas complejas tales como violencia, adicciones, condiciones laborales que interfieren en el ejercicio de la maternidad o paternidad, trabajo infantil, fragilidad en las capacidades familiares, precariedades de vivienda. La magnitud de los problemas, unida a la ausencia de herramientas de los maestros para afrontarlos, generó desgaste y llevó al repliegue incrementando las actividades dentro de las escuelas, lo que distorsionó la propuesta inicial del programa.

Otro factor que atentó contra el éxito del programa se relaciona con la cultura institucional que reina en el sistema educativo. Las maestras comunitarias debieron sostener un conflicto entre el nuevo rol y la herencia del rol tradicional, el que era reclamado y hasta exigido desde sus referentes institucionales. Se les solicitaba resultados inmediatos, ritmos de aprendizaje acordes a los programas, y se las tomaba como recurso humano disponible ante ausencias de docentes o situaciones que requerían fortalecer la presencia dentro del centro, desvalorizando, y hasta desconociendo, su nuevo rol.

En las Aulas Comunitarias se procuró articular, dentro del equipo de trabajo, diferentes saberes a través de la asociación ONG de docencia formal. Esta articulación prometía ser potente en cuanto a recomponer la relación de los adolescentes con el aprendizaje, pero no se logró el deseado acople entre la metodología y actividades de las OSC y los espacios de docencia formal. Ambos quedaron adheridos a sus modalidades previas de trabajo. Las OSC no lograron facilitar la relación con la educación formal mientras los docentes reproducían sin mayor flexibilidad sus formas de trabajo en los centros.

Ambos programas lograron el reintegro de un número significativo de estudiantes, pero estos encontraron en los Centros la misma situación que llevó a su expulsión, y a pesar de los seguimientos previstos no lograron sostener ese “retorno” en el mediano y largo plazo.

Se evidenció la falta de trabajo con el resto de la comunidad educativa. La inclusión requiere de un proceso de cambio de actitud de todos los actores, con reconocimiento mutuo de valores y capacidades, que permita desarrollar sentimientos de pertenencia, empatía y aprendizaje dual.



La inclusión real y sustentable necesita que el educando forme parte de las interacciones que se producen en la comunidad educativa, participar de todas las actividades incluyendo las lúdicas, las recreativas, las celebraciones, los paseos y, muy especialmente, de los procesos de aprendizaje.

El grupo de pares y las familias juegan un papel protagónico en la inclusión. El niño debe sentirse parte del grupo (pertenencia) y el grupo debe reconocerlo como un miembro de este (afiliación). A su vez, la familia debe sentirse aceptada y respetada en sus singularidades por el conjunto de la comunidad educativa.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La desafiliación educativa de los niños, niñas y adolescentes es un problema endémico en América. La actual pandemia no hizo más que precipitar y evidenciar “abandonos” y, a la vez, limitar las de por sí escasas herramientas que el sistema educativo dispone para revertir estas situaciones.

El impacto de la desafiliación educativa sobre la producción de ciudadanía y la magnitud que esta adquiere en tiempos de pandemia exigen que los Estados, en cumplimiento de su función de garantes de derechos, definan e implementen estrategias para lograr el encuentro entre niños, niñas, familia e instituciones educativas.

Esas estrategias deben asumir que la desafiliación educativa es producto de una compleja constelación de factores de vulnerabilidad que trascienden el aspecto pedagógico y, por tanto, requieren de intervenciones interinstitucionales e interdisciplinarias que, a través de la convergencia de saberes y recursos, permitan un abordaje integral de las situaciones.

Las propuestas analizadas tienen carácter interinstitucional y asumen la necesidad de “tejer vínculos” entre el centro educativo y los estudiantes y sus familias, tomando en cuenta los entornos comunitarios. Sin embargo, la articulación interinstitucional e interdisciplinaria no se logra con la sola presencia de actores con diferentes saberes. Exige la construcción común de un marco de referencia y de nuevos saberes que den cuenta de la complejidad de las situaciones y aporten herramientas para el abordaje integral.

Estos nuevos vínculos no deben reproducir la fragilidad y las asimetrías de aquellos que precedieron la desvinculación. Es necesario pensar nuevas formas de inclusión que tomen en cuenta las singularidades de las poblaciones y las familias. En este sentido, las experiencias de visitas domiciliarias o la creación de espacios de “medio camino” parecen ser una alternativa válida. Este proceso no puede estar centrado solo en los maestros asignados al programa, sino que la comunidad educativa en su conjunto debe involucrarse.

Es importante que maestros, familias y alumnos sean sensibles con los procesos de desafiliación de sus compañeros, que tengan un espacio de reflexión y análisis de las causas que generan este comportamiento, que deconstruyan las formas estigmatizantes o xenófobas desde las que suele pensarse el tema. La



experiencia de desafiliación debe ser “materia prima” de procesos educativos de modo de promover empatía, solidaridad e indignación entre sus pares e involucrar a estos en la responsabilidad de recuperar a esos estudiantes que se han o han sido alejados.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrán, J. (1997). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 2. El disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Castel, R. (1995). Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat. *Revue française de sociologie*. París: Gallimard.
- CEPAL. (2007). *Panorama Social. Publicación de las Naciones Unidas*.
- Ramírez, R. (2020). Comunidad de Educadores de la Red Iberoamericana de Docentes. Bogotá, Colombia.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>





Antonio Nicolau*

Escuela y pandemia: reflexiones y perspectivas

PALABRAS CLAVE: Pandemia del coronavirus ▪ Subjetividades sociales ▪ Revolución tecnocapitalista ▪ economía de la atención ▪ educación popular ▪ trabajo docente

CRISIS CIVILIZATORIA

Escribir es un modo de intervención política. Pero no se escribe en el aire. Como todo acto que se relaciona con el pensamiento, reclama estar situado si quiere ser crítico. Escribimos este artículo en una situación mundial única. Inédita en la historia humana: la pandemia del coronavirus. El marco: una nueva crisis del capitalismo que halla su epicentro en una crisis civilizatoria. El par antinómico igualdad/desigualdad estructural es solo atribuible a las coordenadas que atraviesan el análisis político y económico a escala planetaria. Una crisis civilizatoria es mucho más que eso.

Se trata de una nueva versión del modo en que la humanidad está redefiniendo su existencia. La supervivencia de la raza humana ahora se liga a la posibilidad real y cada vez más cercana de su desaparición. Eric Hobsbawm (1994), en *La era de los extremos*, señala de manera contundente: “El futuro no puede ser la continuación del pasado... Nuestro mundo está en peligro de explosión e

* Director titular concursado en el nivel secundario. Profesor titular concursado de Pedagogía, Historia y Política de la Educación Argentina y Filosofía en el nivel terciario. Secretario de la Cátedra libre Appeal en la UNLP dirigida por la Dra. Adriana Puiggrós. Miembro del equipo de investigación Appeal desde 2010 hasta la actualidad.



implosión... No sabemos hacia dónde vamos. Sin embargo, una cosa es cierta: si la humanidad quiere un futuro que valga la pena, no puede basarse en prolongar el pasado o el presente. Si intentamos construir el tercer milenio sobre esta base, fracasaremos. Y el precio del fracaso, es decir, de la alternativa al cambio de sociedad, es la oscuridad". Estamos pasando del Antropoceno, la era del Hombre y su centralidad, al 'Necroceno', era presidida por la muerte del planeta que nos cobija (Boff, 2012). En palabras del papa Francisco, en su *Laudato Si*, "Nunca hemos maltratado y dañado nuestra casa común como en los dos últimos siglos" (Nº 53), "Las predicciones catastróficas ya no pueden ser vistas con desprecio e ironía... hemos superado las posibilidades del planeta, de tal manera que el actual estilo de vida insostenible solo puede terminar en catástrofe" (Nº 161). Por eso exige "una conversión ecológica radical" (Nº 5). El avance científico tecnológico de la cuarta revolución industrial le ha dado al ser humano un bienestar y una seguridad que le ha hecho olvidar su dependencia ontológica y espiritual de la Madre Tierra. Nuestra suerte, paradójicamente, obra a costa de nuestra cada vez más cercana extinción como especie. Es eso una verdadera crisis civilizatoria. ¿Qué aprendizaje podemos obtener de este momento crucial de la historia mundial? Esta pregunta es en sí misma pedagógica. Tiene que ver con la educación en su más profundo significado. Es una pregunta que nos interpela como pedagogos, como educadores, como intelectuales, como políticos. No podemos distraernos si en verdad queremos dar una respuesta que esté a la altura de la historia, contextualizada en el marco global y actualizada en su expresión político-pedagógica.

CAPITALISMO COGNITIVO, TECNOLOGIZACIÓN Y ESCUELA

En los tiempos que corren, desde hace ya varios años, asistimos a una pronunciada transformación de las instituciones modernas.¹ La globalización de finales del siglo XX introdujo notables modificaciones de manera acelerada que impactaron en las condiciones de institucionalidad, poniendo en tensión las formas tradicionales de instaurar la modernidad. Estos cambios han producido verdaderas mutaciones en la constitución de subjetividades sociales modeladas por la lógica del capitalismo. Se han desdibujado las fronteras. Las relaciones sociales son rápidamente desplazadas del ideario moderno de la sociedad analógica (ligada a lo 'fabril') para ser reemplazadas velozmente por un nuevo orden mundial basado en la digitalización y la algoritmia. Este verdadero derrotero está fundando una nueva forma de ser y estar en el mundo.

1. Ignacio Lewkowicz. (2006). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Barcelona-México-Buenos Aires: Paidós.



RESISTENCIAS Y DEBATES

Sin embargo, en el ámbito escolar, pese a la ‘modernización tecnoeducativa’ impulsada por el capitalismo cognitivo², se presentan tensiones a los cambios, generando fuertes conflictos entre los detractores y los aliados de la transformación tecnológica, suscitando a un lado y otro, apasionamientos inconducentes. Durante la pandemia se ha podido visualizar, a grandes rasgos, dos amplios grupos. No del todo compactos ni radicalizados, pero sí claramente distinguibles: por un lado, quienes ven en la escuela ‘antigua’ un modelo a seguir, atribuyendo buena parte de las calamidades actuales a la apertura al desarrollo informático; a la creciente ausencia de interés y motivación de las infancias y juventudes por la centralidad del entretenimiento que ofrecen las tecnologías; a la crisis de autoridad pedagógica atribuida a su reemplazo por los buscadores de contenidos en redes digitales; a la hiperlaxitud de la pedagogía y la didáctica áulica, fruto de la fe ‘excesiva’ en la informatización del conocimiento. Rechazan las tecnologías más por desconocerlas y por el desplazamiento que de ellas suelen interpretar que por su evaluación pedagógica. Por otro lado, quienes creen en el ‘progreso indefinido’ e indeterminado que proporciona la industria tecnológica, exacerbando el valor de la herramienta hasta convertirla en un contenido mismo de los procesos educativos, de manera acrítica y sin considerar la existencia real de verdaderos creadores de una maquiñización algorítmica de la educación. ‘Enamorados’ de lo que brindan las tecnologías desconocen, o no alcanzan a percibir del todo, la difícil tarea que requiere un buen trabajo pedagógico con las plataformas.

Tecnofóbicos y tecnofílicos pugnan por el sentido de la enseñanza en un contexto de altísima complejidad. Resulta imprescindible superar esta dicotomización si se quiere estar a la altura de la historia, e ingresar en una nueva fase de articulación entre las transformaciones que conlleva la revolución tecnológica y las instituciones educativas que forman a los sujetos sociales que se insertarán en el mundo que adviene.

REVOLUCIÓN TECNOCAPITALISTA, ALGORITMO Y EDUCACIÓN

Heidegger, en su crítica al tecnocapitalismo, había preanunciado esta marca del siglo XX en 1953.³ Mientras siguen los debates sobre si el coronavirus producirá el parto de un nuevo proyecto político global alternativo al capitalismo⁴

2. Luis Bonilla. <https://luisbonillamolina.wordpress.com/2021/03/11/la-lucha-por-la-educacion-publica-un-breve-analisis-desde-america-latina/>
3. Martin Heidegger. (2000). La pregunta por la técnica en Conferencias y artículos (1936-1953). Bonn: Friedrich-Wilhelm v. Herrmann.
4. Slavoj Zizeck. (2020). *Pandemia. La covid 19 estremece al mundo*. Madrid: Anagrama.



o si este se reconvertirá a sí mismo en una nueva fase identitaria con un desplazamiento hacia el Este asiático⁵, avanza una idea que se arrastra desde fines de la década de 1990: la ‘algoritmia política’, fundamento de la nueva tecnodemocracia de las sociedades de control que postulara hace poco más de veinte años Giles Deleuze.

La actual pandemia ha impulsado dispositivos que estaban a la espera de aplicarse: el tecnotrabajo, la educación a distancia, el aislamiento controlado por las fuerzas de seguridad, el monitoreo por los dispositivos de control tecnológico, el ciframiento de la contraseña, la robotización, la informatización que reorganiza las formas de distribución del poder, entre otras definiciones, comienzan a vislumbrarse como la nueva estrategia del capitalismo global de cara a la cuarta revolución mundial puesta en marcha hace dos décadas.

Se está creando hace tiempo un nuevo discurso hegemónico que reestructura las formas de gobernanza. Dicho reordenamiento se cruza con la admisión de los estados, cada vez más diluidos, en un marco de reconstrucción de una gobernabilidad global centralizada con dispositivos locales de ejecución en la que los gobiernos particulares pierden día a día su poder de decisión en manos de una cada vez más concentrada élite transnacional. Grandes conglomerados, especialmente en el ‘Sur’ (Boaventura de Souza, 2020) quedan sumergidos en esta ingeniosa maniobra de las fases capitalistas precedentes. Una dominación democrática, con consenso social, y hasta con cierta complacencia popular producto de la nueva ‘concientización neoliberal’ global que plantea un enorme desafío a la formación de las instituciones educativas cuya función sustancial no debiera acompañar el proceso de deshumanización sino más bien su contrario.

El papel de las políticas estatales al respecto es determinante. Los ministerios de educación quedan más de una vez acorralados en la lógica neoliberal a través de organismos multilaterales de crédito que subordinan las decisiones a los intereses de las corporaciones, robándoles soberanía educativa (Puiggrós, 2018) a los ministerios y, por ellos, a las instituciones que estos gobiernan.

La pandemia ha colocado una tensión reverberante sobre los hilos que tejen la trama de las instituciones educativas. En particular, el acento se observa con mayor nitidez en la escuela secundaria, donde los jóvenes estudiantes plantean con claridad la necesidad de relevar la matriz que los coloca en un lugar al que se resisten: el de meros depositarios de conocimientos (Freire, 1970). Aunque ya se observan verdaderas interpelaciones en los niños de la primaria, especialmente a partir de los 9-10 años de edad.

En este sentido, las tecnologías han desafiado de manera contundente a la pedagogía tradicional desde un ángulo diverso al que se plantea desde una perspectiva crítica. Hace décadas que las pedagogías latinoamericanas vienen aportando un agudo análisis de la escuela, y la situación especialísima de la

5. Byung Chul Han. (2020). *La desaparición de los rituales*. Barcelona: Herder.



pandemia ha puesto al descubierto un sinnúmero de ‘fallas’ del sistema educativo que el capitalismo cognitivo en manos de las empresas teleinformáticas transnacionales supieron aprovechar para beneficio propio de cara al futuro que vienen diseñando.

En el Foro Mundial de Educación realizado en Incheon, Corea, en 2015, ante los representantes educativos de más de 150 países, las grandes corporaciones tecnológicas anunciaron que estaban trabajando para un escenario de virtualidad educativa generalizada a escala planetaria, con un horizonte máximo de diez años (Bonilla, 2021). El avance de las multinacionales de las plataformas da cuenta de cuán importante es para estas empresas la educación y cómo vienen preparando sus ejércitos culturales para hacer pie en los diversos estados y así globalizar aún más sus ganancias.

Urge entonces, contextualizar la inscripción que la gramática de las instituciones educativas concibieron durante el período de la sociedad industrial, retomando las resignificaciones sociales, culturales, políticas y económicas que instaló la pandemia del coronavirus (vendrán otras, como la de Nipah), teniendo en cuenta las transformaciones sustanciales que el capitalismo y la cuarta revolución industrial están reprogramando de cara a la segunda etapa del siglo XXI: la nueva epistemología algorítmica.

PEDAGOGÍA Y “ECONOMÍA DE LA ATENCIÓN”

En *El enemigo conoce al sistema*⁶, la periodista española Marta Peirano, especializada en tecnologías de la información, sostiene que el sistema capitalista tecnológico ha desarrollado una herramienta eficaz que logra captar la atención de los sujetos: “El precio de cualquier cosa es la cantidad de vida que ofreces a cambio”, sostiene. “La economía de la atención o el capitalismo de vigilancia gana dinero consiguiendo nuestra atención. Es un modelo de negocio que depende de que instalemos sus aplicaciones, para tener un puesto de vigilancia en nuestras vidas. Puede ser una *smart tv*, un móvil en el bolsillo, un altavoz inteligente, una suscripción a Netflix, a Apple. Y quiere que las uses el mayor tiempo posible, porque así estás generando datos que los hacen ganar dinero. Mientras más generas, más valioso es su banco de datos”, expresa la autora del libro.

No hay escuela ni existe docente alguno que no haya lidiado con esta situación. Las clases se convierten en un auténtico campo de batalla contra la tecnología donde siempre se termina perdiendo. Niños y jóvenes permanentemente pegados al celular constituyen un verdadero cuestionamiento a la enseñanza. Es un desafío a la formación docente entrar en el debate sobre la importancia de las tecnologías en el trabajo de enseñar y aprender.

6. Marta Peirano. (2019). *El enemigo conoce al sistema. Manipulación de ideas, personas e influencias después de la economía de la atención*. Madrid: Debate.



En esta tarea tienen mucho que hacer el Estado y los sindicatos. Ambos tienen que desarrollar mejores estrategias de preparación de los cuadros docentes, a los efectos de evitar ser coptados por los distintos dispositivos formativos que tiene como ejército de reserva el capitalismo neoliberal, a través de tácticas que utiliza en los intersticios que deja liberado el campo democrático popular.

Las tecnologías han venido para quedarse. No podemos pensar que el combate se dirima entre la destrucción o el desplazamiento de la tecnología. Apremia observar, críticamente, la necesidad de lograr las articulaciones que reclama un sistema que sostiene un esquema analógico frente a la era digital para no perder la batalla cultural y quedar sumidos en un rincón nostálgico de un pasado que no volverá más. Aceptémoslo. Pero ello no puede realizarse sin un marco de negociación pedagógica que apunte a un uso crítico de las herramientas y sin un Estado capaz de ofrecer una perspectiva política que las utilice en el sentido apropiado.

UNA OPORTUNIDAD EPOCAL

LA HISTORIA NOS DESAFÍA

No cabe ninguna duda de que el presente es una oportunidad. Un desafío a la inteligencia política y pedagógica. Una interpelación a la creatividad y a la reinvención. La historia nos empuja a pensar y actuar, sumergiéndonos en el vértigo de tomar posiciones que estén a la altura de la misma. Es imprescindible, mejor urgente, repensar el sistema educativo nacional, articular las experiencias territorializadas de este momento epocal en conjunto con los análisis del campo de la política, la filosofía, la sociología y la pedagogía. La rearticulación con lo contextual debe ser el eje del discurso político que entreteja la nueva composición de la red de conocimientos que un sistema educativo reclama para superar las dificultades que tiene. No bastan las reformas, es imprescindible una auténtica transformación.

CONSTRUIR UNA POLÍTICA EDUCATIVA POPULAR

Construir una *alternativa pedagógica* (Puiggrós y Gómez Sollano, 2005) desde el campo popular ha sido siempre un derrotero en América Latina. La hegemonía positivista, primero, y la neoliberal, después, ha sido (y sigue siendo) un permanente obstáculo a la recreación del sistema escolar desde la perspectiva democrática popular. Una política educativa en esta línea, entonces, no puede venir nunca de la matriz neoliberal. ¿Cuáles serían los componentes de una política educativa popular en el marco de la transnacionalización del capitalismo cognitivo y de la cuarta revolución industrial? ¿Qué institucionalidad es requerible para este nuevo proceso global? ¿Cuáles serían los ejes de la transformación de la escuela en el marco de una auténtica revolución tecnológica? ¿Qué otros elementos o



componentes son exigibles en este contexto de profundas transformaciones sociales a escala planetaria? ¿Qué hacer con el trabajo docente? ¿Cuál debe ser la clave de la formación docente inicial y continua? ¿Qué regulaciones habría que proponer para habilitar el cambio? ¿Para qué mundo queremos educar, a qué sujeto social destinamos nuestros esfuerzos y para qué proyecto político local y global destinamos los recursos? Es imprescindible replantearnos preguntas que no están o no aparecen en el escenario cotidiano.

“O INVENTAMOS O ERRAMOS” (SIMÓN RODRÍGUEZ)

DECONSTRUIR LA PEDAGOGÍA

El concepto “reconstrucción”, de raíz heideggeriana, implica un procedimiento actualmente imprescindible para la pedagogía. Se trata de reorganizar lo nuevo a partir de lo viejo, pero construyendo algo distinto, original, creativo. La ‘invención’ rodrigueana se realiza a partir de lo conocido. La institución educativa no es una mercancía que se define por el valor que le otorga el mercado. Deconstruir es también resignificar discursivamente pero no en vacío. En este sentido, sería recomendable que la deconstrucción de la pedagogía apunte a una mirada introspectiva que le permita autoevaluarse y tomar decisiones en torno a una actualización crítica que evite caer en los espejismos que ofrece la colonización tecnológica.

UNA NUEVA INSTITUCIONALIDAD

LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL Y CURRICULAR

La escuela, promovida durante la expansión del capitalismo industrial, se convirtió en la afiliada indisoluble del sistema productivo. La sociedad fabril instituyó un régimen cronológico, una división del tiempo y de los espacios, una distribución de tareas y una organización de la vida que la escuela absorbió y se prestó colaborativamente para contribuir al progreso social, meta indeclinable del positivismo decimonónico dominante en la etapa de consolidación de los estados nacionales.

Así, las instituciones educativas, en casi todos los niveles, mantienen aún una relativa homología con la estructura fabril: horarios de ingreso y egreso, timbres para marcar los límites de los tiempos, homogeneización del sujeto pedagógico, cajas curriculares asimiladas a las demandas del mercado de manera universal, modos del trabajo docente, ciertas restricciones y esquemas de sanciones disciplinarias, regulaciones sobre la asistencia de los estudiantes, supervisiones de control y vigilancia, y una serie de dispositivos destinados a organizar la escuela como una ‘máquina de educar’ (Pineau y Dussel, 1995).

La experiencia de la pandemia vino a desestructurar casi todos estos elementos constitutivos de lo que conocemos como ‘escuela’. La suspensión de la



presencialidad, con el consecuente ingreso al todavía desconocido mundo de la virtualidad pedagógica, la ausencia de regulaciones laborales relacionadas con los horarios de ingreso y egreso del personal docente, la carencia y/o dificultades materiales para lograr la necesitada conectividad, la ausencia de horarios fijos para las tareas de uno y otro lado de las pantallas, las desinteligencias acerca de los límites sobre dichas regulaciones, sumado a un sinfín de interrogantes que se vertieron acerca del alcance de la enseñanza y de los procesos de aprendizaje, pusieron en una auténtica tensión al sistema tal cual lo conocemos.

Hace tiempo que la organización institucional viene sufriendo embates. La lógica de la sociedad moderna, centrada en la división del trabajo, organizado por segmentos, está siendo disputada hacia su interior por la concepción posmoderna de fragmentación. En el segmento encontramos una cierta continuidad que está ausente en el fragmento. Mientras el segmento ‘marca’, el fragmento ‘dispersa’. La institución escolar, en su esquema organizacional, obedece a un diseño que encuentra serias dificultades para su continuidad. La separación del tiempo, del espacio, del trabajo pedagógico puede dar cierta idea de organización y una relativa seguridad a quienes provienen de un mundo analógico con una perspectiva lineal, que tiene pocos elementos en común con el mundo infanto-juvenil, en su mayoría habituados a la multilinealidad y al trabajo mental en red a una escala verdaderamente asombrosa por lo veloz e irrefrenable.

Las tecnologías, pese a cualquier interpretación que intente desplazarlas, están generando nuevas formas de vinculación con el mundo del conocimiento y su producción. Dicha lógica actúa en todos los planos: modos de articular el pensamiento, formas de organización, nuevas subjetividades con nuevos y cambiantes deseos y goces de las mismas infancias y juventudes, nuevos intereses, novedosas formulaciones de ser y estar en el espacio y el tiempo escolares.

En la realidad, el actual modelo organizacional resulta insostenible. Está tensado por la nueva puja hegemónica del capitalismo. En las sociedades emergentes, donde el mercado ofrece escasas oportunidades para el ascenso social y las familias sufren verdaderos padecimientos para sostener la educación de los hijos, la necesidad laboral de los jóvenes, las dificultades de sostener durante mucho tiempo una atención y un tiempo de dedicación lineales que ofrece la institución escolar, hace prácticamente inviable su continuidad. Sumado a ello, una infinidad de materias inconexas que operan como separadores laborales antes que verdaderos núcleos de interés, conspiran contra la institucionalidad establecida. Podríamos encontrar en ello una primera aproximación (pueden haber muchas otras) al por qué en las edades superiores (niveles secundario y terciario o universitario) la acreditación y posterior promoción de los alumnos es tan escasa. Poco más de la mitad de los estudiantes secundarios y poco menos de la mitad de los terciarios o universitarios terminan sus estudios en los plazos que les ofrece en el sistema. El cuestionamiento siempre recae sobre las víctimas, nunca sobre el sistema.

Durante la epidemia se vio afectada dicha organización. El sistema educativo en su plana política no ofreció la posibilidad de recoger el guante de la pandemia



para hacer algo con los desechos. Se plantearon reformulaciones del viejo régimen sin que se acudiera a la creatividad para transformarlo. “Vino nuevo en odres viejos rompe el odre. Vino nuevo en odres nuevos”, versa el antiguo adagio hebreo. Urge un cambio en la organización institucional y curricular que se aparte de la fragmentación del tiempo, del espacio y de los contenidos para dar lugar a una perspectiva actualizada, integral, basada en la realidad de la mayoría de los jóvenes (casi sin diferenciación social en este aspecto) que se encuentran ‘desenganchados’ de los estudios, desconectados del mundo del conocimiento escolarizado. La pandemia ha puesto en crisis precisamente este elemento tan arraigado y sedimentado de la cultura escolar (y por eso tan difícil de remover). Sin coraje, no habrá transformación posible.

TRABAJO DOCENTE. UNA DISPUTA POR EL SENTIDO

Entre las transformaciones, tal vez más trascendentes que impulsa la globalización, se encuentra la lógica del trabajo. A nivel mundial se está redefiniendo el concepto. La docencia no escapará a ello. Nacido al calor de la modernidad capitalista, el trabajo docente se caracterizó por su individualización y tarea aislada del resto de la institución. Un maestro, un grupo de alumnos, un saber, un evaluador. Bajo esta matriz se estructuró una forma de trabajar la enseñanza, desarticulada del resto de los docentes, de las familias, de los niños y de los jóvenes.

Las experiencias alternativas de formas colectivas de trabajo (diseño, planificación, metodologías de enseñanza, evaluación y apoyo a las trayectorias escolares) se constituyeron en propuestas no formales, en los márgenes del sistema formal, como una excepción a la regla general. Eventualmente se implementaron ‘programas’ con ‘planes de mejora’, pero que no conmovieron la estructura del trabajo docente, constituyéndose en propuestas erráticas que convivían en el mismo molde de aislamiento sin alterar sustancialmente el proceso de trabajo.

Desde hace ya varios años, las distintas expresiones sindicales del mundo entero vienen planteando la necesidad de reconocer al trabajador docente como un trabajador ‘colectivo’.⁷⁸ Este aspecto del trabajo docente debe poder reflejarse en definiciones políticas que el Estado debe aplicar en sus normativas, pero también en las formas de contratación del trabajo docente. Actualmente, la ‘modularización’ (sobre todo en los niveles secundario y superior) del trabajo docente es un fuerte impedimento a la perspectiva de trabajo cooperativo, generando enormes dificultades a la hora de evaluar y definir políticas educativas transformadoras, profundizando los obstáculos que debe realizar el ejercicio de la enseñanza. Es

7. Ricardo Donaire. (2009). La clase social de los docentes. Condiciones de vida y de trabajo en Argentina desde la colonia hasta nuestros días. Serie Formación y Trabajo Docente. Buenos Aires: CTERA.
8. SUTEBa. Trabajo colectivo vs. trabajo fragmentado e individual. <https://www.suteba.org.ar/download/el-trabajo-docente-un-trabajo-colectivo-37606.pdf>



imprescindible considerar la posibilidad de revertir este formato de trabajo que repositone el lugar del docente como un trabajador colectivo que forma colectivamente a ciudadanos para la construcción colectiva de saberes.

FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN CONTINUA: ENTRE EL CAMBIO Y LA CONSERVACIÓN

Las mutaciones sociales que repercuten al interior del sistema educativo, explican la necesidad permanente de muchos docentes de realizar cursos, seminarios, posgrados, postítulos ligados a la búsqueda de perfeccionamiento, de capacitación, de reflexión sobre su propio trabajo. Existe un sentimiento común en la docencia que la formación inicial alcanzada no cubre las capacidades necesarias para los cambios tan vertiginosos que se suceden en el mundo. Los cambios curriculares no cubren la necesidad que presenta la realidad escolar que brinda la formación inicial. Resulta insuficiente.

Entendemos la formación como un proceso gradual y progresivo que debe dar cuenta de los cambios y la necesidad de interpretación de los tiempos a través de una revisión permanente por parte de todos los actores. Resulta imperioso avanzar en dispositivos que vayan en esta dirección. Es deseable diseñar formas de preparar a los futuros docentes y a los que ya ejercen la profesión con metodologías nuevas, basadas en el trabajo cooperativo pero fundamentalmente con renovado ardor. Las ideas están. Lo que se requiere es voluntad política para alcanzar el logro de los objetivos trazados en los análisis teóricos. El Estado debe poder tener una respuesta a una demanda tan justa y sentida. Los cambios generacionales de lxs niñxs y jóvenes son tan acelerados que requieren de una revisión continua que habilite tomar posiciones ajustadas.

EDUCACIÓN NEOLIBERAL - EDUCACIÓN POPULAR

La educación popular es todo un desafío que se presenta a la educación actual. No se trata de una educación para los sujetos vistos desde sus clases sociales exclusivamente, o desde sus carencias, o sus posiciones ideológicas. Suele representarse el imaginario social que una escuela popular es una escuela donde van las clases populares identificadas con las clases de bajos recursos que –por ser así– poseen escasos bienes culturales.

Escuela popular resulta ser sinónimo, la mayoría de las veces, de ‘escuela de baja calidad’. Se trata más bien de lo contrario. De construir una escuela pública para todos y todas, sin distinciones de clase o de condición social. La clave de la educación popular debemos verla en los postulados generales de experiencias y reflexiones como las de Simón Rodríguez, las escuelas de Elizardo Pérez en Warisata, de Jesualdo Sosa en Uruguay, la escuela de Paulo Freire en Brasil, o de los aportes de Saúl Taborda en Argentina. Son propuestas convincentemente



inclusivas, radicalmente democráticas y profundamente latinoamericanas. Es una disputa por el sentido de la calidad educativa del Estado. De allí que una escuela pública popular deba ser la forma en que el Estado concibe su propia educación. No debería ser una adjetivación del constructo *educación* sino su sustantivo. La educación estatal debe ser educación popular. El discurso de la mercantilización educativa intenta la suplantación de la escuela a través de dispositivos como el *home schooling*, asociado a la idea del *home teaching*.

Para ello, las plataformas de enseñanza virtual son el vehículo inestimable que la pandemia vino a fortalecer y que las corporaciones de las transnacionales tecnológicas se encargaron efectivamente de instalar. Introduce un gran negocio de doble pinza: por un lado, desregula el mundo del trabajo docente, lo hace más flexible y sujeto a restricción de derechos conquistados en el siglo pasado que invita a una progresiva desarticulación de reclamos y traería aparejado una merma del gasto público por un disciplinamiento por derecha del régimen salarial. Por otro lado, ahorra enormes cantidades de dinero que suponen el mantenimiento de edificios, con personal de limpieza, docentes, directivos, proveedores, etc., a lo que viene a sumarse el negocio de las plataformas virtuales y los espónsos privados, y se traduce en una forma encubierta de privatización de la educación. Debe ser totalmente rechazado.

El neoliberalismo expande el carácter individualista, excluyente y competitivo, apoyado en la meritocracia y la igualdad de oportunidades que se ofrece desde las usinas mediáticas, las corporaciones editoriales junto a los intelectuales orgánicos del poder que organizan y construyen el ‘sentido común’, haciendo más resistente el cambio y más dificultosa la tarea de innovación necesaria. Las transformaciones institucionales que acompañen el ritmo del siglo XXI desde una perspectiva democrática popular está aún pendiente, dejando liberada la zona a la lectura neoliberal que fetichiza la educación convirtiéndola en mercancía al servicio de la lógica empresarial desde una racionalidad puramente instrumental.

Se trata de un vaciamiento del significante ‘escuela’, una resignificación bajo el sentido deshumanizador propio de la óptica mercantilista. Ese riesgo lo corrimos y lo estamos corriendo en forma permanente. Resulta urgente trabajar arduamente para producir otros sentidos, convocar a otras ideas, construir otras direcciones que recuperen la trama de lo popular en el sentido en que se lo piensa desde la discursividad de las pedagogías latinoamericanas.

LA REGLAMENTACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

Todas las menciones anteriores hacen pensar que estamos ante un nuevo panorama laboral docente. La legislación que aún nos rige ha quedado superada por las transformaciones inevitables del capitalismo y el avance de nuevas formas de lo social y del mundo del trabajo. Urge una reformulación de la legislación docente que lo comprenda en este nuevo campo social y cultural, asuma los desafíos contemporáneos y admita la renovación de la regulación del trabajo de enseñar.



Cambiar la lógica del sistema en todo lo que proponemos a continuación, supone también la necesidad de plantear una ley nacional del estatuto docente que integre los avances que aquí se proponen y otros que se puedan agregar en el marco de una discusión amplia, profunda y democrática entre sociedad, estado y gremios docentes. No se trata de una ‘reforma laboral’ ni mucho menos una excusa para el ajuste económico. Tampoco un eufemismo para detractar la educación pública. Se trata más bien de adecuar lo más justamente posible, las transformaciones que regirán a la educación que proponemos con la situación laboral de los educadores. Hay que echar mano a este desafío y no temerle al cambio. Es deseable un reordenamiento jurídico que sostenga la potencialidad transformativa del sistema todo.

Cambiar la escuela sin modificar el trabajo docente y su reglamentación, resultaría un freno real al deseo que motoriza la renovación que proponemos. Resulta imprescindible la revisión del actual régimen de licencias, pero al mismo tiempo debe darse la reglamentación del trabajo colectivo, la evaluación del trabajo docente, el arreglo de la dispersión laboral docente, la mejora salarial acompañada de un reaseguro del trabajo, las garantías efectivas de parte del estado de un auténtico proceso de reivindicación del rol social del docente, una legitimación de su función que exija al agente su mejora en su formación y, al mismo tiempo, el estado la garantice de manera efectiva por ley, la duración de la estabilidad en los cargos salvaguardando el régimen previsional, todo ello en el marco de la discusión conjunta con los sindicatos. Pensar una transformación seria del sistema supone la unificación de las voluntades en aras de una construcción colectiva que vaya en una dirección superadora que no beneficie a una sola de las partes sino que contemple los equilibrios sociales sin perder los derechos conquistados, fruto de duras batallas políticas que se saldaron en épocas pretéritas.

PROYECTO PEDAGÓGICO ALTERNATIVO (PPA)

Una reformulación a escala de un sistema que se halla anquilosado, reclama ideas. No se trata de juzgar sin proponer. Una auténtica crítica pedagógica exige una invitación a soñar otros modos posibles. Algunas cuestiones se esbozaron en la redacción pero aquí ofrecemos una sistematización breve, corregible y ampliable a futuro en discusiones que bien podrían constituir la base de un Proyecto Pedagógico Alternativo al hegemónico.

LA TRASCENDENTALIDAD PEDAGÓGICA DEL VÍNCULO

Las plataformas no son la panacea del escenario educativo mundial, contrario a lo prescripto por el Foro Mundial de Educación. La educación es la resultante de un encuentro presencial y personal, entre ‘otros’ que se miran, se comprenden, se desentienden y se vuelven a entender en un marco de reciprocidad mutua. No



existe plataforma ni tecnología que pueda suplantar el vínculo amoroso de la conexión pedagógica. La escuela, la educación formal, puede no tener conectividad, eso es un problema técnico (¡y vaya si los hubo en este tiempo de pandemia!). Lo que no puede ni tiene derecho a perder es la conexión, eso es un problema antropológico y ético. Aprender (a aprender y a enseñar) es un proceso complejo e interpersonal que no puede estar mediado por una máquina o dispositivo. La educación trasciende al contenido, es un encuentro amoroso mediado por el currículum. El currículum, entonces, es un medio, no un fin en sí mismo. El vínculo amoroso educa en el amor. Un vínculo pedagógicamente sano se construye en la presencialidad, ante un otro, respetando su identidad, aceptando sus límites. Cualquier forzamiento en dirección contraria se instituye en un modo de violencia encubierta, legitimado por la institución Estado. No hay salida pacífica a ese arremetimiento contra la esencia del acto educativo.

LA ARTICULACIÓN ESCUELA-VIDA

La escuela (en sus variadas y heterogéneas formas, niveles y modalidades) es un canto a la vida. Si bien es aceptable que las tecnologías incursionen en el ámbito áulico como ha sucedido en la reciente experiencia de la pandemia, no menos cierto es que lo que en el aula se imparta se ‘conecte’ con el mundo exterior. Todo debe estar orientado a que interese relacionar lo que se aprende con lo cotidiano y viceversa.

Este enunciado categórico no debe confundirse con que la escuela debe enseñar solo ‘cosas prácticas’. Lejos de este postulado ligado al pragmatismo estadounidense y la escuela filosófica anglosajona, la propuesta proyecta la idea de que la vida es más que la resolución de problemas cotidianos. La vida no se identifica con lo práctico exclusivamente. En la vida hay muchas cosas que son necesarias e imprescindibles que no constituyen cosas ‘prácticas’.

La dimensión de lo ético, el cuidado de la Casa Común, la ecología de la tierra y sus habitantes, la socialización cordial que parte de la consideración al otro como sujeto y no como objeto, la utilidad de las herramientas para construir una sociedad justa, soberana, libre, democrática y siempre dispuesta al bien común, son tareas esenciales para reforzar en el marco del aprendizaje de este momento epocal, crucial del siglo XXI. Aunque todas ellas guarden estrecha relación con ‘la práctica’ cotidiana.

La escuela tiene allí una función altamente corresponsable de situarse en mediadora de este trabajo de concientización de gran escala. Debe poder vivirlo al interior de su organización institucional. Debe poder estar apoyada por el Estado para su consecución. Debe estar acompañada por campañas de difusión articuladas con el mundo del trabajo, el campo de los estudios superiores, el mundo de la economía y el universo científico-tecnológico. La institución educativa, particularmente la estatal, debe asumir esta virtud ‘norteadora’ con decisión y recursos.



SOCIEDAD BIOCENTRADA Y PEDAGOGÍA

¿Cómo debe ser nuestra educación ante estos desafíos, radicalizados por la presencia letal del coronavirus? ¿Podemos continuar como antes? Lo peor que nos puede pasar es volver a la situación anterior, con una doble y perversa injusticia: una ecológica con la devastación de los ecosistemas y con las amenazas que pesan sobre nuestro futuro, y otra social. Por un pequeño grupo que controla casi toda la riqueza y los flujos financieros provocando que gran parte de la humanidad viva en la pobreza, incluso en la miseria, muriendo antes de tiempo. La consecuencia lógica es que tenemos que cambiar si queremos sobrevivir. O bien, dar la razón a Zigmunt Bauman que nos advirtió poco antes de su muerte: “o nos tomamos de la mano y todos colaboramos o vamos a aumentar la procesión de los que caminan hacia su propia tumba” (Boff, 2021). Si esto es cierto, significa que nuestra educación también debe asumir cambios y nuevos lineamientos, principios y valores para estar a la altura de los desafíos del momento presente.

Proponemos algunos: 1) una ‘metanoia’ (en griego, ‘conversión profunda’) del corazón, que significa aprender a escuchar el grito de la Madre Tierra y de los pobres. Sin esta verdadera ‘conversión humanista’, la educación, por más adaptada que se plantee a los tiempos, claudicará ante las futuras generaciones en su misión de hacer un mundo vivible; 2) entender y enseñar a comprender que vivimos en una interdependencia global. El enunciado básico de la física cuántica es: todo es una relación; nada existe fuera de la relación porque todos están relacionados entre sí en todo momento y circunstancia. El universo no está formado por el conjunto de cuerpos celestes, sino por el tejido de las relaciones que mantienen entre sí (Boff, 2021). La relación es el fundamento de la nueva educación; 3) responsabilidad universal: significa que todos tenemos el mandato de cuidar lo de todos para todos, en una comunión con todas las criaturas. No es posible seguir sosteniendo un modelo individualista, basado en el hedonismo y el consumo. La escuela debe poder discutirle al mundo esta cosmovisión criminal y autodestructiva de la casa común; 4) rescatar la razón cordial. Somos seres sensibles que tenemos inteligencia racional, no a la inversa. La modernidad nos ha convencido que somos seres eminentemente racionales, cuando en verdad somos seres profundamente sensibles. La educación debe poder educar en esa sensibilidad ética y estética; 5) respeto por la diversidad. Vivimos en un mundo interconectado, cultural y socialmente. Es imprescindible que la educación de hoy y del mañana ayude a comprender la multiplicidad de culturas y formas de vivir, respetándolas y valorándolas sin prejuicios infundados que solo contribuyen a reposicionar primacías culturales presentadas en formatos xenófobos, racistas, discriminadores, machistas, patriarcales y, por lo tanto, violentos. La institución educativa debe poder dar un salto cualitativo transformador en esta materia; 6) incorporar la ética del cuidado, que debe incorporarse no como un acto, sino como una *actitud fundamental*, una opción vocacional en todos los ámbitos de la vida; cuidar de uno mismo, del otro, de nuestro espíritu, del tipo de sociedad que queremos, cuidar los ecosistemas, cuidar de la Madre Tierra, al ser humano, al universo.



El cuidado es una actitud profundamente humana (Boff, 2012); 7) favorecer un desarrollo espiritual de la vida. La educación formal no puede deshacerse de esta forma de concebir su rol. ‘Lo espiritual’ suele confundirse con lo religioso. No es este el sentido de la expresión que le queremos dar aquí. Se trata más bien de una educación en el amor, en el cuidado a los otros, en la reconciliación y el perdón, en la lucha por la justicia social y la solidaridad colectiva con los desposeídos, en la atención a los que son excluidos por el sistema de mercado. La ‘espiritualidad docente’ es una categoría que merece desarrollarse y justificarse teóricamente con rigor científico.

Si la educación es realmente transformadora, como lo sostenía Paulo Freire, y está acompañada por las pedagogías latinoamericanas, resulta imprescindible abandonar la estructura filosófica de la modernidad capitalista, fundada en el racionalismo cartesiano, el utilitarismo y el pragmatismo anglosajón y el enciclopedismo.

Abandonar este modelo de educación, de escuela para ingresar en un modelo humanista y humanizador, es, hoy más que nunca, un imperativo ético-pedagógico del campo democrático popular. La tarea está aún por hacerse.

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G., Zizek, S., Nancy J. L., Berardi, B., Butler, J., Badiou, A. y otros. (2020). *Sopa de Wuhan*. Ed. ASPO. Libro digital.
- Amanessian, A. y Rels, M. (comp.). (2017). *Aceleracionismo: estrategias para una transición hacia el postcapitalismo*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Boaventura de Souza, S. (2020). La cruel pedagogía del virus. http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf
- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Trotta.
- Boff, L. (2021). Desafíos para educação face às mudanças na vida e na humanidade. <https://leonardoboff.org/2021/03/17/desafios-para-educacao-face-as-mudancas-na-vida-e-na-humanidade/>
- Boff, L. (2020). El coronavirus despierta en nosotros lo humano. <https://amerindiaenla-red.org/contenido/16695/el-coronavirusdespierta-en-nosotros-lo-humano/>
- Bonilla, L. <https://luisbonillamolina.wordpress.com/2021/03/11/la-lucha-por-la-educacion-publica-un-breve-analisis-desde-america-latina/>
- Chul Han, B. (2020). *La desaparición de los rituales*. Barcelona: Herder.
- Donaire, R. (2009). La clase social de los docentes. Condiciones de vida y de trabajo. *Argentina desde la colonia hasta nuestros días, Serie Formación y Trabajo Docente*. Buenos Aires: CTERA.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S., y Duhalde, M. (2019). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: IIE CTERA.
- Francisco I pp. (2014). *Encíclica Laudato Si*. Buenos Aires: Paulinas.
- Frei Betto. (2021). Educación y pandemia. *Cuba debate*, marzo. <http://www.cubadebate.cu/especiales/2021/02/03/educacion-y-pandemia/>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Tierra Nueva-Siglo XXI Editores.



- Heidegger, M. (2000). La pregunta por la técnica, en *Conferencias y artículos (1936-1953)*. Bonn: Friedrich-Wilhelm v. Herrmann.
- Hobsbawm, E. (1994). *Historia del siglo XX. La era de los extremos*. Buenos Aires: Crítica.
- Klein, N. y otros. (2020). *Capitalismo y pandemia*. Ed. Filosofialibre. Libro digital.
- Lewkowicz, I. (2006). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Barcelona-México-Buenos Aires: Paidós.
- Mejía, M. R. (2007). *Tecnología, globalización y reconstrucción de la educación popular*. Costa Rica: CLACSO, DEI.
- Peirano, M. (2019). *El enemigo conoce al sistema. Manipulación de ideas, personas e influencias después de la economía de la atención*. Madrid: Debate.
- Pineau, P., Dussel, I. y Carusso, M. (1995). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A., Gómez Sollano, M. (2005). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y perspectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SUTEBA. Trabajo colectivo vs. trabajo fragmentado e individual. <https://www.suteba.org.ar/download/el-trabajo-docente-un-trabajo-colectivo-37606.pdf>
- Zizeck, S. (2020). *Pandemia. La covid 19 estremece al mundo*. Madrid: Anagrama.



Minli Long*

La educación de China en 70 años: éxitos y experiencias

PALABRAS CLAVE: Educación china ▪ República Popular China ▪
Historia y presente de la educación

Para enriquecer a tu familia, no es necesario comprar tierras fértiles:
en los libros te prometen una cosecha abundante.
Para vivir una vida fácil, no hay necesidad de construir una mansión:
en los libros se encuentran casas de oro.
Para hacer un viaje, no te quejes de ser un viajero solitario:
en los libros habrá una multitud de caballos y carruajes.
Para encontrar esposa, no es necesario buscar un casamentero profesional:
en los libros encuentran chicas más bellas.
Un joven que desea realizar estos objetivos de vida,
Será mejor que lea atentamente los famosos libros clásicos.

Poema para aconsejar estudiar, Zhao Heng (la Dinastía Song)

La civilización china, una de las cuatro más antiguas del mundo, es la única que existe en la actualidad y se cree que la educación puede ser una de las causas fundamentales.

La educación china se divide en dos épocas: antigua y moderna. En la primera, los referentes son los grandes maestros Confucio y Mencio. Hoy, la educación confucionista ocupa un rol importante en la educación primaria, según la *convicción cultural* planteada por el presidente Xi Jinping.

* Universidad de Estudios Internacionales de XI'AN, Instituto Confucio, Universidad Nacional de La Plata.



En la sociedad feudal, el objetivo del examen de servicio civil (también conocido como Examen Imperial), que duró casi dos mil años, fue seleccionar funcionarios para la clase dominante y fue abolido junto con la caída de la última dinastía Qing en el año 1911. Este artículo trata sobre la educación de la China moderna, desde la fundación de la República Popular China (RPCh) en 1949 hasta el año 2019, un período de setenta años, de un desarrollo primero arduo y luego rápido, también de una larga y difícil trayectoria de la educación en China.

PRIMERA ETAPA: DESDE LA FUNDACIÓN DE LA REPÚBLICA POPULAR CHINA HASTA LA VÍSPERA DE LA GRAN REVOLUCIÓN CULTURA PROLETARIA (1949-1965)

1949-1952: Luego de las guerras contra la invasión japonesa y la guerra civil entre el Partido Comunista Chino (PCCh) y el Partido Nacional (*Guomindang*), el pueblo chino se recuperó y fundó un nuevo país en el que ellos son los dueños. Mientras se disfrutaba la victoria, se presentaba un gran desafío: enfrentar un país totalmente devastado, y la tarea más importante era recuperar y desarrollar la economía nacional. En el campo educativo, la tarea histórica consistía en transformar la vieja educación semicolonial y semifeudal en una nueva educación socialista. La primera conferencia nacional de trabajo sobre educación se llevó a cabo en diciembre de 1949, y enfatizó que la educación debía “servir al pueblo” y, en primer lugar, “a los trabajadores, campesinos y soldados” (Long, 2019). En 1950, Mao Zedong escribió una nota para el número inaugural de la revista *Educación del pueblo*, en la que expresaba que “Recuperar y desarrollar la educación del pueblo es una de las tareas importantes en la actualidad” (Mao, 2013).

En octubre de 1951, el Consejo de Estado emitió la *Decisión sobre la reforma del sistema escolar* para proteger institucionalmente el derecho a la educación de los trabajadores y campesinos y sus hijos, para que todos pudieran regresar a la escuela y recibir educación sistemática (Long, 2019).

Según estas instrucciones, el Gobierno Central tomó posesión de las viejas escuelas públicas abandonadas por el *Guomindang*, las transformó y logró el control. Se trataba de reformar el viejo sistema y promulgar el nuevo, abrir escuelas de tiempo completo para cuadros y no profesionales. Al mismo tiempo, depurar los grupos de profesores y realizar la transformación ideológica de docentes e intelectuales. Con el espíritu de reformarse a sí mismos y servir al pueblo, la mayoría de los maestros trabajaban duro para aprender el marxismo-leninismo y el pensamiento de Mao Zedong, desarrollar la crítica y la autocrítica, y gradualmente convertirse en maestros del pueblo.

1953-1957: La RPCh, como segundo país socialista detrás de la Unión Soviética, no contaba con experiencias en la construcción socialista. Para establecer una



educación nacional, científica y popular, la tarea consistía en elaborar una nueva educación democrática bajo la dirección del PCCh, guiada por el marxismo-leninismo y el pensamiento de Mao Zedong, con base en el conocimiento educativo de las antiguas zonas liberadas, incorporar la experiencia de la vieja educación y aprovechar la vivencia educativa de la Unión Soviética.

Las escuelas de todos los niveles aprendían de manera sistemática la pedagogía y la experiencia educativa soviéticas que se manifestaba en aprender la “Pedagogía” de Kairov, adoptar los modelos y principios de enseñanza soviéticos, implementar planes y programas unificados, compilar y traducir libros escolares soviéticos, contratar a expertos soviéticos y enviar a estudiantes chinos a ese país (Jiang, 2019). Con la ayuda de estos expertos se establecieron universidades importantes. La Unión Soviética tenía cierto efecto en la estandarización de la enseñanza y en la mejora de la calidad de la educación, aunque existían problemas como copia automática y no correspondían a la situación china de ese período.

En este proceso también se realizaron ajustes en departamentos y facultades en las universidades y en el desarrollo de universidades específicas a fin de formar personal meritorio y maestros para la construcción económica e industrial. En la vieja China, las carreras de derecho y ciencias naturales tenían un gran peso. Se ignoraba el papel que jugaban las ciencias naturales en la construcción económica, la importancia de las disciplinas de finanzas, administración, ciencias políticas, filosofía y ciencias sociales. Si bien durante este ajuste también se hicieron esfuerzos para una distribución razonable de estas disciplinas y carreras, persistían algunos defectos debido a la falta de experiencia.

En realidad, antes y después de la ruptura de las relaciones amistosas con la Unión Soviética, China intentaba encontrar su propio camino socialista. Aunando las experiencias de éxito y fracaso, el Ministerio de Educación estableció una serie de documentos para normalizar la educación y elaborar el sistema educativo del socialismo. Por ejemplo, pusieron mucha atención en la educación primaria y secundaria.

Durante el período 1956-1958 se promulgaron una serie de reglamentos, instrucciones, avisos, etc., que garantizaban la calidad y el desarrollo de esos niveles. Se destacan las instrucciones del presidente Mao Zedong para promover la educación. En primer lugar, en su obra *Sobre el correcto manejo de las contradicciones entre el pueblo* (1957), señaló: “Nuestra política educativa debe permitir que los educandos se desarrollen en la educación moral, la intelectual y el deporte, y se conviertan en trabajadores educados con conciencia socialista”. Luego, en septiembre de 1958, el Comité Central del PCCh y el Consejo de Estado emitieron las *Instrucciones sobre el trabajo educativo*, que agregaron nuevos complementos a la política educativa: “la educación sirve a la política proletaria y la educación se combina con el trabajo productivo” (Diario del Pueblo, 1958). Esto impuso un fuerte tinte político a la educación y demasiada participación en el trabajo productivo, de modo que afectaba la educación y la enseñanza normales.



SEGUNDA ETAPA: DIEZ AÑOS DE TURBULENCIA (1966-1976)

En *Las instrucciones del siete de mayo* (1966), el presidente Mao dice: “los estudiantes se enfocan en aprender, y también aprenden cosas diferentes, es decir, no solo aprender literatura, sino también trabajo, agricultura y militar, además de criticar a la burguesía. El sistema escolar debe acortarse, la educación debe revolucionarse y el fenómeno de los intelectuales burgueses que gobiernan nuestras escuelas no puede continuar” (Long, 2019). Estas instrucciones se convirtieron en la política general de la revolución educativa en las escuelas primarias y secundarias durante los siguientes diez años.

En los primeros meses de la Revolución Cultural se cerraron las escuelas y universidades. De forma gradual, las escuelas primarias y secundarias abrieron más tarde con un gran cambio en los planes de estudio y los materiales didácticos. Todos los estudiantes y profesores fueron a las fábricas, a los campos, al ejército a aprender y recibir, para ser reeducados. Al mismo tiempo invitaron a los trabajadores-campesinos-soldados a las escuelas a dictar clases.

En enero de 1967, con la educación nacional paralizada, sin administración, se intervino el Ministerio de Educación. Como consecuencia de esto, los egresados de las escuelas secundarias no pudieron entrar en las universidades ni pudieron conseguir trabajo. El 22 de diciembre de 1968, el *Diario del pueblo* publicó el artículo de Mao Zedong, *También tenemos dos manos, no nos limitamos a vivir en la ciudad* en el que decía: “El campo es un mundo vasto, donde puedes hacer mucho... es muy necesario que los jóvenes intelectuales vayan al campo para recibir una reeducación por parte de los campesinos locales”. Así, durante las décadas de 1960 y 1970, más de 17 millones de jóvenes intelectuales fueron enviados al campo. Este fenómeno concluyó en el año 1981 cuando se anuló esta política.¹

Al mismo tiempo, todos los institutos y las universidades estuvieron cerrados hasta 1970, y la mayoría de las universidades no reabrieron hasta 1972. Los exámenes para entrar en la universidad habían sido cancelados desde 1966. A partir del año 1970 se comenzó a aplicar un nuevo sistema en el cual los estudiantes eran recomendados por fábricas, pueblos y unidades militares. Se los conocía como estudiantes trabajadores-campesinos-soldados, cuya tarea principal era “estudiar en la universidad, administrarla y transformarla con el pensamiento de Mao”. En el período 1970-1976, en todo el país, se admitieron 820 mil estudiantes trabajadores-campesinos-soldados en las universidades. El resultado fue que más de 10 millones de estudiantes no pudieron entrar y se vieron obligados a ir al campo para ser reeducados por los campesinos locales (Jiang, 2019). En realidad, como en la recomendación de aquellos estudiantes eran inevitables la corrupción y la falsificación, la calidad y el nivel de dichos estudiantes no llegaban a lo esperado.

1. <https://www.163.com/dy/article/FCNBCJMD05373JFR.html>



Durante los diez años de la Revolución Cultural, bajo la política de popularizar la educación, el nivel secundario logró un rápido desarrollo. Para el año 1977 había 203.800 escuelas secundarias a nivel nacional: 201.200 comunes y 2.485 técnicas. En cuanto a la cantidad de universidades, en el período 1965-1970, el número fue de 434 hasta 1977 en que quedaron solo 404 (Wang, 2019).

Además, las autoridades de todos los niveles y los profesores, sobre todo, algunos expertos y catedráticos destacados, fueron perseguidos y hostigados física y mentalmente. Al no poder soportar la humillación y la persecución muchos se suicidaron. Este desorden cultural duró diez años y provocó la ausencia de personas calificadas y la falta de educación en todo el país. A esta generación entera de individuos precariamente calificados se la denomina “la generación perdida”.

TERCERA ETAPA: PERÍODO DE RECUPERACIÓN EDUCATIVA Y LA POPULARIZACIÓN COMPLETA DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA (1977-2010)

LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Al terminar la Revolución Cultural, la educación en China estaba totalmente paralizada y destruida. El día 4 de agosto de 1977, Deng Xiaoping presidió una reunión sobre el trabajo científico y educativo al que asistieron 33 científicos, profesores y jefes de departamentos de ciencia y educación famosos en todo el país. En esa reunión, Deng planteó “este año para admitir nuevos estudiantes en las universidades nos decidimos a hacerlo entre los egresados de colegios secundarios del ciclo superior, no aceptamos los recomendados por las masas” (Jiang, 2019). El día 22 de octubre, con el consentimiento del Consejo de Estado, el Ministerio de Educación emitió *Las opiniones sobre la admisión de nuevos estudiantes en las universidades en 1977* (Long, 2019) y se reanudó el examen de ingreso a la universidad (conocido también como examen nacional o *Gaokao*). El documento estipulaba que todos los trabajadores, campesinos, jóvenes que habían sido enviados al campo para recibir la reeducación, los intelectuales que habían regresado a la ciudad, los soldados desmovilizados y los recién graduados del secundario podían inscribirse para participar. Para este examen no había límite de edad ni se necesitaba título escolar. Así, millones de personas intentaron tomar posiciones en la Nueva China. En el invierno de ese año, después de recuperar el examen de ingreso a la universidad, 5,7 millones de personas participaron en el primer examen *Gaokao*. Luego del examen, se admitieron 273 mil. En 1978, fueron 6,15 millones de participantes y 402 mil admitidos (Jiang, 2019). Debido a la baja tasa de admisión, estos se han convertido casi en mitos vivientes considerados como los universitarios más inteligentes y capaces de la historia de China (Tabla 1).

A través de este gráfico se observa que en los primeros quince años de la reforma y la apertura, la educación superior tuvo un desarrollo estable y sano. Desde



Tabla 1. Cantidad de estudiantes universitarios en los últimos 40 años (unidad: millón)

1980	1985	1990	1995	1999	2003	2008	2015	2016	2017
1.144	1.7	2.063	2.906	4.13	11.086	20.21	26.253	26.958	27.536

Fuente: Cifras de la Oficina Nacional de Estadística de China.

el año 1999 surgió el *boom* de los estudiantes universitarios. Este se debe a que en 1988, el economista chino Tang Min envió una carta, a título personal, al Comité Central del PCCh, en la que decía que se debía ampliar la inscripción en las universidades por diferentes causas: 1) el número de estudiantes universitarios chinos está muy por debajo del nivel de los mismo países desarrollados; 2) la reforma de las empresas estatales de 1998 ha provocado una alta tasa de desempleo, si gran cantidad de jóvenes entran en la competencia laboral, la situación será preocupante; 3) desde el punto de vista del crecimiento económico, es urgente ampliar la demanda interna, pues la educación se considera como la primera demanda del pueblo; 4) las universidades son capaces de aceptar gran número de estudiantes; 5) la popularización de la educación superior está relacionada con la revitalización general de la nación china.² Como consecuencia de esta política, casi todas las universidades del país se apresuraron a construir un nuevo campus para albergar a numerosos estudiantes, lo que estimuló el desarrollo económico, social, regional y provincial.

En realidad, a partir de ese período y hasta hoy, se considera a la educación superior como de élite. Durante muchos años, el Gobierno se encargaba de ubicar laboralmente a los egresados universitarios. Por eso, quienes podían entrar en las universidades a estudiar estaban destinados a un futuro brillante. Desde 1996 se fue eliminando este bienestar de la primera etapa de la reforma y apertura. Para impulsar el desarrollo de la educación superior hacía falta destacar dos programas importantes que se plantearon a fines del siglo pasado: el Proyecto 211 y el Proyecto 985.

El Proyecto 211³ es un proyecto que, para el siglo XXI, construye cien universidades nacionales y las facultades importantes. Lo inició el Ministerio de Educación en 1995, con la intención de impulsar los niveles de investigación de las mejores universidades y cultivar estrategias de desarrollo socioeconómico. Este proyecto es el trabajo más grande y de más alto nivel realizado en el campo de la educación superior desde la fundación de la nueva China. Es una medida importante para

2. Tang Min habla de ampliar la inscripción en las universidades [EB/OL]. http://www.edu.cn/edu/renwu/redian/200708/t20070830_251345.shtml

3. Abreviatura de siglo 21 y 100, que es el número aproximado de universidades participantes.



implementar la estrategia de “vigorización del país mediante la ciencia y la educación” planteada por el Comité Central del Partido y el Consejo de Estado en la Conferencia Nacional de Ciencia y Tecnología celebrada en mayo de 1995. También es una decisión fundamental para el desarrollo de la educación superior frente a las situaciones internas y externas de China en el nuevo siglo.

El Proyecto 985 fue anunciado por Jiang Zemin, secretario general del Comité Central del PCCh, en el centenario de la Universidad de Pekín, el 4 de mayo de 1998, para promover el desarrollo y la reputación del sistema universitario. También se conoce como el Proyecto de universidades de nivel mundial. Supone la inversión de grandes cantidades de dinero por parte del Ministerio de Educación como por los gobiernos locales, para la construcción de nuevos centros de investigación, mantener congresos internacionales, atraer expertos y profesores visitantes del exterior y ayudar a los profesores chinos a participar en congresos en el extranjero. Las primeras alistadas en el Proyecto 985 fueron nueve universidades de élite, quienes más tarde formaron la Liga C9 en el año 2009, el equivalente a la Ivy League estadounidense. Al finalizar, había 39 universidades distribuidas en 18 provincias y municipios en todo el país, financiadas por este programa. Estas cuentan con la mayor inversión, los mayores privilegios, y sus títulos tienen más valor que los de otras universidades.

En resumen, las universidades del Proyecto 211 son las mejores del país y las del Proyecto 985 son la élite de ellas y a nivel mundial.

LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA DE NUEVE AÑOS

En ese momento, el Consejo de Estado y el Ministerio de Educación no solo desarrollaron la educación superior sino que también prestaron mucha atención al desarrollo de los niveles primario y secundario con la promulgación de una serie de documentos. Entre ellos, *Reglamentos para los alumnos de primaria*, *Reglamentos para los alumnos de secundaria*, *Decisión de administrar en lotes escuelas secundarias clave*, *Informe sobre la reforma estructural de la educación secundaria*, *Decisión sobre la popularización de la educación primaria* (Long, 2019). Estos documentos avalaron el desarrollo sano de la educación primaria y secundaria, y al mismo tiempo, el Gobierno tuvo presente a un grupo importante en la educación: los maestros. En 1978, en la reunión nacional del trabajo educativo, Deng Xiaoping dio un discurso importante en el que enfatizó que había que elevar la calidad de la educación, respetar el trabajo de los maestros y acrecentar su calidad. Esta reunión se convirtió en un hito en el campo educativo durante la transición histórica del país.

En 1978 se aplicó en China una política histórica y nacional de reforma y apertura. El PCCh concentró todos los esfuerzos en construir una modernización socialista. China entró en el período de una economía de mercado, si bien se trata de un camino propio con características chinas. La recuperación del examen de *Gaokao* no solo abrió el camino de la reforma educativa, sino que se convirtió en



el primer hito importante de la reforma y apertura china, y significa el restablecimiento del orden educativo normal al abrir la puerta a la mayoría de los jóvenes y recuperar la dignidad del conocimiento y la educación. La educación es la precursora y también una parte importante de la reforma y la apertura.

En 1983, Deng Xiaoping enfatizó: “la educación debe afrontar la modernización, afrontar el mundo, afrontar el futuro”, lo que marca la dirección de la educación china a largo plazo. Aquí, cuando habla de modernización se refiere a la modernización socialista. Afrontar el mundo quiere decir que debe realizarse basándose en la situación del país, aprender la teoría educativa y las experiencias avanzadas para que sirvan a China. Al mismo tiempo, se deben intensificar los intercambios y las cooperaciones con los países extranjeros para ampliar la apertura educativa. Afrontar el futuro significa que la reforma educativa debe tomar en cuenta la necesidad del desarrollo social y de la gente, ya que la educación actual determina el nivel científico-tecnológico y la calidad de los intelectuales. Consiste en una base muy importante para el progreso del país, el desarrollo social, la prosperidad económica y la revitalización nacional.

En 1984, Deng Xiaoping señaló que se debía comenzar con la enseñanza informática desde la escuela primaria. El Ministerio de Educación lanzó el trabajo piloto en los colegios. Sin embargo, recién en abril de 1994, la Red de Demostración de Investigación Científica y Educación Regional de Zhongguancun (NCFC) abrió una línea internacional de 64K para acceder a Internet a través de la Compañía Sprint de Estados Unidos, lo que marcó el acceso oficial con todas las funciones a Internet.

El día 12 de abril de 1986, el Decreto Presidencial N° 38 de la RPCh promulgó la *Ley de la República Popular China sobre Educación Obligatoria* (Long, 2019) (con enmiendas en 2006, 2015 y 2018), que definía que las provincias, regiones autónomas y municipios dependientes directamente del Gobierno Central determinan los pasos para implementar la educación obligatoria, de acuerdo con el desarrollo económico y cultural. Esto marca que desde entonces se ha establecido un sistema oficial para popularizar la educación obligatoria de nueve años.

El desarrollo de la educación básica ha obtenido garantía legal y China ha entrado en una nueva etapa de gobernar la educación de acuerdo con la ley. Con motivo de frenar el analfabetismo juvenil, en el año 1988, el Consejo de Estado promulgó los “Reglamentos para el trabajo de alfabetización”, donde se estipulan que “todos los ciudadanos analfabetos y semianalfabetos mayores de 15 años tienen el derecho y la obligación de recibir educación independientemente de su género, etnia o raza, excepto aquellos que hayan perdido la capacidad de aprender” (Long, 2019). Debido a la gran superficie territorial, la numerosa población y el desequilibrado desarrollo regional, la popularización elemental de la educación obligatoria se llevó a cabo por niveles y de manera gradual. Aún así, hasta el aumento de calidad y la popularización integral que finalizó en 2010, el país invirtió 25 años, a diferencia de otros países desarrollados. Entre los nueve países en vías de desarrollo con mayor número de población, China se convirtió en el único donde se ha realizado la popularización completa de la



educación obligatoria de nueve años, mientras Estados Unidos logró este objetivo con 123 años, Gran Bretaña con 106 años y Japón con 78 años (Zhang, 2018). Por eso, durante años, la educación obligatoria no fue gratuita en China como en otros países occidentales. Recién en el año 2005, el Consejo de Estado estipuló que “desde el próximo año, se eximen totalmente los gastos de matrícula de la educación obligatoria en zonas rurales del Oeste de China”. En el año 2007 se aplicó la política llamada “dos exenciones y un subsidio” en dichas zonas. Esto quiere decir, eximir de los gastos de libros escolares, matrícula y subsidiar los de comida y alojamiento de los alumnos internos. En esos años, el Gobierno invirtió 10.000 millones de yuanes para construir 8.300 colegios de sistema de internado, a fin de resolver los problemas de difícil acceso a los colegios para los niños de zonas rurales (Hu, 2018). Al año siguiente, el Consejo de Estado decidió que desde el 1º de septiembre, los alumnos de educación obligatoria en zonas urbanas y rurales estaban eximidos de los gastos de matrícula.⁴ Desde ese momento hasta la actualidad, la educación obligatoria de nueve años en China es gratuita. Este logro es un éxito simbólico de la educación china desde la reforma y apertura (Tabla 2).

Tabla 2. Cantidad de alumnos de primaria en los últimos 40 años (unidad: cien millones)

1979	1985	1991	1997	2000	2005	2010	2014	2015	2016	2017
1.46	1.34	1.22	1.40	1.30	1.09	0.99	0.95	0.97	0.99	1.01

Fuente: Cifras de la Oficina Nacional de Estadística de China.

En este gráfico vemos que la cantidad de alumnos de primaria disminuye después de la reforma y apertura, a pesar de una serie de políticas favorables para la educación. La principal razón es la política de Planificación Familiar, conocida como política del *Hijo Único*, planteada por el entonces primer ministro Hua Guofeng en el año 1978, para controlar el rápido crecimiento demográfico y promover el desarrollo económico nacional. En 1982 se convirtió en política nacional y, en 2001, ley nacional. Fue una política que duró 38 años hasta que fue anulada en 2016. Al año siguiente se observa un aumento que es probable que se deba a la política de popularización de la educación obligatoria de nueve años.

Cuando el Gobierno invirtió esfuerzos para desarrollar la educación primaria y secundaria, las fuerzas sociales también participaron activamente. Se deben mencionar dos proyectos muy importantes que tuvieron mucho éxito. El primero

4. A modo de aclaración: a diferencia de Argentina, el año escolar chino comienza el 1º de septiembre y finaliza en julio del año siguiente, con dos semestres.



es Spring Buds, que comenzó en 1989 y estuvo organizado por el Fondo de Niños y Adolescentes de China. Se trató de una causa cuyo objetivo fue ayudar a las niñas de áreas pobres que no podían asistir a la escuela y se llevó adelante con fondos de donaciones no remuneradas de unidades e individuos. Es el ejemplo más exitoso e influyente de organizaciones benéficas no gubernamentales chinas. En 2005, el Ministerio de Asuntos Civiles le otorgó el “Premio a la Caridad de China”.

El segundo, Obra Esperanza, del mismo tipo, iniciado también en 1989 por el Comité Central de la Liga de la Juventud Comunista China y la Fundación para el Desarrollo de la Juventud de China, se creó con el fin de contribuir con la construcción de escuelas primarias y a ayudar a los niños a asistir a las escuelas de zonas afectadas por la pobreza. La implementación de este proyecto ha cambiado el destino de un gran número de niños, ha mejorado las condiciones y el funcionamiento de las escuelas en esas zonas, ha despertado la conciencia sobre la educación en toda la sociedad y ha promovido el desarrollo de la educación básica.

Desde el año 2006, en el distrito Wuqi, de la provincia Shaanxi, empezaron a ensayar con la educación obligatoria de doce años, y luego sucesivamente en las provincias de Guangdong, Jiangxi, Fujian, Hunan, Jiangsu y en algunas ciudades de la Mongolia Interior. Aunque hay quienes exigen aplicar esto en todo el país, los especialistas creen que no llegó el momento ya que China aún no cuenta con el contexto adecuado para llevarla a cabo a corto plazo.

Con la profundización del conocimiento sobre educación, el Comité Central del PCCh prestaba cada vez mayor atención a este tema. En el informe laboral del XIII Congreso celebrado en octubre de 1987, se señaló que “En una estrategia de cien años de una nación, la educación es lo básico más importante. Hay que insistir en desarrollar la educación en una posición estratégica destacada y fortalecer la apertura intelectual”. Cinco años después, en el informe laboral del XIV Congreso se dio otro paso al decir “hay que colocar la educación en una posición estratégica del desarrollo prioritario y se deben hacer esfuerzos para mejorar el nivel ideológico, moral, científico y cultural de toda la nación. Este es el plan fundamental para la modernización de nuestro país”. Tanto el PCCh como el Gobierno Central insisten en priorizar el desarrollo educativo. Más tarde, en 1995, en el Artículo 4 de la Ley de la República Popular China sobre la Educación se define que “la educación es la base de la construcción de la modernización socialista, el país garantiza el desarrollo prioritario de la causa educativa”. Desde la “posición estratégica destacada” hasta la “prioridad estratégica”, se muestra que la educación viene ocupando una posición cada vez más importante en el proceso de la construcción socialista. En septiembre de 1997, el informe del XV Congreso del PCCh establece la Teoría de Deng Xiaoping como la ideología rectora del Partido y reiteró el estatus y el papel de la educación en la modernización socialista y la construcción cultural socialista, e insiste en “Poner la educación en la posición estratégica de desarrollo prioritario”. En los informes de los congresos XVI (2002), XVII (2007), XVIII (2012) y XIX (2017), siempre se destaca la “posición estratégica” y el “desarrollo prioritario” de la educación. Todo consiste en un firme y poderoso aval del desarrollo de la educación china a largo plazo.



CUARTA ETAPA: DESPUÉS DE 2010, HACIA UN PAÍS PODEROSO EN EDUCACIÓN

UN DESARROLLO INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

En la primera década del nuevo siglo culminó la popularización de la educación obligatoria en todo el país. A través del tiempo surgían cada vez más problemas como las diferencias y la desigualdad en los niveles de los colegios y de la calidad educativa entre regiones, entre la zona rural y la urbana, e incluso entre los colegios. El Partido y el Gobierno comenzaron a ajustar las políticas relacionadas para resolver dichos problemas y profundizar la popularización y la consolidación de la educación obligatoria. El 5 de septiembre de 2012, el Consejo de Estado emitió *Opiniones sobre la promoción profunda del desarrollo equilibrado de la educación obligatoria* para promover el desarrollo equilibrado de la educación obligatoria, mejorar el nivel de funcionamiento de las escuelas rurales y las débiles, mejorar de manera integral la calidad de la educación obligatoria. En el informe del XVIII Congreso Nacional de 2012 se enfatiza “desarrollar de manera equilibrada la educación obligatoria de nueve años, generalizar en lo fundamental la enseñanza secundaria del ciclo superior, promover con dinamismo el acceso igualitario a la educación de los hijos de los trabajadores emigrados del campo, de modo que todos los niños puedan convertirse en personas útiles”. Cinco años después, en el informe del XIX Congreso Nacional de 2017, se estipuló “promover el desarrollo integral de la educación obligatoria en la ciudad y en el campo, atribuyendo suma importancia a la del campo”. Estas decisiones abarcan a todos los niños y niñas de la zona rural y los hijos de los trabajadores emigrados del campo, y otorgan garantía para que todos tengan el mismo derecho a recibir la misma educación.

EDUCACIÓN SUPERIOR: FOMENTAR LA MORALIDAD Y PREPARAR A PERSONAS

En cuanto a la educación superior, el Partido y el Gobierno dan suma importancia a la mejora de la calidad de los estudiantes. En las *Opiniones sobre la profundización de la reforma curricular y la implementación de la tarea fundamental de fomentar la moralidad y preparar a personas*, del Ministerio de Educación, en 2014, destacan la importancia de la moralidad. El informe del XVIII Congreso dice: “mantener prioritario el desarrollo de la educación; aplicar en toda línea la directriz educativa del Partido; persistir en el principio de que la educación sirva a la modernización socialista y al pueblo y tomar el fomento moral y la preparación de personas como tarea fundamental de la educación para formar constructores y continuadores de la causa socialista íntegramente desarrollados en lo moral, lo intelectual, lo físico y lo estético”. Por primera vez se destaca en un documento la importancia de la moralidad en el proceso de formar personas. Desde entonces,



en todas las instituciones educativas, colegios y universidades, se empezó a estudiar el espíritu de esta directriz para llevarla a la práctica. El trabajo de las instituciones educativas se desarrolla para quienes preparan los recursos humanos, cómo hacerlo, qué tipo de recursos humanos.

Cinco años después, el informe del XIX Congreso, además de lo ya mencionado, dice: “la construcción de un país fuerte en educación constituye la obra básica de la gran revitalización de la nación china... Acelerar la forja de universidades y disciplinas de primer orden, y alcanzar un desarrollo intensivo de la enseñanza superior”. Por primera vez se habla de “un país fuerte en educación”, y “universidades y disciplinas de primer orden” (hoy se lo conoce como Doble Primer Orden en todo el país). En realidad, esta iniciativa la emitió el Consejo de Estado en 2015, en el Programa general para promover la construcción de universidades y disciplinas de primer orden, y en el último Congreso lo anunció como una estrategia nacional. Todo lo mencionado muestra claramente el futuro objetivo del Partido sobre la educación y un oportuno ajuste de las directrices según la situación real y el desarrollo del país. Efectivamente, la iniciativa de Doble Primer Orden es la continuación de los proyectos 985 y 211 del siglo pasado. La construcción de Doble Primer Orden se instituyó para mejorar la fortaleza general y la competitividad internacional de la educación superior china, para que se convierta en un país fuerte en este aspecto. En 2017 se publicó la lista de las universidades. En total, 42 universidades de primer orden y 95 universidades con disciplinas de primer orden.⁵

DOS ESTRATEGIAS: LA IMPORTANCIA DE LAS PERSONAS CUALIFICADAS

*La estrategia de vigorización del país mediante la ciencia y la educación*⁶: en la Conferencia Nacional de Ciencia y Tecnología celebrada en mayo de 1995, el Comité Central del Partido y el Consejo de Estado decidieron aplicarla en todo el país. Luego, en el IX Plan Quinquenal y las Metas a Largo Plazo para 2010 otorgaron a esta estrategia nuevas connotaciones. El informe del XIX Congreso Nacional del Partido la definió como una de las siete que deben aplicarse para lograr el triunfo definitivo en la construcción integral de una sociedad modestamente acomodada. Dicha estrategia, con su originalidad de “la ciencia y la tecnología, constituye la primera fuerza productiva” planteada por Deng Xiaoping en 1988, exige considerar la educación como primordial, situar a la ciencia, la tecnología y la educación en una posición importante del desarrollo económico y social, reforzar la fortaleza nacional del país y su capacidad de transformar la ciencia y

5. Ministerio de Educación de la República Popular China. http://www.moe.gov.cn/src-site/A22/moe_843/201709/t20170921_314942.html

6. Palabras clave de China. XIX Congreso Nacional del Partido. *New World Press*.



la tecnología en fuerza productiva real, mejorar la calidad científica y cultural de toda la nación, orientar la construcción económica en el progreso científico-tecnológico, mejorar la calidad de los trabajadores y alcanzar con celeridad la prosperidad y florecimiento del país.

*La estrategia de fortalecimiento del país con la formación de recursos humanos excelentes:*⁷ fue un planteo del Comité Central del Partido en el documento Programa Nacional de Formación del Contingente de Personas Cualificadas (2002-2005). En 2007, como una de las tres estrategias fundamentales para el desarrollo del socialismo con peculiaridades chinas, la estrategia se consignó en los Estatutos del Partido y en el informe del XVII Congreso Nacional. Más tarde, en el informe del XIX Congreso Nacional de 2017, se estableció también como una de las siete estrategias importantes para lograr el triunfo definitivo en la construcción integral de una sociedad modestamente acomodada. La primera y la segunda coexisten, se complementan y son inseparables. La formación de excelentes recursos humanos depende de la calidad de la educación nacional. Como enfatiza el presidente Xi Jinping, la educación debe servir al país y al pueblo, debe formar personas para la construcción socialista y el desarrollo social en la época informática y de altas ciencias y tecnologías.

El plan de Modernización de la Educación 2035 de China es un documento emitido por el Comité Central del PCCh y el Consejo de Estado en febrero de 2019. Es el primer plan estratégico de mediano y largo plazo sobre la modernización educativa. También es un documento programático para promover la modernización educativa y construir un país poderoso en educación en la nueva era, y describe el futuro de la educación. El objetivo general es lograr un importante desarrollo en la modernización educativa para el año 2020, hacer de China una potencia educativa, de recursos humanos y talentos, y llevar adelante dicha modernización para entrar en la lista de países fuertes en la disciplina.

EXPERIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CHINA

Primero, perseverar firmemente en la dirección del PCCh sobre la educación. Esto es la clave del triunfo del desarrollo de la educación china. Se eligió el camino del socialismo con características chinas, de modo que la trayectoria de la educación también cuenta con características propias. Después de la fundación de la Nueva China, en especial luego de la reforma y apertura, el Partido siempre ha situado a la educación en una posición importante e incluso primordial. Además, el PCCh es el único partido en el poder durante más de setenta años, lo que garantiza la continuidad de la aplicación de todas las políticas a largo plazo.

7. Ídem.



Segundo, mantener el concepto educativo de considerar al pueblo como el núcleo. ¿Para quiénes preparar recursos humanos excelentes? La educación china debe servir al pueblo, y satisfacer al pueblo. Además, abarca, en el inicio, a los trabajadores y campesinos, luego a niños y niñas, ricos y pobres, urbanos y rurales, todos los niños de minorías étnicas, incluso al grupo especial, los hijos de los trabajadores rurales emigrados a la ciudad. Todos pueden acceder a la educación.

Tercero, fomentar la moralidad y preparar a personas, desarrollar la formación de cualidades. En el comienzo la tarea era alfabetizar, ayudar a estudiar conocimientos; después, formar constructores y continuadores de la causa socialista desarrolladas en lo moral, lo intelectual, lo físico y lo estético; hoy, lo moral se impone a los otros tres.

Cuarto: reformar constantemente el campo educativo de acuerdo a las necesidades del país en cada período. Desde los errores cometidos en la década de 1950, hasta la parálisis de la Revolución Cultural, desde la recuperación de *Gaokao* en 1977, hasta la popularización general de la educación obligatoria de nueve años, siempre ha sido el Partido quien ajusta las políticas y realiza las reformas correctas para que la educación china no se desvíe del camino socialista.

Quinto, mantener la apertura hacia el exterior. La historia demuestra que China puede desarrollarse bien solo con la apertura. Al ser débiles y retrasados, se aprendía de las experiencias de la Unión Soviética para luego buscar un camino propio. Después de la reforma y apertura, se viajó al exterior a conocer y estudiar para regresar y mejorar las condiciones. Hoy China es bastante poderosa en muchos campos. No solo salió al extranjero sino que también recibe visitas para intercambios. Actualmente, los 550 Institutos Confucio y las 1.171 Aulas Confucio, distribuidos en 162 países del mundo, datos publicados por *chinanews* el 6 de julio de 2020, son los mejores ejemplos de este intercambio internacional.

Sexto, la popularización integral de la educación obligatoria de nueve años se complementa con los proyectos educativos con donaciones sociales, como Proyecto Spring Buds y Obra Esperanza y otras actividades de caridad. Todo esto ha hecho posible la salida de la pobreza a través de la educación, una de las medidas importantes en la construcción integral de una sociedad modestamente acomodada.

Para terminar, unas palabras del presidente Xi Jinping (2018): “la educación hereda el pasado, hace el presente y crea el futuro. Es una fuerza importante para promover el progreso de la civilización humana. En la era actual, el destino de toda la humanidad está más estrechamente vinculado”. A través de la educación, los jóvenes de todos los países deben establecer una visión global, intensificar su sentido de cooperación y crear conjuntamente un futuro mejor para la sociedad humana.



BIBLIOGRAFÍA

- Diario del Pueblo. (20 de septiembre de 1958). *Instrucciones sobre el trabajo educativo por el Comité Central del PCCh y el Consejo de Estado*. <https://www.163.com/dy/article/FCNBCJMD05373JFR.html>
- Hu, Sh. (2018). El desarrollo y los desafíos de la educación de China en los 40 años de reforma y apertura. *Hans* (6), noviembre.
- Jiang, Ch. (2019). Trayectoria del desarrollo de la educación de China en 70 años. *Journal of Hebei Normal University* (6), noviembre.
- Long, M. (2019). Setenta años: memoria de los acontecimientos en el desarrollo educativo básico de la Nueva China. *Features*, septiembre.
- Mao, Z. Inscripción. Texto para la *Revista Niños chinos*.
- Ministerio de Educación de la Republica Popular China. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_843/201709/t20170921_314942.html
- Palabras clave de China. El XIX Congreso Nacional del Partido. *New World Press*.
- Tang Min habla de ampliar la inscripción en las universidades [EB/OL]. http://www.edu.cn/edu/renwu/redian/200708/t20070830_251345.shtml
- Wang, D. (2019). 70 años del desarrollo de la educación china: análisis basado en los macrodatos. *Financial Minds*, septiembre.
- Xi, J. Carta de felicitación a Schwarzman Scholars de la Universidad Tsinghua con motivo de la primera ceremonia de apertura [EB/OL]. http://www.xinhuanet.com/politics/2016-09/11/c_1119545120.htm
- Zhang, N. El progreso de la educación china en 40 años de la reforma y apertura [EB/OL]. <http://edu.people.com.cn/n1/2018/1221/c1053-30480638.html>





Lia Pinheiro Barbosa*

Educación del campo y las escuelas del campo en contextos de pandemia: fortalezas y desafíos de un proyecto educativo campesino

PALABRAS CLAVE: Movimientos sociales rurales ▪ Educación del campo ▪ lucha por la tierra ▪ Movimiento Sin Tierra ▪ educación para la liberación

INTRODUCCIÓN

En los últimos treinta años, los movimientos sociales rurales han profundizado la problemática agraria en todo el mundo. En el ámbito de ese debate, se elaboran respuestas políticas tejidas por una premisa fundamental: la comprensión de que una verdadera transformación social presupone la propuesta de un proyecto político de carácter histórico, emancipador, forjado desde otros referentes que nacen de su trayectoria de resistencia y lucha. Uno de los elementos incorporados a esta reflexión lo constituye la educación, concebida como un proyecto histórico-cultural y político para la construcción de una conciencia crítica, responsable de conformar un sujeto histórico y una *praxis* política para la emancipación humana. En esa dirección, muchos son los proyectos educativos desarrollados por un conjunto de movimientos campesinos que se insertaron en el campo de la disputa política, reivindicando una concepción propia de educación, pedagogía, de escuela y de práctica pedagógica.

El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), de Brasil, es parte de la resistencia campesina contemporánea de América Latina y está entre

* Docente en la Universidade Estadual do Ceará (UECE), investigadora PQ2 del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Investigadora del CLACSO y del Programa Alternativa Pedagógica y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL).



aquellos que han impulsado la lucha en defensa de la tierra, la reforma agraria y un proyecto educativo propio para conformar el sujeto histórico-político *Sin Tierra*. La trayectoria del MST está marcada por el reconocimiento del carácter político de la educación en la formación de la clase trabajadora del campo (MST, 2005).

Hay dos planes que articulan esta reflexión: 1) político, relacionado con la lucha por el derecho a la educación y su democratización para los pueblos del campo; 2) teórico-epistémico, con la emergencia del concepto de Educación del campo, que señala la naturaleza de la educación reivindicada, es decir, la base epistémica que sostiene la demanda educativo-pedagógica de los movimientos sociales del campo. En este caso, no se trata de garantizar escuelas *en el campo*, es decir, restringidas a una mera área geográfica, la zona rural, sino de una concepción de *educación* y de *pedagogía* que, en su dimensión teórico-empírica y política, se exprese más allá de una ubicación geográfica y se asuma en tanto pertenencia sociocultural con el campo. Asimismo, que sea una educación para la construcción de una conciencia crítica y capaz de forjar el sujeto histórico-político *Sin Tierra*. Por tal razón, una educación *del campo, de sus sujetos históricos, del pueblo campesino y en defensa de su territorio* (Barbosa, 2015a, 2015b).

La Educación del campo constituye la consolidación de ese proyecto histórico-político de conocimiento vinculado a la lucha campesina del MST. El presente artículo busca intentar ofrecer reflexiones en torno a las fortalezas y los desafíos que enfrenta la Educación del campo y las escuelas del campo durante ese proceso histórico y en el contexto de la pandemia de covid-19.

OTRA EDUCACIÓN PARA LA RUPTURA CON EL LATIFUNDIO DEL SABER Y DEL CONOCIMIENTO

¿En qué consiste la concepción de educación para el MST? ¿Cuál es su papel en el fortalecimiento de la resistencia campesina y en la disputa de proyectos políticos en el campo brasileño? De acuerdo al MST, la educación “no es sinónimo de escuela. Ella es mucho más amplia porque se refiere a la complejidad del proceso de formación humana, que tiene en las prácticas sociales el principal ambiente de aprendizajes del ser humano” (MST, 2005, p. 233).¹ Ese proceso de formación humana se materializa en la conformación de la identidad política *Sin Tierra*, condición imprescindible en la apropiación del sentido político de las ocupaciones, en la resistencia en los campamentos y en el avance de una *praxis* política plasmada en la lucha por la consolidación de los asentamientos de la reforma agraria (MST, 2005).

En la trama política que encierra la cuestión agraria en Brasil, el MST pone en el centro del debate político el tema de lo educativo, al comprender que la lucha por la tierra también es una lucha educativa de carácter histórico. Pensar un

1. Todas las citas de los documentos del MST presentes en el artículo fueron traducidas al castellano.



proyecto de reforma agraria implica tomar posición en la disputa hegemónica de proyectos políticos y en la batalla de las ideas. Por tal razón, hay que establecer un vínculo indisociable entre *resistencia, educación y política*, camino central en la ruptura de las barreras del *latifundio de la tierra, del saber y del conocimiento*.

Movido por esa convicción, el MST introdujo la educación como una de las primeras y principales pautas de su lucha e inaugura un debate con tres matices: 1) la garantía del derecho constitucional de acceso a una formación educativa; 2) la responsabilidad del Estado en el cumplimiento de ese derecho constitucional; 3) construir una nueva concepción de *Educación* y de *Pedagogía*, en conformidad con las necesidades cotidianas del pueblo campesino para el fortalecimiento de su identidad cultural y política, con y en el campo (Barbosa, 2016, 2015a, 2015b). El entretendido de la concepción de educación y pedagogía se dio en el ámbito de las demandas cotidianas de los campamentos, hilos que entrelazaron las primeras experiencias educativas del MST en los contextos de ocupación de latifundios improductivos (MST, 2005; Caldart, 2004).

En virtud del analfabetismo y de la baja escolarización presente en los campamentos, un primer enfoque conferido a la educación se anclaba en su potencial de escolarización. Para el MST (2005), era fundamental para la formación política de los *Sin Tierra* el acceso a la lectura y a la escritura. Alfabetizar en la cuna de la resistencia *Sin Tierra*, es decir, el campamento, representaba la materialización del principio de la *educación para la liberación*, según el pensamiento pedagógico de Paulo Freire (1987).

Las Escuelas Itinerantes constituyeron las primeras experiencias educativo-pedagógicas del MST (2005, 2008a). *Itinerantes* por la propia dinámica de lucha por la tierra: el proceso de ocupación de una tierra improductiva demanda la permanencia de las familias, lo que implica la presencia de niños, niñas y adolescentes en ese espacio en resistencia. Por ello, la Escuela Itinerante cumple un doble papel político: asegurar la permanencia de las familias con niños y adolescentes en edad escolar en el campamento y garantizar su escolarización a partir de una nueva concepción de educación y de escuela, proceso de formación educativo-política en estrecha relación con la resistencia y lucha por la tierra (Barbosa, 2015a).

Para el MST, la Escuela Itinerante es la “primera escuela de la vida en movimiento, en el tiempo del campamento” (2008a, p. 7). Por lo tanto, se concibe como una escuela que “contribuye con la organización, pues el propio campamento ya es una gran escuela. Quién por él pasa, jamás será el mismo, pues la educación que se lleva a cabo en las acciones que en ese espacio se realizan, por sí solo tiene carácter formativo y educativo” (MST, 2008b, p. 58). Entonces, la Escuela Itinerante constituye una *nueva posibilidad de hacer escuela* (MST, 2008), que sea “una presencia pedagógica y política dónde esté el campamento” (2008b, p. 7).

Las experiencias de las Escuelas Itinerantes abrieron camino para su reconocimiento institucional, y se reglamentaron a partir de la Ley de Directrices y



Bases de la Educación Nacional N° 5.692/71 (LDBEN). Asimismo, esas primeras experiencias educativas provocaron la reflexión interna del MST con respecto al carácter emancipador de la educación. Para pensar un proyecto educativo-político, en 1985 se crean el Sector de Educación y el Sector de Formación, ambos responsables de estructurar el proceso continuo de formación educativa y política de los *Sin Tierra*.

Es fundamental subrayar que, de los campamentos a los asentamientos, paulatinamente el MST consolidó un proyecto educativo-político, con una concepción de educación y *praxis* pedagógica en estrecho vínculo con la lucha por la reforma agraria. Además de las Escuelas Itinerantes, se crearon escuelas de formación educativa y política, de carácter más autónomo, como la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF), el Instituto de Educación Josué de Castro (IEJC), la Escuela Milton Santos, el Centro de Formación Frei Humberto, la Escuela Latinoamericana de Agroecología (ELAA) y la Escuela Popular de Agroecología Egidio Brunetto. En ellas, el proceso educativo se convierte en un momento de fortalecimiento de la identidad, la cultura y la conciencia política del sujeto *Sin Tierra*. En las escuelas del MST, el estudio se comprende como principio educativo, en que toda la construcción del conocimiento está intrínsecamente relacionada con la dimensión política del proyecto de la Reforma Agraria Popular (MST, 2005, 2008a; 2013).

Asimismo, el MST desarrolló una concepción teórica y política, la *Educación del campo*, que le permitió avanzar en la reivindicación de una Política Nacional de Educación del Campo, y sentó las bases de una disputa de proyectos en el campo brasileño y del derecho a la educación pública para los pueblos del campo brasileño.

EDUCACIÓN DEL CAMPO EN EL MARCO DE LA DISPUTA DE PROYECTOS EN EL CAMPO BRASILEÑO

La *Educación del campo* nace a partir de la experiencia histórica del MST con respecto a la educación y al derecho constitucional del pueblo campesino de educarse en todos los niveles: desde la educación básica hasta la universitaria. En términos políticos, constituye un concepto y un proyecto educativo-político para contrarrestar la concepción de *Educación rural*, históricamente presente en el Plano Nacional de Educación (PNE) y que se restringió a escasas escuelas en algunas zonas rurales que hasta fines de la década de 1990 atendía de forma muy precaria la demanda educativa (en general, tan solo hasta el 4° año de primaria), sin una formación continuada de maestras y maestros y poca inversión pública (Barbosa, 2016; 2015b).

La insuficiente implementación del PNE en las zonas rurales es una de las razones del histórico analfabetismo de adultos y del éxodo rural de las juventudes hacia las ciudades, sobre todo en la búsqueda de trabajo (Barbosa, 2016). De ahí que la Educación del campo inaugura una nueva forma de enfrentamiento



del Estado al reivindicar la implementación de políticas públicas que aseguren el derecho a la educación y el acceso a la escuela para los pueblos del campo. Se trata de evidenciar una realidad histórica en Brasil, sostenida por la ausencia de un proyecto de educación *en y del campo*: *en el campo*, como un derecho de educarse en el lugar dónde se vive; *del campo*, en el sentido de construir una educación enraizada en su propio lugar, en articulación con su cultura, sus saberes, sus necesidades humanas y, lo más importante, con su propia participación en esa construcción (Kolling, Cerioli y Caldart, 2002).

La piedra fundamental de ese proceso fue el I Encuentro Nacional de Educadores y Educadoras de la Reforma Agraria (ENERA) de 1997, y las dos Conferencias Nacionales por una Educación del Campo realizadas en 1998 y 2004. Estos espacios articularon una diversidad de movimientos sociales campesinos y universidades públicas brasileñas convocados por el MST, para debatir el concepto de Educación del campo y sentar los pilares de la Política Nacional de Educación del Campo y del conjunto de dispositivos legales inherentes a ella, especialmente el Programa Nacional de Reforma Agraria (PRONERA) y las Directrices Operacionales para la Educación Básica del Campo, fundamental para instituir el currículo, las directrices de las escuelas del campo, la formación de educadores y sus principios pedagógicos (Barbosa, 2015b; 2016).

Después de un poco más de dos décadas, el MST avanza, paulatinamente, en la escolarización de jóvenes y adultos, en la formación universitaria de pregrado y posgrado de sus cuadros políticos y en la construcción de escuelas en áreas de asentamientos de reforma agraria, las escuelas del campo, un proceso de materialización de la Educación del campo en los territorios campesinos. Uno de los retos para el MST consiste en *ocupar la escuela* para transformarla en una escuela campesina y con identidad de clase.

Según el Sector de Educación del MST,² *ocupar a la escuela* significa tener conciencia de que la escuela heredada por el Estado todavía se enmarca en un modelo educativo de reproducción social del orden capitalista. Por lo tanto, es fundamental su refundación (de su currículo, de su pedagogía, de sus educadores y educadoras) bajo los principios educativos, filosóficos y políticos de una educación para la liberación y la emancipación humana desde la perspectiva de la lucha campesina y popular.

Entonces, la Educación del campo no se limita a un debate conceptual, una vez que se trata de instaurar un proceso de regulación y control social de las políticas públicas; de inscribir bajo qué concepción y términos jurídicos debe elaborarse una política educativa que atienda a los intereses de los pueblos del campo, sujetos colectivos de ese proceso. El conjunto de medidas legales que fundamentan la Política Nacional de Educación del Campo propició el paulatino proceso de

2. Registro en diario de campo en ocasiones de mi participación en las Semanas Pedagógicas de las escuelas del campo y otros espacios de formación del sector de Educación en los cuales participo como militante del Colectivo de Educadores y Educadoras de la Reforma Agraria.



implementación de la Educación del campo en áreas de reforma agraria. Las escuelas del campo son parte del conjunto de estrategias políticas del MST de transformación de la escuela, como también en la formación educativa y política de sus bases y de articulación de las actividades de docencia y gestión de las escuelas en consonancia con la agenda política del MST (Gomes, 2013).

FORTALEZAS Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN DEL CAMPO Y DE LAS ESCUELAS DEL CAMPO EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA: REFLEXIONES FINALES

Pese al avance del proyecto educativo-político de la Educación del campo, son innumerables los desafíos que enfrenta el MST, sobre todo en la historia reciente de Brasil, marcada por un golpe político parlamentario y el proceso a Dilma Rousseff, el ascenso de la ultraderecha conservadora con la elección de Jair Bolsonaro y la devastación en curso ocasionada por la pandemia de covid-19, que coloca a Brasil en el epicentro pandémico del mundo. En ese sentido, los desafíos atraviesan todo el proceso histórico de la Educación del campo hasta hoy. Entre los desafíos, se destacan:

1. Discontinuidades en la Reglamentación de la Política Nacional de Educación del Campo en las Secretarías Estatales y Municipales de Educación, una vez que su implementación depende mucho más de una adhesión política y no en razón de una obligatoriedad legal;
2. Reducción del financiamiento público: con el golpe político del 2016 y el regreso de la derecha, se incrementaron una serie de reformas políticas que inciden en la Política Nacional de Educación del Campo, que destaca la drástica reducción del presupuesto destinado al PRONERA durante las gestiones de Dilma Rousseff (con la aprobación de la PEC 55, que limitó los gastos públicos por veinte años, incidiendo directamente en el Programa) y Michel Temer (que implementó la Medida Provisoria 746/2016, que reestructura la base nacional curricular) (Barbosa, 2017). En la gestión de Bolsonaro ya no hay ningún financiamiento federal para acciones del PRONERA y las escuelas del campo dependen de los gobiernos estatales.

Hay una confluencia político-ideológica en la aprobación de la PEC 55 y la MP 746/2016: crear los mecanismos legales para anular procesos educativos de carácter emancipatorio. El congelamiento de los gastos públicos por dos décadas sostiene la justificación legal-institucional para que no se apruebe, por ejemplo, la realización de concursos públicos. Una de las principales reivindicaciones del MST ha sido la realización de concursos públicos específicos para la contratación de educadores y educadoras para las escuelas del campo; por lo tanto, se evidencia una dificultad concreta para esta demanda. En segundo lugar, la MP 746/2016 es un mecanismo legal que propicia el direccionamiento de las prioridades



en un escenario de contención, para una posible contratación de docentes para las escuelas públicas, entre ellas, las escuelas del campo, una vez que se redefinen las áreas del conocimiento consideradas prioritarias en la base nacional curricular. El currículo de las escuelas del campo se elabora de forma diferenciada, con otros contenidos formativos considerados relevantes al aprendizaje.

3. Amenaza a la matriz formativa: con la flexibilización de la base nacional curricular, se plantea otro desafío en la intencionalidad formativa de las escuelas del campo, una vez que se asientan las bases para la exclusión de áreas fundamentales en la formación política de la juventud, como Sociología y Filosofía. Si tenemos en consideración que los principios educativos y pedagógicos de la Educación del campo encuentran en el currículo, una de las formas de su consolidación, es evidente el riesgo real de una discontinuidad en el proyecto histórico de conocimiento anhelado en las escuelas del campo.
4. Cierre de las escuelas del campo: desde el 2011, el MST ha impulsado la Campaña “Cerrar Escuelas es un Crimen”, cuyo objetivo consiste en denunciar, a nivel nacional, el cierre de las escuelas del campo. En total, se cerraron 24 mil escuelas en un período de ocho años. Dicha problemática es un reflejo de la debilidad de la Política Nacional de Educación del Campo, sobre todo en su dimensión legal.

En el contexto actual de la pandemia de covid-19, las escuelas del campo han funcionado de forma remota como garantía de un protocolo sanitario para impedir la propagación del coronavirus. Esto revela nuevos desafíos relacionados con la exclusión digital que sufren las comunidades localizadas en las zonas rurales, localidades con precario acceso a Internet y señal de celulares.

No obstante, frente a estos desafíos, el MST ha demostrado la vitalidad y las fortalezas de su trayectoria histórica para superar los desafíos inherentes al proceso educativo en las escuelas del campo en tiempos de pandemia. Es menester destacar que la organicidad del MST en su estructura organizativa y en el interior de los asentamientos ha permitido coordinar y reelaborar los tiempos educativos y las dinámicas de trabajo de las escuelas del campo. El Sector de Educación, instancia que acompaña directamente todo el proceso de la Educación del campo, mantuvo reuniones permanentes con las escuelas del campo a través de plataformas digitales, brindando el soporte necesario para la orientación pedagógica de las escuelas.

Asimismo, el uso de aplicaciones en los celulares permitió la distribución de tareas y el abordaje de los contenidos de cada área de conocimiento, incluso con una orientación teórico-práctica y de carácter transdisciplinar. Por ejemplo, en el eje transversal de currículo en que se estudia agroecología, las y los estudiantes desarrollaron una serie de actividades de estudio y prácticas en sus propias casas, en sus patios productivos o parcelas, articulando contenidos de diferentes áreas del conocimiento (biología, matemática, química y lengua portuguesa) con



la agroecología. De manera que, en un balance del desempeño escolar en contexto de pandemia, si bien se reconoce la problemática relacionada con la exclusión digital, se valora la presencia de la organicidad y su papel en la conducción pedagógica de las escuelas del campo, lo que permitió la reducción de los impactos en el aprendizaje.

Los tiempos de pandemia y del avance de la ofensiva de la derecha ultraconservadora han demarcado un nuevo momento político para el MST, en que se fortalece el debate sobre la resistencia activa dentro de los territorios y emerge, de forma cada vez más contundente, la defensa de la autonomía campesina. La estructura organizativa del MST en sus diferentes instancias, que articulan una coordinación política en los ámbitos locales, estatales, regionales y nacionales, podría considerarse, en sí misma, como una especie de autogobierno autónomo en los territorios campesinos del MST, una vez que posee organicidad y autonomía en la conducción de los procesos socioculturales, productivos y político-económicos en los campamentos, en los asentamientos de reforma agraria y en la relación de estos territorios con los aliados y otras entidades externas. Esto es lo que ha permitido erigir, entre otros procesos, la Educación del campo como un proyecto educativo-político del campesinado.

BIBLIOGRAFÍA

- Barbosa, L. P. (2015a). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. México: LIBRUNAM.
- Barbosa, L. P. (2015b). Educação do Campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da Educação Superior: os desafios da universidade pública no Brasil em A. Acosta Silva et.al., *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 147-212.
- Barbosa, L. P. (2016). Educação do Campo [Education for and by the countryside] as a political project in the context of the struggle for land in Brazil. *Journal of Peasant Studies*, 44(1), 1-26.
- Barbosa, L. P. (2017). Movimentos sociais e políticas públicas no contexto das reformas em curso no Brasil. *Revista O Público e O Privado* (30), 129-153.
- Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gomes, M. J. S. (2013). Experiências das Escolas de Ensino Médio do Campo do MST Ceará: dois Projetos de Campo e de Educação em confronto. Monografia, 72f. (Especialização Trabalho, Educação e Movimentos Sociais). Fundação Osvaldo Cruz / Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra / Escola Nacional Florestan Fernandes, Rio de Janeiro.
- Kolling, E., Cerioli, P. R. y Caldart, R. S. (2002). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Por uma Educação do Campo*. Brasília: MDA/UnB.



- MST. (2005). Dossiê MST. Escola. Documentos e estudos 1990-2001. *Caderno de Educação* (13). São Paulo: Expressão Popular.
- MST. (2008a). Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências. *Cadernos da Escola Itinerante – MST*, Ano VIII (1) abril. Curitiba: Setor de Educação do MST / Secretaria de Educação do Estado do Paraná / Coordenação da Educação do Campo.
- MST. (2008b). Escola Itinerante: uma prática pedagógica em acampamentos. Porto Alegre: Setor de Educação.
- MST. (2013). Programa Agrário do MST. Lutar, construir Reforma Agrária Popular. São Paulo: Secretaria Nacional do MST.





Daniel Mato*

Derechos educativos de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas en Argentina

Inequidades estructurales, inconsistencias jurídicas e insuficiencias de políticas públicas

PALABRAS CLAVE: Comunidades afrodescendientes • pueblos indígenas
▪ derecho a la educación superior ▪ ley de educación superior-racismo

Argentina es uno de los países más avanzados de América Latina en materia de derechos humanos. En este marco, se destaca además por la amplia cobertura y gratuidad de su sistema educativo público en todos los ciclos educativos, incluyendo el de educación superior. En contraste, exhibe un panorama de inconsistencias jurídicas e insuficiencias de políticas públicas específicas que vulneran los derechos constitucionales de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas a una educación superior inclusiva, equitativa y de calidad, cuyo aseguramiento resulta especialmente necesario debido a las inequidades estructurales que les afectan. En este sentido, Argentina resulta ser uno de los ocho países latinoamericanos más atrasados en la materia, rezago que también presenta respecto de Australia, Canadá, Estados Unidos y Nueva Zelanda (Mato, 2018). La demorada atención a este problema parece deberse en parte a una errónea interpretación de la eficacia que al respecto podría tener el acceso gratuito e irrestricto a la educación superior, que la Ley de Educación Superior (LES) asegura a todas las personas que hayan aprobado la educación secundaria, además de a las mayores de veinticinco años que no reúnan esa condición pero demuestren a través de evaluaciones que tienen experiencia laboral, aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.¹ Esta creencia en la supuesta eficacia de una

* UNTREF - CONICET

1. Véase artículos 2° y 7° de la Ley de Educación Superior (Ley 24.521).



política de acceso igualitario universal pasa por alto la importancia de diferencias socioculturales, desigualdades e inequidades que caracteriza a esta sociedad. En particular, parece ignorar la importancia de obstáculos derivados de inequidades estructurales históricamente construidas que afectan especialmente a personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas, en virtud de las cuales la Constitución Nacional (incisos 17 y 22 del artículo 75) establece derechos que la LES no recoge, como se explica más adelante en este artículo.

IMPORTANCIA, DIMENSIONES Y DESAFÍOS DEL PROBLEMÁTICA PLANTEADA

La vulneración de los derechos de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas respecto de la educación superior no solo menoscaba sus oportunidades de acceso y exitosa trayectoria y graduación en ese nivel educativo, además conduce a la exclusión de sus cosmovisiones, lenguas, historias y conocimientos en prácticamente todas las carreras que se ofertan en el país. También menoscaba las posibilidades efectivas de que integrantes de esos pueblos desempeñen funciones de gestión, docencia e investigación en ese nivel educativo, así como que los respectivos espacios educativos y de investigación se enriquezcan con sus contribuciones. Estos problemas tienen importantes consecuencias negativas sobre el resto del sistema educativo y también en otros ámbitos sociales.

A los fines expositivos, podemos diferenciar tres tipos principales de consecuencias negativas ocasionadas por esta compleja problemática. En primer lugar, cabe señalar que estos problemas afectan las posibilidades de formación de una cantidad suficiente de docentes de estos grupos de población para los ciclos educativos previos, una de cuyas secuelas es que limitan la oferta de oportunidades de Educación Intercultural Bilingüe. Además, esta insuficiencia afecta las posibilidades de que personas de estos grupos de población accedan a oportunidades de educación superior, lo cual multiplica aún más los mecanismos de exclusión. Un segundo tipo de consecuencias de estos problemas es que restringen la formación de profesionales de estos grupos de población en todos los campos, lo cual a su vez tiene tres efectos negativos especialmente importantes. Uno de ellos es que afecta las posibilidades de representación de sus necesidades, intereses y propuestas en la formulación de políticas públicas. Otro efecto de esta escasez de profesionales de estos pueblos es que limita las posibilidades de contar con sus servicios en campos en los que el apropiado manejo de lenguas indígenas y de diferencias culturales resulta de especial importancia, como por ejemplo en los de salud y justicia. Otro efecto de la escasa existencia de profesionales indígenas y afrodescendientes es que incide negativamente en las expectativas de formación profesional de nuevas generaciones de integrantes de estos pueblos, debido a que esta escasez no ayuda a visualizar que proseguir estudios de educación superior pueda ser parte de sus vidas, lo cual a su vez potencia aún más los mecanismos de exclusión. Finalmente, un tercer tipo de consecuencias negativas se relaciona con



que la exclusión de las lenguas, historias y conocimientos de esos pueblos en prácticamente la totalidad de las carreras técnicas y profesionales que se ofertan en el país, afecta la calidad de la formación que las instituciones de educación superior ofrecen a todas/os sus estudiantes, independientemente de su identificación étnica, así como la de la investigación que realizan y la de la extensión que practican.

El interés en resolver estos problemas enfrenta algunos desafíos que es necesario puntualizar. En primer lugar, demanda la necesidad de reconocer la importante incidencia del racismo en la sociedad argentina contemporánea. Es necesario entender que el racismo es una ideología que impregna todos los ámbitos sociales, cuyas manifestaciones no se limitan a las prácticas de discriminación racial, sino que también se expresa a través de inequidades, representaciones y creencias que han sido *naturalizadas* y que se reproducen de maneras solapadas en diversos espacios sociales, incluido el sistema educativo. En la educación superior, en particular, aún hoy continúan registrándose eventos de discriminación racial. Pero el problema no se limita a estos, sino que el racismo también se expresa, por ejemplo, en la omisión en los planes de estudio de las lenguas y conocimientos de comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas sobre sucesos históricos que les conciernen y que generalmente no son incluidos en la “historia oficial” que se estudia en ellos. Otro tanto ocurre con sus saberes en materia de manejo ambiental, resolución de conflictos y aplicaciones terapéuticas de especies vegetales. Entrevistas a estudiantes y profesionales de estos pueblos realizadas para una investigación de mayor alcance (Mato, 2020) permitieron recoger testimonios de cómo los eventos de discriminación racial, la exclusión de sus conocimientos en los planes de estudio, y la reproducción en clases y materiales de estudio de representaciones que niegan la propia existencia contemporánea de sus pueblos, inciden negativamente en sus percepciones acerca del sistema educativo en general y del subsistema universitario en particular, y con ello su valoración y expectativas respecto de lo que estos pueden brindarles. Estos problemas y sus consecuencias también han sido señalados en tesis de doctorado y publicaciones (Loncon, 2019; Mancinelli, 2019; Mato, 2020; Núñez, 2019; Ossola, 2003; Paladino, 2009; Sulca, 2019).

Un desafío importante proviene del hecho de que las preocupaciones por asegurar la igualdad de oportunidades educativas de manera homogénea para toda la población suelen hacer perder de vista la incidencia de diferencias lingüísticas y culturales en las posibilidades efectivas de cursar estudios en una lengua distinta a la lengua materna de las personas interesadas, como es el castellano para un número significativo de estudiantes indígenas, o la de tener que escuchar clases en las que se niega la existencia contemporánea de sus pueblos, o en las que –de maneras abiertas o implícitas– se expresan prejuicios y representaciones descalificadoras al respecto. Otro desafío significativo proviene del hecho que las preocupaciones por asegurar igualdad de oportunidades educativas para toda la población llevan a adoptar políticas universales que ignoran la existencia de inequidades estructurales que les restan eficacia. Ejemplo de esto son los programas de becas para estudiantes cuyos montos no toman en cuenta la situación de personas que viven en comunidades distantes de los centros educativos, quienes para asistir a los mismos deben afrontar importantes



gastos de transporte o incluso de alojamiento y alimentación en las áreas urbanas en que estos suelen estar situados, y desde luego abandonar tareas productivas y otras responsabilidades familiares y comunitarias.

Pero si bien los problemas que nos ocupan se expresan en el sistema educativo, sus causas involucran otros ámbitos sociales, como veremos en las próximas secciones.

INEQUIDADES ESTRUCTURALES, RAÍCES HISTÓRICAS Y REPRODUCCIÓN Y NATURALIZACIÓN DEL RACISMO

El Censo Nacional de Población de 2010 estableció que la población del país que se auto-reconoce como indígena representaba por entonces el 2,4% del total nacional, mientras la que lo hacía como afrodescendiente representaba el 0,4% del total nacional. Esto de ningún modo significa que el 97% restante de la población estaría constituido por descendientes de europeos. La sociedad argentina contemporánea es socioculturalmente diversa y marcada por desigualdades e inequidades históricamente acumuladas (Grimson y Karasik, coords., 2017). Sin embargo, como señala el Informe del Relator de la ONU sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia, “la idea de que la Argentina es la ‘Europa de América Latina’ quedó profundamente arraigada en el ideal del país y persiste en la actualidad” (ONU, 2017, p. 4).

Como en otros países, a lo largo de la historia, un significativo elemento de las políticas de genocidio de los pueblos indígenas y de homogeneización de la población nacional ha sido la prohibición de hablar sus lenguas en espacios públicos y particularmente en el sistema educativo. Pese a ello, en el país actualmente se hablan al menos 15 lenguas indígenas y otras 9 se encuentran en proceso de revitalización (Censabella, 2009; Gandulfo et al. 2016; Jaramillo y Huircapan, 2019; Malvestitti, 2009). No obstante, la única lengua nacional oficial continúa siendo el castellano; excepto en dos de las 24 jurisdicciones nacionales: la provincia de Chaco que reconoce tres lenguas indígenas y la de Corrientes que reconoce una. En el contexto de esta negación de la diversidad lingüística del país, no resulta sorprendente que la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) realizada en 2004-2005 mostrara que el 89% de los niños indígenas entre 5 y 14 años insertos en el sistema educativo no recibía clases en su lengua (González, 2019). La discriminación lingüística es una modalidad de racismo que conjuntamente con otras impregnan los más diversos ámbitos sociales. El sistema educativo en su conjunto, y especialmente la educación superior, juegan importantes funciones en la *reproducción y naturalización del racismo*, y de este modo también en las de inequidades estructurales que afectan especialmente a personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas.

Con base en datos de la mencionada ECPI, Rezaval (2008) y Paladino (2009) señalan que en el período de referencia (2004-2005) solo el 15% de los jóvenes indígenas asistían a una institución de educación superior (universitaria o no



universitaria), mientras que esta proporción era de 46% al considerar al total nacional de población. Por otra parte, el análisis de los datos del Censo de 2010 permite concluir que el 22,4% de la población general del país de 15 o más años de edad cuenta con estudios de educación secundaria completos, pero que en el caso de la población indígena esta proporción apenas alcanza al 18%. En línea con estas inequidades, los datos de este mismo censo permiten concluir que el 14,5% de la población general del país de 20 o más años de edad “que asistió a un establecimiento educativo” cuenta con estudios superiores completos, pero que en el caso de la población indígena esta proporción es de solo el 10,99%. Respecto de los datos precedentes hay dos aspectos importantes sobre los que se carece de información pero que hacen plausible sostener que estas desigualdades serían en realidad aun más graves. Uno de ellos es que los datos censales refieren a la población “que asistió a un establecimiento educativo”, cabe preguntarse cuáles serían estas proporciones si se considerara al respectivo grupo poblacional completo, es decir incluyendo también a quienes no han tenido oportunidad de asistir a un establecimiento educativo. En este sentido, un indicador de que la desigualdad resultaría aún más grave nos la provee el hecho de que, según el mismo censo, la condición de analfabetismo entre la población de 10 años y más alcanza al 1,9% entre la población en general y al 3,8% entre la población indígena. El otro detalle significativo es que el Censo de 2010 ni siquiera produjo datos educativos respecto de la población afrodescendiente. Es decir, su situación al respecto quedó invisibilizada, lo cual dificulta diseñar políticas, como lo han señalado organizaciones sociales de esos grupos de población e informes de relatores de Naciones Unidas (DIAFAR et al., 2019; ONU, 2012; ONU, 2017; TES, 2017).

Las desigualdades educativas que padecen personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas constituyen solo una faceta del conjunto de inequidades estructurales históricamente construidas que continúan afectando a estos dos grupos de población.

La historia argentina, como las de otros países americanos, ha sido marcada por la conquista y colonización, con masacres, despojos de territorios, desplazamientos y reorganización social de los pueblos indígenas. Como parte de esos procesos, estos pueblos y posteriormente también contingentes de personas africanas que fueron forzosamente traídas a América en condiciones de esclavitud y sus descendientes, vivieron circunstancias que atentaron contra importantes elementos de sus culturas y sistemas de conocimiento. Por ejemplo, sus lenguas fueron prohibidas, especialmente en la escuela, cuando accedieron a ella. En tanto, sus conocimientos fueron sistemáticamente desacreditados (ONU, 2017, p. 3).

El racismo no culminó con la emancipación de la corona española. Por ejemplo, el Estado argentino realizó campañas militares que dejaron honda huella en la historia de toda la sociedad nacional y en particular en los pueblos indígenas, entre las más salientes la llamada “Conquista del Desierto” (1878-1885), la llamada “Campaña del Chaco” (1870-1930) y masacres como las de Napalpí (1924) y Rincón Bomba (1947) que aún viven en la memoria de los respectivos pueblos (Bayer et al., 2010; Chico y Fernández, 2008; Delrio et al., 2018; Trincherro, 2009).



Si bien las campañas militares contra estos pueblos han cesado, las prácticas de despojo territorial continúan a través del accionar de grupos económicos que usurpan, contaminan y/o generan desequilibrios ecológicos en sus territorios al desarrollar actividades mineras, agrícolas, madereras, así como mediante el establecimiento de “barrios privados” y/o de infraestructuras para el turismo, entre otras. Estas prácticas confinan a numerosas comunidades a vivir en territorios no apropiados o insuficientes para sostener sus sistemas de alimentación y salud. O bien, acaban empujándolos a migrar a las ciudades, donde deben establecerse en asentamientos precarios, en condiciones económicas desventajosas y condiciones sanitarias inadecuadas.

Estos problemas contemporáneos han sido reiteradamente señalados en informes de relatores de Naciones Unidas (ONU, 2012, 2017), así como en documentos generados por organizaciones de afrodescendientes (Diafar, 2019; Geler et al., 2018; Red Federal de Afroargentinas/os del Tronco Colonial, 2019; TES, 2017) y en numerosas publicaciones sobre los problemas que afectan a las comunidades de pueblos indígenas (Abeledo et al., 2020; Buliubasich y González, coords., 2009; Carrasco, 2002; Cañuqueo, 2015, 2016; Cayuqueo, 2018; ENDEPA, 2018; FUNDAPAZ et al., 2018; INADI, 2014; Mato, 2020; Ramírez, 2019; Rey, 2019; Rodríguez Duch, 2018; UNICEF, 2015).

Estos problemas generan diversos tipos de consecuencias en las vidas de estos pueblos. Entre otras afectan sus posibilidades de acceder al sistema educativo en condiciones equitativas (ONU, 2012; ONU, 2017; Weiss, Engelman y Valverde, 2013). Es necesario entender que estas personas y comunidades no son vulnerables, como si acaso esta condición fuera una característica que les sería “naturalmente” propia, sino que han sido y continúan siendo “vulnerados”. La expresión “grupos vulnerables” que frecuentemente se aplica para estos pueblos y a algunos otros sectores sociales tiene el engañoso efecto de cargar la responsabilidad por la situación en quienes han sido vulnerados.

Los procesos mencionados y sus consecuencias menoscaban significativamente las posibilidades efectivas de jóvenes y adultos indígenas de culminar estudios de educación primaria o secundaria, y por tanto de acceder a la educación superior. En consecuencia, que la Ley de Educación Superior vigente disponga que el ingreso a esta última sea irrestricto para quienes hayan culminado el nivel secundario, y que su provisión en instituciones de gestión pública sea gratuita, no resulta suficiente para garantizar el disfrute de estas oportunidades a todos los grupos de población y en particular no lo es respecto de pueblos indígenas y afrodescendientes como ha sido documentado más en detalle en un estudio sobre el caso argentino realizado para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 América Latina y el Caribe (Mato, 2020). A estas inequidades se agregan otras que afectan de maneras particulares las trayectorias educativas de las personas de estos pueblos que logran acceder a educación superior, las cuales en no pocos casos se expresan en demoras en su graduación, cuando no incluso en el abandono de los estudios, como se muestra en el mismo estudio (Mato, 2020).



INCONSISTENCIAS JURÍDICAS

Si bien, la Constitución Nacional de 1994 incluyó algunos avances orientados al reconocimiento de la preexistencia de los pueblos indígenas y al aseguramiento de sus derechos y los de personas y comunidades afrodescendientes, en ella se mantiene vigente el artículo 25 de la Constitución de 1853 que establece explícitamente “El Gobierno federal fomentará la inmigración europea”. Esta pervivencia racista no resulta sorprendente si se toma en cuenta que hasta la reforma constitucional de 1994 aún estaba vigente el inciso 15 del artículo 67 de la Constitución Nacional de 1853 que establecía que una de las atribuciones del Congreso era “proveer a la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo”. Tras casi un siglo y medio de vigencia de semejante concepción de la relación entre el estado nacional y los pueblos indígenas, con sus consecuencias sobre leyes, instituciones, políticas públicas e institucionales y prácticas sociales, incluyendo entre otras las relativas al sistema educativo, sería ingenuo pensar que la mencionada reforma constitucional podría por sí misma acabar con el racismo que en tanto ideología continúa impregnando de maneras no siempre manifiestas todos los ámbitos e instituciones sociales.

Diversas formas de pervivencias racistas pueden observarse, por ejemplo, en las brechas existentes entre el texto constitucional y algunas leyes, así como entre algunas normas de carácter progresivo y las políticas públicas que deberían asegurar su puesta en práctica, o bien entre estas y las asignaciones presupuestarias que deberían asegurar su ejecución. Además, también suele expresarse en las prácticas de dirigentes políticos y funcionarios públicos, incluso al interior del sistema educativo. Al respecto, la reconocida antropóloga Ana María Gorosito ha sostenido que los avances alcanzados en la reforma constitucional escasamente responden a cambios en “la perspectiva con que han sido considerados los pueblos indígenas en el país” y que estos “han incidido muy escasa y fragmentariamente en las políticas públicas relativas a las poblaciones nativas” (Gorosito, 2008, p. 52). Es importante tener presente que esta interpretación crítica se ve confirmada en los informes de relatores de Naciones Unidas (ONU, 2012, 2017) y otras publicaciones referidas anteriormente en este texto.

El caso es que la LES vigente desde 1995 es precisamente una de esas leyes en las que es posible observar una preocupante brecha respecto del texto constitucional. Aún hoy, esta Ley omite el aseguramiento de los derechos educativos de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas explícitamente establecidos en los incisos 17 y 22 del artículo 75 de la Constitución Nacional, vigente desde 1994.

La no recepción de estos derechos en la LES hace que esta no solo no asegure los derechos de estos dos grupos de población, sino que además los discrimine; porque, en contraste, reconoce explícitamente derechos a otros grupos de población. Por ejemplo, el literal “d” de su artículo segundo establece que es responsabilidad del Estado nacional y los jurisdiccionales establecer medidas “para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades



permanentes o temporarias”; en tanto, en el literal “c” establece la responsabilidad de promover políticas de inclusión que reconozcan “las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales”. La imprecisa referencia a “procesos multiculturales e interculturales” de ningún modo recoge lo establecido en los citados incisos del artículo 75 respecto de derechos de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas.

El artículo 75 de la Constitución Nacional, dedicado a estipular las atribuciones del Congreso Nacional, establece que a este le corresponden importantes responsabilidades respecto del tema que nos ocupa. El inciso 17 de este artículo establece que corresponde al Congreso “reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, “garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural”. Este mandato constitucional no es recogido en la LES y en consecuencia no sienta bases para garantizarlo, ni para elaborar políticas públicas al respecto. En cambio, sí recogido en el artículo 17 de la Ley de Educación Nacional, la cual establece la educación intercultural bilingüe como una de las modalidades del sistema educativo, sobre cuya puesta en práctica se explyea en los artículos 52 al 54.

Por otro lado, el inciso 22 del mismo artículo constitucional establece que “los tratados y concordatos tienen jerarquía superior a las leyes”, tras lo cual enumera aquellos vigentes al momento de la adopción del texto constitucional y deja abierto el listado a los que se aprueben en el futuro. Entre los que enumera explícitamente, para el presente análisis resulta de especial interés la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, ratificada por Argentina en 1968.

El artículo 1 de la mencionada Convención estipula que por “discriminación racial” se entiende toda distinción basada en referentes de “raza, color, linaje u origen nacional o étnico” que tenga por objeto o resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en cualquier esfera de la vida pública. Resulta importante tener en cuenta que al respecto además especifica que “no se considerarán como medidas de discriminación racial” aquellas que se adopten “con el fin exclusivo de asegurar el adecuado progreso de ciertos grupos raciales o étnicos” con el propósito de “garantizarles en condiciones de igualdad, el disfrute o ejercicio de los derechos humanos y de las libertades fundamentales”. Para poder comprender cabalmente el problema también es necesario tener en cuenta que el artículo 2 establece la necesidad de que los Estados tomen medidas especiales para asegurar que “ciertos grupos raciales o de personas pertenecientes a estos grupos” con el propósito de “garantizar en condiciones de igualdad el pleno disfrute por dichas personas de los derechos humanos y de las libertades fundamentales” (ONU, 1965).

En Argentina no existen disposiciones que explícitamente menoscaben los derechos de indígenas o afrodescendientes, pero el análisis de estadísticas, datos cualitativos y entrevistas realizadas para elaborar el ya mencionado estudio sobre el caso argentino efectuado para alimentar el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 América Latina y el Caribe (Mato, 2020), así como



algunos informes de relatores especiales y grupos de trabajo de la ONU, permiten afirmar que justamente por no prever medidas especiales efectivas las políticas educativas menoscaban las posibilidades de que estos grupos de población puedan ejercer los mencionados derechos en condiciones de igualdad (ONU, 2012, 2017, 2019; UNICEF, 2015).

Otro instrumento internacional especialmente relevante para el presente análisis es el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, cuya ratificación fue aprobada por el Congreso de la Nación en 1992, mediante la Ley N° 24.071, aunque el Poder Ejecutivo dictó el instrumento de ratificación recién en el año 2000. El artículo 26 de esta ley nacional especifica que a los miembros de los pueblos indígenas se les deberá garantizar “la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional” (OIT, 1989). La expresión “a todos los niveles” incluye a la educación superior. En tanto el artículo 27 establece que “se deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar”. Este mismo artículo también indica que “los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación”. No obstante, la Ley de Educación Superior no fue oportunamente actualizada para que asegure estos derechos colectivos, lo cual es un deber del Estado.

Por otra parte, en 2005, el Poder Ejecutivo Nacional, mediante Decreto 1086/2005, aprobó el Plan Nacional contra la Discriminación, invocando explícitamente su adhesión a la resolución de la Asamblea General de la ONU mediante la cual esta hizo suyos la Declaración y el Programa de Acción aprobados por la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, realizada en Durban, Sudáfrica, en 2001.² Entre otras recomendaciones relevantes para el presente análisis, ese Plan de Acción exhorta a los Estados a asegurar la capacitación de maestros para que promuevan el respeto de los derechos humanos, y la lucha contra el racismo, la discriminación racial y otras formas conexas de intolerancia (Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, 2001).

Este mandato de la Conferencia de Durban tampoco ha sido incorporado a la Ley de Educación Superior vigente, pese a que el artículo 4 de la misma, al enumerar los objetivos de la educación superior en su literal b, establece el de “preparar

2. Mediante Resolución A/RES/56/266, de 2002, la Asamblea General de ONU “hace suyos la Declaración y el Programa de Acción de Durban”. <https://undocs.org/es/A/RES/56/266>. En 2005, invocando explícitamente su adhesión a la mencionada resolución de ONU, el Poder Ejecutivo Nacional de la República Argentina, mediante Decreto 1086/2005 aprueba el Plan Nacional contra la Discriminación”. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/105000-109999/109501/norma.htm>



para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo”. En el resto de su articulado tampoco recoge el mandato de capacitar a las y los docentes para que promuevan “la lucha contra el racismo, la discriminación racial”. Si bien es cierto que esta ley tampoco establece la necesidad de educar respecto de derechos humanos o de otras formas de intolerancia, se puede observar que numerosas universidades han venido estableciendo programas de educación en derechos humanos, así como protocolos y otros instrumentos orientados a prevenir y/o sancionar formas de discriminación y/o violencia contra las mujeres y/o personas con identidades de género u orientaciones sexuales no hegemónicas. Estos valiosos avances contrastan con el hecho de que todavía no hayan adoptado medidas específicas para prevenir el racismo y la discriminación racial que en la educación superior argentina afectan especialmente a personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas.

La omisión en la LES de los DDHH de comunidades afrodescendientes y pueblos indígenas establecidos en la Constitución Nacional no solo afecta derechos individuales que en términos prácticos se expresan en oportunidades de acceso y exitosa trayectoria y graduación en ese nivel educativo, también afecta derechos colectivos consagrados en la carta magna. En este sentido resulta particularmente relevante que omita el de “garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural”, establecido en el inciso 17 del artículo 75. También resulta de especial importancia que omita garantizar la consulta previa e informada prevista en el artículo 6 de la Ley 24.071 mediante la cual el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (Ley N° 24.071) es puesto en vigencia en el país. El desconocimiento de los derechos colectivos de estos pueblos también se manifiesta en la exclusión de sus lenguas, historias, conocimientos, modos de aprendizaje y de producción de conocimiento en prácticamente todas las carreras que se ofertan en el país, excepto en unas pocas dedicadas a formar docentes para la modalidad Educación Intercultural Bilingüe, en algunas tecnicaturas superiores dirigidas especialmente a integrantes de pueblos indígenas, y en unas pocas cátedras universitarias especializadas. Esta vulneración de sus derechos también se manifiesta en la ausencia en la LES del reconocimiento de sus modelos educativos propios, tal como lo establece el artículo 27 de la ya mencionada Ley 24.071.

No obstante, la LES no solo resulta inconsistente respecto de la Constitución Nacional, sino también respecto de la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206), vigente desde 2006, en varios aspectos. Uno de ellos es que el artículo 11 de esta última, al especificar los fines y objetivos de la política educativa nacional, en su literal “ñ”, establece el de “asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural”. Otro es que en su artículo 17, al detallar las modalidades del Sistema Educativo Nacional, incluye entre otros a la Educación Intercultural Bilingüe. Significativamente, este mismo artículo al describir la estructura de dicho sistema incluye a la “educación superior” como uno de los “niveles” de la misma. Además, mediante el artículo 53, al establecer las responsabilidades del Estado orientadas a “favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe” establece dos de



particular importancia. Una de ellas es la de “crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe”. La otra es la de “garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema”. No obstante, nada de esto, que tiene vigencia desde el año 2006, ha sido incorporado a la LES.

INSUFICIENCIAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS ESPECÍFICAS

La sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) representó un avance significativo en la búsqueda de asegurar los derechos constitucionales de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas que la LES aún hoy omite. El avance no solo se expresó en el establecimiento de la EIB como una de las modalidades del sistema educativo, sino también en la institución de mecanismos de participación de los pueblos indígenas en su diseño e implementación, así como en todos los asuntos educativos que les conciernen, los cuales incluyen la educación superior, pese a que la LES aún no lo tenga en cuenta. No obstante, como es sabido, para resolver estos tipos de desafíos no es suficiente con sancionar leyes, junto con ello es menester diseñar y aplicar políticas públicas, dotadas de presupuestos cónsonos, y hacerlo de manera sostenida, de importancia constitucional tal que deberían ser políticas de Estado y no estar sujetas a decisiones de gobiernos.

Si bien es cierto que en 2006 la LEN estableció la Educación Intercultural Bilingüe como una de las ocho modalidades del sistema educativo, la efectiva puesta en marcha de esta modalidad ha sido lenta y no ha estado exenta de retrocesos. En 2008, como un primer paso en su puesta en práctica a escala nacional, el Ministerio de Educación asimiló los términos de la ley al Programa Nacional de EIB que en 2004 había establecido, buscando fortalecer e impulsar la institucionalización de las experiencias de EIB que diversos actores desarrollaban desde la década de 1980 (Hirsch y Serrudo, comps., 2010; ME, 2004). Mientras tanto, poniendo en práctica los procedimientos de consulta con los pueblos indígenas previstos en la LEN, trabajó en colaboración con el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI), constituido en el proceso de deliberaciones que condujeron a dicha ley, hasta que en 2010 el Consejo Federal de Educación efectivizó el establecimiento de la Modalidad EIB y además creó la Coordinación de EIB en el marco del Ministerio de Educación de la Nación (Resolución CFE 119/10). Entre 2011 y 2016 se registraron avances importantes, un indicador de ello lo brinda el importante incremento en el número de maestros o auxiliares de lengua y/o cultura indígena en el país registrado en ese período, que pasó de 1.237 a 1.827 (González, 2019, p. 12). Pero este impulso en la formación de docentes para la Modalidad EIB (MEIB) declinó significativamente a partir de 2016, cuando además se dejó sin efecto la creación de la Coordinación de EIB.

Un informe elaborado en 2018 por el Equipo Nacional de Pastoral Aborigen, con apoyo de algunas universidades y de numerosas organizaciones indígenas y



otras con intereses en el tema de casi todo el país, concluyó que el derecho a la EIB “continúa sin estar garantizado debidamente” y que “no es posible hablar de políticas públicas claras, ni de programas nacionales efectivos de acompañamiento, por las importantes limitaciones de alcance, supervisión y financiamiento” (ENDEPA, 2018, p. 38). En septiembre de 2020, el Ministerio de Educación Nacional ha vuelto a crear la Coordinación de EIB (Resolución 1677) y en diciembre de ese mismo año sostuvo una reunión con integrantes del CEAPI para someter a su consideración la designación de la funcionaria a cargo de la misma. En esta ocasión, los miembros del Consejo plantearon una agenda de asuntos urgentes a ser desarrollados para consolidar y fortalecer la EIB y la participación indígena en las políticas educativas.³

Se trata de avances auspiciosos, pero en tanto no se resuelvan las inconsistencias entre la LES y la LEN antes señaladas, es de prever que entre otras dificultades se tropezará con la escasez de docentes de EIB. El artículo 4 de la LES prevé que la formación de docentes para todas las modalidades y niveles del sistema educativo es responsabilidad del subsistema de educación superior, para lo cual sería necesario establecer una política nacional al respecto que no ignore la existencia de los pueblos indígenas, sus derechos y demandas y los propósitos de fortalecer al EIB; iniciativa que habría que tomar pese a que esta ley no recepta los derechos constitucionales de estos pueblos. Es necesario tener en cuenta que hasta el presente ninguna universidad pública (nacional o provincial) o privada ofrece una carrera de formación docente en EIB.⁴ La formación de docentes EIB en el país hasta el momento ha descansado exclusivamente en iniciativas de algunas jurisdicciones provinciales, que a tal efecto han creado carreras de este tipo en institutos de educación superior (IES)⁵ preexistentes o bien han establecido otros nuevos. Aún no existe una política nacional proactiva en la materia, que no se limite como hasta ahora a evaluar las propuestas de las jurisdicciones, sino que promueva y apoye de maneras concretas la oferta de carreras de formación de docentes para la MEIB, y que abarque no solo a los IES, sino también a las universidades.

3. “Trotta se reunió con el CEAPI”, noticia publicada el 03/12/2020 en el portal del Ministerio de Educación. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/trotta-se-reunio-con-el-ceapi>
4. La Universidad Nacional de Santiago del Estero ofrece una carrera de Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con Mención en Lengua Quichua, pero el sitio Web de esta universidad al describir las posibilidades de desempeño de sus egresados especifica que en lo que a docencia se refiere el título solo habilita para desempeñarse como “auxiliar de docentes de todos los niveles”. https://fhu.unse.edu.ar/carreras/quichua/quichua_presentacion.html
5. En vista de que la expresión “instituciones de educación superior” y su acrónimo “IES” se utilizan de manera ampliamente en publicaciones y medios especializados en educación superior de toda América Latina para referir de manera agregada a universidades y a otros tipos de instituciones de educación superior (a los que en algunos países suele nombrarse terciarios, institutos de formación superior, entre otras denominaciones), parece necesario aclarar que en este artículo la denominación “institutos de educación superior” y su acrónimo “IES” se utilizan con arreglo a lo establecido en el artículo 133 de la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) que indicó que la sustitución en la Ley de Educación Superior (Ley N° 24.521) de la denominación “instituciones de educación superior no universitaria” por la de “institutos de educación superior”.



Lograrlo demanda vencer desafíos asociados a las pervivencias racistas que de maneras *naturalizadas* continúan afectando a los pueblos indígenas. Las inconsistencias jurídicas antes mencionadas, sumadas a imprecisiones al respecto en la LES que no establece con claridad las competencias del estado nacional y los jurisdiccionales respecto del tema que nos ocupa, ni tampoco las articulaciones entre el sistema universitario y el de educación superior no universitaria, facilitan la prevalencia de inercias de inacción que vulneran los derechos de personas y comunidades de pueblos indígenas.

DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS

Si bien el análisis ofrecido en estas páginas enfoca específicamente en los problemas que actualmente se presentan en Argentina en esta materia, la mayor parte de los referidos a inequidades estructurales con variantes se presentan en prácticamente todos los países latinoamericanos. En cambio, lo que si bien no es exclusivo de Argentina, coloca al país entre los más atrasados en la materia, es el conjunto de inconsistencias jurídicas e insuficientes políticas públicas que vulneran los derechos constitucionales de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas a una educación superior inclusiva, equitativa y de calidad. Las similitudes y diferencias entre países han sido ampliamente documentadas en los estudios preparatorios realizados por equipos de especialistas de numerosos países de la región realizados para nutrir la labor de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe realizada en 2008 (CRES, 2008) en Cartagena de Indias (Mato, coord., 2008), así como la de su siguiente edición llevada a cabo en 2018 (CRES, 2018) en Córdoba (Mato, coord., 2018).

Esos estudios, que contienen capítulos dedicados a países y experiencias en particular, no solo analizan problemas, también proveen referencias acerca de políticas públicas e institucionales que han resultado provechosas tendencias y desafíos. Con base en aprendizajes derivados de esas investigaciones y en el análisis del caso argentino expuesto en estas páginas, y más ampliamente en el ya mencionado estudio realizado para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (Mato, 2020), es posible sugerir la adopción de algunas políticas y líneas de acción:

1. Es necesario actualizar la LES para que garantice los derechos de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas constitucionalmente establecidos respecto de su participación en el diseño de políticas públicas e institucionales en la materia, la pertinencia y relevancia de la oferta de carreras respecto de sus contextos e intereses, la incorporación de sus lenguas, historias, valores y sistemas de conocimiento, sus posibilidades reales de acceso y trayectoria en tanto estudiantes y de ejercicio de funciones docentes, de investigación y gestión, así como de reconocimiento de sus instituciones de educación superior propias. Actualmente existen



indicios positivos de que esta adecuación de la LES podría lograrse en el corto plazo por una de dos vías posibles:

- a) Una de estas vías sería la de la actualización de la ley vigente. Esta posibilidad parece factible en tanto un proyecto de modificación impulsado a partir de octubre de 2020 por una cátedra UNESCO especializada en educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes, en colaboración con tres cátedras especializadas en derechos de pueblos indígenas, de cuatro universidades nacionales, ha recibido el respaldo de numerosos actores con incumbencia en el tema, incluyendo el del 85° Plenario de Rectoras y Rectores del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN, Acuerdo Plenario Resolución 1133/21) y los del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, ocho diputados nacionales, rectores de cuatro IES que ofertan carreras de formación docente en EIB, referentes de más de cuarenta organizaciones de afrodescendientes y de pueblos indígenas de doce provincias, así como de integrantes de la Red de Derechos Humanos del CIN y de programas de apoyo y/o cátedras libres y abiertas que trabajan en colaboración con pueblos indígenas y afrodescendientes en quince universidades nacionales (Zamaro, 2021).
 - b) La otra vía sería la incorporación plena de los derechos de estos pueblos en una nueva ley de educación superior cuya necesidad ha sido reiteradamente sostenida por el Presidente de la República y respecto de la cual la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación comenzó a realizar consultas con el CIN y otros actores con incumbencia en el tema desde principios de abril de 2021.⁶ El papel protagónico que en este proceso tienen varios de los diputados que han participado en las consultas y reuniones realizadas para impulsar el antes mencionado proyecto de modificación de la LES vigente hace plausible suponer que la nueva ley de ningún modo omitirá los ejes de adecuación a la Constitución Nacional en este planteado.
2. Es necesario establecer mecanismos de consulta con participación de representantes de comunidades indígenas y afrodescendientes acerca de todos los asuntos que les conciernan. Este es un mandato constitucional que el mencionado proyecto de actualización de la LES propone incorporar en esta y que, en caso que no fuera aprobado, resulta plausible pensar que será incorporado en una posible nueva ley de educación superior. Hasta tanto alguna de estas dos posibilidades se concrete, es posible establecer políticas públicas o institucionales al respecto con base en el artículo 53 de la LEN (Ley 26.206), aprovechando posibilidades concretas que su aplicación ha habilitado.

6. "Trotta se reunió con diputados oficialistas para hablar sobre la agenda educativa del Congreso" <https://universidadeshoy.com.ar/nota/71219/trotta-se-reunio-nbsp-con-diputados-oficialistas-para-hablar-sobre-la-agenda-educativa-del-congreso/>



Este artículo estableció la necesidad de crear “mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe”. Este mandato recogió las experiencias de participación de referentes de estos pueblos en el proceso de consultas y preparación de esa misma Ley. En 2007, los referentes de pueblos indígenas constituyeron el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI). En 2010, el Ministerio de Educación reconoció al CEAPI como un espacio autónomo con funciones de consulta y asesoramiento para la planificación y gestión de la EIB (Machaca, 2011).

El CEAPI es un cuerpo colectivo compuesto por representantes de pueblos indígenas, quienes en la mayoría de los casos poseen formación docente y/o experiencia en educación. Si bien, en la práctica este órgano solo ha sido consultado acerca de asuntos relativos a educación inicial, primaria y ocasionalmente respecto de secundaria y formación docente en IES, el numeral 17 del artículo 6 de su Estatuto Orgánico incluye el propósito de “promover la urgente y necesaria inserción de la EIB en ámbitos de educación superior universitaria y no universitaria”. Pese a ello, aún no han tenido oportunidad de incidir en la planificación de carreras universitarias y escasamente la han tenido en la de carreras de formación docente para la modalidad EIB en IES.

Esta limitación explica, al menos en parte, la subsistencia de varios problemas que dificultan la apropiada puesta en práctica de la modalidad EIB en el país. Uno de ellos es que el manejo de la respectiva lengua indígena no siempre sea un requisito de ingreso a las carreras para formar docentes para la modalidad EIB. Una consecuencia de este problema es que en muchas comunidades indígenas se desempeñen docentes que no hablan la respectiva lengua, con las previsibles consecuencias en la calidad de su trabajo. La escasa atención a sus conocimientos y propuestas también explica, al menos en parte, que el programa de becas para formación de docentes indígenas no contemple asignaciones realistas que hagan verdaderamente posible su dedicación apropiada a las mismas. También contribuye a explicar que estas no se ofrezcan en cantidad suficiente, o que no se otorguen becas específicas para que personas de estos pueblos puedan acceder a formación en otros campos prioritarios para sus comunidades, como salud, justicia y desarrollo local.

La existencia de este cuerpo y los conocimientos de sus integrantes constituyen recursos muy valiosos para que –sin necesidad de esperar a que se apruebe la propuesta de actualización de la LES, o bien la nueva LES– sea poner en práctica políticas públicas y/o institucionales diseñadas para asegurar los derechos constitucionales de personas y comunidades de pueblos indígenas respecto del subsistema de Educación superior.

3. Sin necesidad de esperar que se apruebe una nueva LES o se modifique la vigente, es necesario y posible aplicar políticas públicas e institucionales



orientadas a asegurar que la oferta de carreras de universidades e IES resulte relevante respecto de los contextos, necesidades e intereses de comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas. En Chaco y Jujuy existen algunos IES con ofertas de formación que responden a estos desafíos especialmente en campos de desarrollo local y derecho, entre otros. En Salta, desde 2020, se ha venido trabajando con participación de algunas comunidades en la creación de una tecnicatura superior en enfermería intercultural bilingüe. Estas experiencias pueden servir de referencia a otras. El asesoramiento del CEAPI y/o de otras organizaciones de pueblos indígenas o afrodescendientes puede contribuir a tomar decisiones acertadas en la materia.

4. Sin necesidad de esperar por la aprobación de alguna de las dos innovaciones legislativas ya mencionadas, es posible adoptar políticas públicas y/o institucionales orientadas a asegurar que la formación en todas las carreras de Educación superior incorpore –de maneras apropiadas a las características de cada una de ellas– los conocimientos y modos de producción de conocimiento de pueblos indígenas y afrodescendientes, así como sus lenguas, modos de aprendizaje, historias, valores y cosmovisiones. La pandemia en curso hizo especialmente evidentes las limitaciones de profesionales y técnicos superiores del área de salud para trabajar apropiadamente con comunidades de pueblos indígenas.
5. Sin esperar por la aprobación de esas posibles innovaciones legislativas, es posible y necesario establecer una política que asegure los derechos de acceso de personas y afrodescendientes y de pueblos indígenas a educación superior. El monto de las becas Progresar no contempla las necesidades básicas de personas que para asistir a clases deben abandonar sus comunidades de origen. Además, los problemas no son solo económicos, también existen dificultades asociadas a diferencias lingüísticas, extrañamiento por migración y cambio de contexto sociocultural. Las situaciones son diversas a lo largo y ancho del territorio nacional. El asesoramiento del CEAPI y/o de otras organizaciones de pueblos indígenas o afrodescendientes puede contribuir a tomar decisiones acertadas en la materia. Adicionalmente, se podría promover la realización de investigaciones específicas al respecto. También puede resultar útil procurar aprender de las experiencias desarrolladas por algunas universidades nacionales, como las de otros países latinoamericanos documentadas en los estudios realizados para la CRES 2008 y la CRES 2018 (Artieda et al., 2017; Cátedra Libre de Pueblos Originarios, 2020; Gotta y Ramirez Benites, 2019; Gualdieri y Vásquez, 2016; Guaymás, 2018; Ivanoff y Loncon, 2016; Mato, coord., 2008, 2018).
6. Sin esperar por la aprobación de esas factibles innovaciones legislativas, es posible y necesario establecer mecanismos para cumplir con lo estipulado en el artículo 27 del Convenio 169 de la OIT respecto de que “los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación”. En el caso de los IES, esta posibilidad



podría enmarcarse en el artículo 16 de la LES vigente, el cual establece que el Estado nacional podrá apoyar programas de educación superior no universitaria, que se caractericen por la singularidad de su oferta, por su carácter experimental y/o por su incidencia local o regional.

7. Es necesario establecer una política que fortalezca las experiencias de colaboración intercultural entre universidades y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas actualmente existentes en algunas universidades. Veintiocho universidades públicas (nacionales y provinciales) cuentan con unidades institucionales dedicadas específicamente a trabajar con pueblos indígenas, y hasta ahora solo una de ellas ha incluido la vinculación con afrodescendientes (Artieda et al., 2017; Cátedra Libre de Pueblos Originarios, 2020; Gotta y Ramirez Benites, 2019; Gualdieri y Vásquez, 2016; Guaymás, 2018; Ivanoff y Loncon, 2016; Mato, coord., 2008, 2018).

BIBLIOGRAFÍA

- Abeledo, S y otros. (2020). Informe ampliado: efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia COVID-19 y del aislamiento social, preventivo y obligatorio en los Pueblos Indígenas del país. Segunda etapa, Junio 2020. http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/info_covid_2daEtapa.pdf
- Artieda, T., Rosso, L., Luján, A. y Zamora, A. L. (2017). Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste. Reflexiones y propuestas en torno a la inclusión y la interculturalidad. Mato, D. *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización, e interculturalización*. Sáenz Peña: EDUNTREF, pp. 41-56.
- Bayer, O. (coord.), Lenton, D. (comp.), Delrio, W., Moyano, A., Papazian, A., Nagy, M., Mapelman, V., Musante, M., Maldonado, S. y Leufman, M. (2010). *Historia de la crueldad argentina, Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios*. Buenos Aires: Ed. El Tugurio.
- Buliubasich, E. C. y González, A. I. (coords.). (2009). *Los Pueblos Indígenas de la Provincia de Salta. La posesión y el dominio de sus tierras*. Departamento San Martín. Salta: Centro Promocional de Investigaciones en Historia y Antropología, Universidad Nacional de Salta.
- Cañuqueo, L. (2015). El territorio relevado, el territorio disputado. Apuntes sobre la implementación de Ley nacional 26.160 en Río Negro, Argentina. *Revista de Geografía Norte Grande*, (62) 11-28.
- Cañuqueo, L. (2016). “Las poblaciones que dejó la gente”: taperas, memorias y pertenencias en la Línea Sur de Río Negro en A. Ramos, C. Crespo y M. A. Tozzini (eds.), *Memorias en lucha*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro, pp. 183-200.
- Carrasco, M. (2002). Una perspectiva sobre los pueblos indígenas en Argentina. *Derechos Humanos en Argentina. Informe 2002*. Buenos Aires: CELS, Catálogos Editora-Siglo XXI Argentina, pp. 387-420.



- Cátedra Libre de Pueblos Originarios, UNtdF. (2020). La Cátedra Libre y el territorio intercultural como desafío práctico. *Sociedad Fueguina* (7) 6-12.
- Cayuqueo, N. (2018). Presentación ante el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas. 17^a. *Período de Sesiones*. Nueva York, 17 de abril. <https://www.nodal.am/2018/04/discurso-del-lider-ni-lo-cayuqueo-en-el-foro-permanente-para-las-cuestiones-indigenas-de-la-onu/Originarios>
- Censabella, M. (2009). Argentina en el Chaco en I. Sichra (ed.), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Tomo I. Cochabamba: UNICEF/FUNPROEIB Andes, pp. 159-169.
- Chico, J. y Fernández, M. (2008). *Napalpí. La voz de la sangre*. Resistencia: Subsecretaría de Cultura de la Provincia del Chaco.
- Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. (2001). *Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*. Durban, Sudáfrica, 31 de agosto al 8 de septiembre.
- Delrio W., D. Escolar, D. Lenton y M. Malvestitti (comps.). (s/f). *En el país de nomeacuerdo. Archivos y memorias del genocidio del Estado argentino sobre los pueblos originarios, 1870-1950*. Viedma: Editorial de la UNRN.
- DIAFAR. Diáspora Africana de la Argentina et al. (2019). Presentación ante el Grupo de Trabajo de Expertos sobre los Afrodescendientes. Buenos Aires. Marzo.
- ENDEPA. Equipo Nacional de Pastoral Aborígen. (2018). "Informe Alternativo elaborado por el Equipo Nacional de Pastoral Aborígen para ser considerado en la 64^o sesión del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CESCR), revisión de Argentina". Aristóbulo del Valle, Misiones: ENDEPA. 30 de agosto.
- FUNDAPAZ, Redes Chaco. (2018). Federación Agraria Argentina y Fundación Plurales.
- Gandulfo, C., Miranda, M., Rodríguez, M. y Soto, O. (2016). El guaraní correntino en Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (ed.), *Quichua y guaraní: voces y silencios bilingües en Santiago del Estero y Corrientes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, pp. 29-51.
- Geler, L., Egido, A., Recalt, R. y Yannone, C. (2018). Mujeres afroargentinas y el proyecto Certificar nuestra existencia. Una experiencia de trabajo multidisciplinar en Ciudad Evita (Gran Buenos Aires). *Población & Sociedad* 25(2) 28-54.
- González, D. (2019). Estudiantes indígenas en escuelas argentinas. Una población invisibilizada. *DATOS de la Educación* 2(4). Buenos Aires: Observatorio Educativo de Universidad Pedagógica Nacional, pp: 2-14.
- Gorosito Kramer, A. M. (2008). Convenios y leyes: la retórica políticamente correcta del Estado. *Revista Cuadernos de Antropología Social*, (28) 51-65.
- Grimson, A. y Karasik, G. (coord.). 2017. *Estudios sobre diversidad sociocultural en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gotta, C.A. y Ramirez Benites, N. (2019). El Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios como parte de la política de la Universidad Nacional de Rosario: debilidades y fortalezas en D. Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos*



- Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Colaboración intercultural: Experiencias y Aprendizajes*. Sáenz Peña: EDUNTREF, pp. 95-110.
- Gualdieri, B. y Vázquez, M. J. (2016). Interculturalidad: recorridos, aprendizajes, desafíos en D. Mato (coord.), *Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña: EDUNTREF, pp. 315-333.
- Guaymás, A. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina: Logros, desafíos y recomendaciones en D. Mato, *Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, pp. 37-62.
- INADI. Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. (2014). *Mapa nacional de la discriminación*. Buenos Aires: INADI.
- Ivanoff, S. L., y Loncon, D. L. (2016). Cátedra libre de Pueblos Originarios, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Experiencias, Interpelaciones y Desafíos en D. Mato (coord.), *Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña: EDUNTREF, pp. 431-440.
- Jaramillo, Á. M. y Huircapan, N. G. D. (2019). *Racismo, imaginarios colectivos e idiomas indígenas*. Colección Apuntes N° 17. Buenos Aires: Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Loncon, D. (2019). *La Universidad con identidad: presencia indígena en las aulas universitarias*. Colección Apuntes N° 15. Buenos Aires: Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Machaca, A. R. (2011). El camino de la participación indígena en la gestión de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en A. Serrudo (coord.), *La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo argentino*. Serie Documentos EIB (1) 2011. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, pp. 19-38.
- Malvestitti, M. (2009). Argentina Patagónica en I. Sichra (ed.), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Tomo I. Cochabamba: UNICEF/FUNPROEIB Andes, pp. 109-124.
- Mancinelli, G. (2019). *Territorialidad y educación superior en las comunidades wichí del noreste salteño*. Tesis de Doctorado en Antropología, UBA.
- Mato, D. (2018). Educación Superior y Pueblos Indígenas: Experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del CISEN Tramas/Maepova* (Universidad Nacional de Salta) 6(2), 41-65.
- Mato, D. (2020). "Pueblos indígenas y afrodescendientes e inclusión educativa en Argentina". Estudio de caso preparado para el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 América Latina y el Caribe-Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. Global Education Monitoring Report (GEM).
- Mato, D. (coord.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (coord.). (2018). *Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.



- Núñez, Y. (2019). *Interculturalidad, educación superior y mercado laboral. Un recorrido por las trayectorias de los estudiantes universitarios y egresados guaraníes de la Provincia de Misiones y del Estado de Paraná*. Tesis de Doctorado en Antropología Social, UNaM.
- ONU. (2012). *Informe del Relator Especial sobre los derechos de los pueblos indígenas, James Anaya. Adición La situación de los pueblos indígenas en Argentina*. (A/HRC/21/47/Add).
- ONU. 2017. *Informe del Relator Especial sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia sobre su misión a la Argentina. Nota de la Secretaría (A/HRC/35/41/Add.1)*.
- ONU. (2019). *Declaración a los medios del Grupo de Trabajo de Expertos de las Naciones Unidas sobre Afrodescendientes*. 11 y 18 de marzo.
- Ossola, M. M. (2003). *Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etarias*. Tesis de Doctorado en Antropología, Universidad de Buenos Aires.
- Paladino, M. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate. *Revista Inclusión Social y Equidad en Educación Superior*, (6) 81-122.
- Ramírez, S. (2019). Argentina en D. Berger (ed.), *The Indigenous World 2019*. Copenhagen: The International Work Group for Indigenous Affairs, pp. 121-126.
- Red Federal de Afroargentinas/os del Tronco Colonial. (2019). *Presentación escrita a la convocatoria y solicitud en la visita del Grupo de Trabajo de las Naciones Unidas sobre las/los afrodescendientes en Argentina* (11-23 de marzo).
- Rey, S. (24 de octubre de 2019). Cómo se despoja de sus tierras a los mapuches. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/226789-como-se-despoja-de-sus-tierras-a-los-mapuches>.
- Rodríguez Duch, D. (2018). El proceso de consulta para el tratamiento del proyecto de ley de Propiedad Comunitaria Indígena en el Congreso de la Nación. *Voces en el Fénix* (Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires), 8(72) 133-139.
- Sulca, O. (2019). *La discriminación que no me contaron... La viví*. Colección Apuntes N° 13. Buenos Aires: Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- TES. Todo en Sepia. (2017). *Informe general de la primera etapa del proyecto de investigación Certificar Nuestra Existencia*. Versión 2. Presentado el 7 de abril, Buenos Aires, Argentina.
- Trincherro, H. H. (2009). Las masacres del olvido. Napalpí y Rincón Bomba en la genealogía del genocidio y el racismo de estado en la Argentina. *Runa*, 30(1) 45-60.
- UNICEF. (2015). *Informe Anual de Actividades, Argentina, 201*. Buenos Aires: UNICEF.
- Weiss, L., Engelman, J. y Valverde, S. (2013). Pueblos indígenas urbanos en Argentina: un estado de la cuestión. *Pilquen* (Universidad Nacional del Comahue), 15(16) 1-14.
- Zamaro, E. (15 de abril de 2021). Informe. Hacia una universidad intercultural que incluya a los pueblos originarios. Suplemento Universidad, *Página 12*. [https://www.pagina12.com.ar/335601-hacia-una-universidad-intercultural-que-incluya-a-los-pueblos](https://www.pagina12.com.ar/335601-hacia-una-universidad-intercultural-que-incluya-a-los-pueblos-originarios)



Adriana Puiggrós

Gabriel Kessler

Un mapa de época



Quiero comenzar preguntándote por el título de tu último libro, *La ¿nueva? estructura social en América Latina*. La cuestión de la “¿nueva?” es interesante. Por otra parte, observás que el período 2000-2020 “se caracterizó más por una disminución de la exclusión que por un avance concreto en términos de igualdad” (Kessler y Benza, 2020, p. 175). ¿Podrías desarrollar esta idea? ¿Qué papel jugó la educación en esa dinámica?

Lo que nosotros decimos es que, si uno toma el período posneoliberal o progresista, por llamarlo de algún modo, del 2000 al 2015, la primera década y media del siglo XXI, lo que se encuentra es un fenómeno paradójico. Por un lado, mejoran todos los indicadores sociales y económicos en materia de salud, educación, vivienda, ingresos, todos los indicadores mejoran, en estos años, los

pobres se vuelven menos pobres. Pero, al mismo tiempo, se observa que los ricos se vuelven más ricos. Entonces, lo que se ve, es que con los gobiernos progresistas, pero también en países gobernados por la derecha, como Perú, lo que se genera, comparado con el período neoliberal, son redes de protección que crea el Estado, como en Argentina la AUH y otras experiencias similares en toda América Latina, que hacen que la exclusión disminuya. Esto también se ve en programas de salud, en países donde había muchas poblaciones sin ningún tipo de protección; se ve también en la extensión, en países como Argentina, de las jubilaciones y, en el resto de América Latina, de las pensiones no contributivas para adultos mayores (es decir, para aquellos adultos y adultas que no accedieron a una protección social porque tenían un trabajo informal).



Se genera, entonces, toda una red de protección que hace que, si uno compara cómo llega América Latina al 2000, cuando hay millones de latinoamericanos, y sobre todo de latinoamericanas, mujeres, que no recibían un peso, había millones sin ingresos, con la América Latina de fines de 2015, 2016 y 2017, cuando, después de un período de 15 años en el que hubo en estos 14 países, 11 gobiernos de izquierda, centroizquierda o nacionales populares, podemos ver que la población tenía, en su gran mayoría, algún tipo de ingreso, había mejorado la protección de salud y, en educación, que es un fenómeno aparte, también había aumentado la inclusión educativa. Entonces, si se mira el vaso medio lleno, se ve que mejoró la inclusión y eso quiere decir que disminuyó la desigualdad, porque la exclusión es una forma extrema de desigualdad. También es cierto que si uno mira con una lente más exigente, diría que no cambió la estructura productiva, no cambiaron las relaciones de clase, porque lo que recibe el capital y lo que recibe el trabajo (lo que se llama la distribución funcional) no aumentó mucho, se mantuvo más o menos igual (solo que, como la torta, es decir, el PBI per cápita, es más grande, la porción mejora para algunos sectores). No hubo tampoco alternativas de desarrollo; es decir, se mantienen algunas cuestiones de la estructura histórica de la desigualdad. Ahí depende también del juicio político que uno tenga. Se puede decir “es mucho”, “es poco”. Al mismo tiempo, si miro tendencialmente (y no comparo año a año, porque eso a veces puede ser un poco tramposo ya que según lo que se quiera mostrar se puede decir que se mejoró o no), si veo

la evolución de los indicadores, si miro la película, la década del 2000 tuvo un signo de mayor igualación, mientras que en la década previa fue de aumento de la desigualdad. O sea, mi balance personal es positivo, porque que haya disminuido la exclusión no es poco en nuestro subcontinente. Por ejemplo, hay un dato que para mí sintetiza la tragedia o el derrotero de América Latina: recién en el 2005, a nivel regional, se logra llegar al mismo nivel de pobreza de 1980, que fue un año malo. América Latina tardó 45 años, según la CEPAL, en recuperarse del aumento de la pobreza y, sobre todo, de la desigualdad, en la década de 1990. Es decir, los gobiernos posneoliberales, más allá del juicio que uno tenga, tuvieron que recomponer mucho, creo que mucho más de lo que suponían, porque no solamente son las cuestiones de esa década, son déficits de larga data de países, sobre todo de poblaciones, de grupos étnicos que habían estado durante décadas, y en el caso de la mayoría de la población de pueblos originarios, siglos sin ningún tipo de protección social por parte del Estado.

Mencionaste dos cuestiones sobre las que querría volver. Una: ¿por qué te referiste a la educación como un “fenómeno aparte”? Y otra: al leer tus trabajos, me parece muy interesante la mirada tendencial. Entonces, la pregunta, más metodológica, sería ¿cómo juegan, respecto a la mirada tendencial o la mirada puntual, dirigida más al hecho que a la tendencia, las pruebas estandarizadas y cómo juega la mirada cualitativa?

Una pregunta o *metapregunta* para estas investigaciones es cómo se evalúa



un período. ¿Cómo decimos si estamos mejor o peor? Parece una pregunta fácil pero no lo es. Y fue muy claro en la Argentina en el período kirchnerista, también en otros países de América Latina. Mi libro *Controversias sobre la desigualdad: Argentina 2003-2013* pone el foco en los diferendos. Quise hacer el libro porque varias voces sostenían que estaba todo bien y otros que estaba todo mal. Entonces, me propuse mirar tendencias, tratar de ser lo más honesto posible con una época, porque mostrar tendencias permite ver algún período que sea un poco mayor que un año comparado con otro. Además, algo que identifiqué, que se me hizo más claro al escribirlo, es que no todos los hechos, no todos los temas tienen la misma temporalidad: que fue más explícito al escribir el libro anterior, pero que se ve evidente también en estas cuestiones, es que no todos los hechos, no todos los temas tienen la misma temporalidad: ni la educación, ni la salud, ni la vivienda siguen necesariamente los ciclos político-económicos que, lamentablemente y sobre todo en el caso argentino, en general van muy unidos, porque cada gobierno termina con algún tipo de crisis económica y social aguda. Entonces, uno ve que, en la disminución de la mortalidad, en ciertas mejoras al nivel de las viviendas... En relación a la educación, hay tres cosas que, comparado (siempre tengo una mirada muy comparativa) con otros sectores (salud, vivienda), en relación al debate académico, tiene una ventaja respecto a otros sectores. Con el de salud, por ejemplo, que hoy está en el centro de las preocupaciones. Hay dos cuestiones importantes para mí. Primero,

que la educación es un área de experimentación constante, que les interesa a todos, por razones diferentes: a la izquierda, a la derecha, a la iglesia, a los sindicatos, hay muchos actores y actrices, es un tema público siempre. En ese sentido, es un terreno de experimentación. Además, el debate, en términos generales, aunque sé que hay matices, está de algún modo planteado en América Latina en dos ejes: inclusión y calidad. Lo que impresiona en América Latina es que, a pesar de que los debates están bastante claros, por un lado, las miradas son tan morales, hay una óptica tan decadentista en algunos casos y, por otro, cuando se miran los indicadores, queda ser optimista: hay un aumento de la inclusión educativa, un aumento de la presencia de mujeres en los ciclos educativos. Es decir, América Latina fue exitosa en la cobertura y no es poco. Comparada la educación con otras variables, en las que mejoraron más los más ricos que los más pobres, en términos de inclusión, fueron los países más pobres los que incorporaron grupos étnicos, indígenas, mejoraron en las zonas rurales. Entonces, ahí hay siempre una especie de autoimpugnación y, sin embargo, hay algo que hicimos bien.

Sí, de acuerdo. Ahora, sobre eso, en *Controversias...* decís que hay tendencias contrapuestas. Y una cosa serían las opiniones contrapuestas y otra las tendencias contrapuestas. Allí explicás que, durante las últimas décadas, hubo un avance significativo en el acceso y finalización de la educación obligatoria en nuestro país. Pero también marcás, como “tendencia contrapuesta”, el incremento de “desigualdades



internas” en el sistema educativo. ¿Podrías extenderte al respecto?

En relación a la calidad, en la Argentina, hay dos cuestiones importantes. ¿Qué es la calidad? ¿Qué quiere decir mirar la calidad? Primero, la pregunta sobre la calidad es relativamente nueva en los estándares de las discusiones públicas. Hace 30 años existía para los expertos, pero no estaba en el terreno público. Entonces, la calidad se empieza a transformar en una especie de fetiche. ¿Cómo se mide? Es una prueba que, por supuesto, genera grandes descontentos. Hay grandes descontentos con la idea de una prueba y, de hecho, no empiezan en América Latina sino en Alemania cuando le va mal en PISA en 2001. Al mismo tiempo, América Latina creo que empezó a hacerse esa pregunta y empezó a hacer sus propias oficinas de evaluación, entonces me parece que hay una mirada menos tecnocrática que hace 10 años. Yo lo que no sé, no soy experto, es si las pruebas tienen algún sentido... Porque, sino, se tienen, por un lado, las pruebas que probablemente en América Latina van mal y nos va mal (ahora empezó a ir un poco mejor, pero nos va mal). Y, al mismo tiempo, hay creatividad en la juventud, tenés una potencia que a mí me hace pensar que el sistema educativo está haciendo algo realmente bien. Voy a citar algo que te leí hace varios años. Creo que dijiste, quizá te cito mal, aunque lo repito bastante, que “si hubiera sido tan fabulosa la educación argentina, ¿cómo explicamos las crisis económicas? Yo pregunto, ¿alguien me puede jurar, alguien me puede mostrar que la educación era igualitaria, que era homogénea en la Ciudad de Buenos Aires

y en las zonas más desventajadas del Conurbano Bonaerense o del Noroeste de nuestro país?”. Hay un mito de la Argentina integrada, de la movilidad social que con datos nuevos se puede también debatir. Pero es cierto que si miro eso, comparativamente, en términos de calidad nos va mal como a toda América Latina. No es un consuelo. A mí me interesaba saber si la calidad era importante y no hay tantos estudios. Por un lado, hay una línea que dice que parte del subdesarrollo de América Latina se explica por el déficit de calidad. Por otro, una segunda línea que dice “mirá, cuando hay reactivación económica y se precisa mano de obra, son las empresas que se ocupan de mejorar las calificaciones de las y los trabajadores”. En tercer lugar, hay estudios en Estados Unidos, no en América Latina, que explican parte de la alta desigualdad económica se vincula con la desigualdad educativa. Es decir, la desigualdad, en términos de calidad, cuenta, pero creo que ahí hay evidencias aún a elucidar al tiempo que precisamos revisar nuestras narraciones sobre el pasado de nuestro sistema educativo.

Vos utilizás con bastante seguridad el término “calidad”. ¿Cómo ves eso?

Yo lo que hago es un mapeo de los debates. Entonces puedo decir que, sobre todo en el trabajo sobre Argentina, hay un debate sobre la calidad. Pero no me atrevería a sumarme al debate sin cuestionarlo ni a dejarlo de lado y decir que no hay que pensar nada en términos de calidad.

Yo me refiero a la definición de calidad. ¿Te parece que es un significativo vacío?



En disputa. Lo veo como un tema en disputa y me parece que está más cargado, comparativamente, cuando hablamos de mito, de crítica. Es una especie de caballo de Troya.

LA ESCUELA, LOS JÓVENES Y EL SENTIMIENTO DE INSEGURIDAD

En otros trabajos estudiaste la percepción de la inseguridad. ¿Cómo influyen los agentes educadores (docentes, familias, la comunidad)? Hablás de “culturas locales de inseguridad”, ¿cómo intervienen en la generación de la sensación de inseguridad?

Es una muy buena pregunta. La familia juega de distintas maneras, pero lo que se ve, en general, es que hay un intento de rol pedagógico en educar a los hijos, sobre todo a las hijas, en los distintos cuidados que hay que tener en distintos espacios. Comparativamente con el pasado, hay un incremento del temor familiar y hay cambios en la socialización de las chicas y los chicos alrededor de la cuestión del temor. Que no quiere decir que haya generaciones de jóvenes encerrados porque eso no es así. Pero sí, dentro de lo que es educar a una hija o un hijo, se trata de preparar para la protección frente a los riesgos más que antes. O bien sobre otros riesgos. Por ejemplo, hace poco, con Brenda Focás hicimos una investigación sobre el consumo televisivo y encontramos a padres y madres (hay una cuestión de género fuerte ahí) aprendiendo de los noticieros cuál es el nuevo delito para enseñarle a sus hijas que se cuiden. Eso cambia en los jóvenes y hay todo

un debate sobre la idea de los jóvenes *riesgófílos*, una idea aceptada de que los jóvenes no le tienen miedo al riesgo, a la muerte, etc. Empiezan a tener los mismos temores que los adultos y la muerte está presente en muchos jóvenes, sobre todo de sectores populares, no como una naturalización, porque nadie naturaliza la muerte, pero como algo que puede suceder en una suerte de gestión cotidiana de los riesgos. Respecto a los maestros, a los docentes, es una buena pregunta, la verdad que no me la había hecho. Me parece interesante, no conozco tantos trabajos sobre eso. Siempre se habla de los que son amplificadores o apaciguadores de riesgos. Yo podría decir, aunque es una hipótesis porque no lo tengo estudiado, si recuerdo entrevistas con jóvenes y también con docentes, que tienen, en general, un rol de apaciguadores del riesgo. Como que tratan de generar cuidado y protección. Es una impresión por el contacto que tengo con los docentes, pero hay algo ahí que es interesante y que está muy poco explorado.

Los docentes o la educación en general, ¿podrían tener un papel respecto a lo que llamas “racionalización de la inseguridad”?

Me parece muy interesante, la verdad que sí. No se me había ocurrido pero me parece que ahí hay algo que no habíamos visto. Porque están los medios, las familias, está el grupo de pares. Es una buena pregunta: ¿cómo hablan los docentes del tema? Parece una obviedad, pero la escuela no te forma mucho para la vida, porque crecer, cuidarte, envejecer, enamorarte, pero me parece que el tema está muy presente.



Además, los chicos y las chicas a veces están sometidos, a la vez, al temor enorme de los padres, a las angustias y también a la inseguridad, que es un vector de estigmatización, de temor al otro, por lo cual sería muy importante que este tema entrara en la currícula.

Abre una veta distinta, lo mismo que la cuestión ambiental.

Sí, además, pueden trazarse vínculos con la ESI, con el cuidado del cuerpo, con el cuidado de sí. Pensarlo en términos de cuidado propio, del otro. Además es un vector, ya lo sabemos, de autoritarismo. Algunas investigaciones, con todos los problemas que tienen, están mostrando que hay, en muchos países de América Latina, grupos jóvenes autoritarios. No son la mayoría, pero tienen cierta presencia importante, sobre todo en las redes. Además, una cosa que abordo en el libro es que hoy el único “criterio democrático”, entre muchas comillas, de exclusión del otro, es el peligro, es el otro peligroso. Entonces, ahí hay algo muy interesante.

Vos decís que el temor en las clases bajas se revitalizó, pero no por su condición de asalariados, sino por la posibilidad de la exclusión.

A mí me empezó a interesar el tema del miedo. Yo había trabajado sobre el delito amateur, sobre una zona gris entre trabajo, escuela, delito. Cuando estaba realizando el trabajo de campo, en 2002, apareció como un tema muy presente en todos los barrios populares, y no solo allí, el temor a, por ejemplo, que oscureciera. Si antes regulaba la fábrica, ahora regulaba el miedo. En rigor, con el miedo al crimen, una

mezcla de temores se hacía muy presente. Y ahí hay todo un debate, no solo en América Latina, acerca del miedo al delito, o si son otros miedos que se proyectan, que se amplifican. El temor al crimen es uno de los canales de propagación del autoritarismo. Hay también como un cansancio: la gente está preocupada por el tema de la inseguridad y harta de estar preocupada.

Aquí del temor se pasa a la bronca e impotencia y, muchas veces, al punitivismo extremo. El tema es que esto sucede en toda América Latina, en las ciudades grandes, medianas, pequeñas; en los países con tasas altas, pero también en aquellos con tasas intermedias y bajas de delito. Lamentablemente, esto ha llegado para quedarse como tema social y político en América Latina.

Se me ocurren dos preguntas. ¿Qué diferencia establecés entre “sentimiento de inseguridad” y “temor”? La otra: ¿cómo se vincula la sensación de inseguridad y este clima de temor al futuro, a un futuro sin trabajo, con el suicidio adolescente?

Sobre la primera cuestión, uso la idea de “sentimiento de inseguridad” porque los trabajos de criminología, más cuantitativamente anglosajona, utiliza “miedo al crimen”. Y a mí me interesaba mirar distintos relatos sobre inseguridad, distintas narraciones políticas, distintas acciones y también, en relación al temor, no privilegio que el temor sea el único sentimiento, porque también están la bronca, la ira, la impotencia, a veces el alivio cuando se sale indemne de una victimización. Traté de abrir el concepto a



otras dimensiones, sensaciones, acciones, sentimientos. Vos nunca accedés al temor del otro, al sentimiento. Es una cosa que está y no está, está en el cuerpo y no está en el cuerpo. Respecto al futuro, el temor al crimen aparece como relato, como piedra de toque del relato sobre la decadencia. Todas las encuestas en América Latina desde hace al menos dos décadas, cuando se le pregunta a la gente cómo es la inseguridad respecto al pasado o cómo avizora que será el año próximo, responde que siempre es peor. O sea, siempre estamos peor y siempre vamos a estar peor. Es la idea de una debacle, de una pendiente. Eso muchas veces da lugar, al tomar cuerpo, a la sensación de que nadie tiene respuestas, de que nadie sabe qué hacer, a la entrada de voces demagógicas autoritarias. La demagogia punitiva que dice “yo tengo la solución” con las medidas más autoritarias. Entonces ese temor al delito se nutre también de algo que los trabajos de Historia han mostrado en varios países, Sandra Gayol y Lila Caimari en el nuestro, que cada generación tiene un pasado idealizado de un delito que era menos violento, más profesional y esto contribuye a la imagen presente de angustia y temor creciente.

¿Eso lo ves en toda América Latina?

En toda América Latina, hay una constante. Hay encuestas regionales que siguen a todos los países desde hace muchos años. En todos siempre la gente piensa, en números generales, que el país es más peligroso que tu barrio. Entonces, eso es interesante porque se ve el impacto de los medios. Además, salvo alguna excepción en algunos años (en algún momento

en Colombia, por ahí Chile), en general, en el 90% de los casos, con la misma pregunta, cada año siempre es peor que el anterior y en todos los países, sin importar las enormes diferencias que hay entre las tasas de delitos de nuestros países, pero la comparación subjetiva es siempre, lo cual es lógico, con las narraciones heredadas en cada país; y como las narraciones las realizan las generaciones mayores (luego los más jóvenes las reciben y reconfiguran), se parte siempre de narraciones de un pasado de armonía idealizada en la mayoría de los casos, si lo contrastamos con las historias nacionales.

PANDEMIA

¿Te parece que ya es posible visualizar efectos de la pandemia en la composición demográfica de la sociedad?

Hay algo que está estudiado, que es que hubo una gran dificultad en el acceso a los anticonceptivos para todas las mujeres, tanto para el gasto de bolsillo, pero sobre todo por los servicios sociales. Ya hay una proyección del Fondo de Población de Naciones Unidas que muestra un retroceso en términos de derechos sexuales y reproductivos de casi 30 años. Debido a esto, principalmente, hay proyecciones sobre un aumento bastante importante de embarazos en su mayoría no deseados (2.200.000 más en la región), de mortalidad materna, de aborto.

En cuanto a la mortalidad, hay lo que se llama “exceso de mortalidad”: se tratan de comparar las tendencias de mortalidad “normales” en un país con



las que ocurren ahora. Se calcula un exceso de mortalidad por la covid-19 que, según los países, va a tener cierta significación. En Argentina se había calculado un 5% pero va en aumento. También cuando uno mira lo que se llama “años de vida potenciales perdidos”, no cuánta gente murió sino pondera la edad en que murió en relación con la esperanza de vida del país, se cuentan los años de vida potencial que se perdieron a partir de la gente que murió. Si bien la pandemia afecta mayormente a los adultos mayores en cuanto a la mortalidad, en América Latina, comparada con otras regiones, los adultos jóvenes también tienen mortalidad alta como sus pares de países desarrollados, por las malas condiciones de salud como la presencia de hipertensión, obesidad, por el alto contagio producto de la necesidad perentoria de trabajar.

¿Qué indicios hay de la incidencia de la pandemia en el cambio de dinámica de las familias? Vos explicás que más del 70% de las parejas en la Argentina conviven sin casarse y hay una tendencia a una cierta dispersión, así como a la recomposición de otros tipos de familias. La pandemia obliga al movimiento contrario. Lo que uno ve, por ejemplo, fuertemente en los adolescentes, que ellos quieren hacer su ruta hacia afuera y lo que hay afuera es un terrible enemigo, que es la muerte. Y para resguardarse tienen que volver al hogar familiar. ¿Se puede pensar qué ocurrirá? Algunas familias han tenido que reagruparse. ¿Habrà un estallido?

Una pregunta que está muy presente (vinculada con el tema del cuidado), es si la situación que atravesamos va a

implicar una redemocratización de las relaciones de género, si en los barrios las mujeres están haciendo más tareas de las que ya hacían. Antes de la pandemia, en América Latina, las mujeres realizaban tres veces más trabajo de cuidado en las casas que los varones. ¿Quién absorbió todo el trabajo de cuidado adicional en esta pandemia? Por un lado, un estudio realizado en Argentina dice que se profundizaron las desigualdades, que las mujeres se sobrecargaron aún más. Por otro, una investigación realizada en Uruguay muestra que hay diferencias por clase; en los grupos más altos hay una tendencia a una mayor igualdad en las tareas de cuidado, pero en los sectores más bajos, no. Creo que esto es algo así como un “experimento natural”. Más allá del corto plazo, hay dudas sobre qué sucederá con la división del trabajo por género al concluir la pandemia. Para algunos especialistas, la mayor cantidad de tiempo que muchos padres están pasando con sus hijos e hijas podría alentarlos a un mayor involucramiento con el trabajo de cuidado en el futuro y acelerar los cambios en los roles de género tradicionales. Sin embargo, también se ha advertido que la mayor carga de cuidados que enfrentan las mujeres se produce cuando muchas están siendo expulsadas del mercado laboral, producto de la crisis económica, lo que podría llevar a un retroceso por el reforzamiento de los roles de género tradicionales. Para mí, el gran ausente, a la vez un actor muy presente pero al que se lo dejó sin voz propia, fueron los adultos mayores. Fueron objeto de cuidado, de preocupación, pero, ¿qué decían los adultos mayores? Este tema es central para



mí: la niñez se debate, sobre la adolescencia se debate, sobre la educación se debate, pero sobre los adultos mayores todavía perduran ideas muy viejas: o vulnerabilidad o infantilización. No sabemos qué va a pasar, pero algo está sucediendo, posiblemente muchas situaciones de crisis, por lo que uno vio cuando “bajó” un poco la pandemia como parejas que se separan. No salen indemnes los lazos familiares de esto. Posiblemente haya una catalización de fenómenos que se hubiesen desarrollado más despacio, pero todavía no lo sabemos. Las relaciones familiares están en el centro de esta crisis y va a haber modificaciones. Por ahora hay muchas reflexiones alrededor de la cuestión del cuidado, hay ansiedad de revisar el cuidado de una manera general. Y también un tema muy poco tratado son los adultos mayores. En el progresismo es un tema del que no se habla.

En este sentido, ¿cómo es el cambio de las relaciones entre las generaciones nuevas y los adultos mayores? Porque los adultos mayores se transformaron en sujetos de peligro y de cuidado. Pero ese cuidado implica un peligro para los otros. Con lo cual se invierte el sentido de los vínculos. Porque si bien los adultos mayores, desde que las mujeres trabajan, cuidan chicos, ahora resulta que, en esa nueva generación, hay adolescentes cuidando adultos mayores. Se ve en la actitud, en el lenguaje del “cómo estás”, “no salgas”. ¿Cómo juega esto? ¿Es una “rareza”?

Cuidar al adulto mayor está en el orden de las cosas, pero el tema es que la imagen no es la adecuada,

diría que refuerzan estereotipos. Pero creo que se reforzaron las imágenes más antiguas de la mirada sobre el adulto mayor, que tienen base en la realidad: adulto mayor vulnerable, adulto mayor frágil. Lo que me parece más notable y más preocupante es que no se les dé un rol protagónico en la voz política sobre esto. Sí hay un objeto de cuidado. Pero es “cuidemos al abuelo, a la abuela”. Los adultos mayores son una minoría política central, son el 15 o el 18% de la población. La pandemia reforzó esa mirada de la vulnerabilidad y de la fragilidad. La ausente fue su voz.

Además, si bien existen agrupaciones de jubilados, no hay manifestaciones públicas, no hay voz política ahí.

Que podría ser digital, porque, como lo vimos en una investigación reciente, los adultos mayores se apropiaron de las redes, aprendieron y las utilizaron muchísimo. Tienen mucha actividad digital, lo que contradice imágenes previas, son “recién llegada/os” pero la están explorando y usando en forma creciente en todo el mundo, en nuestra región también.

Es mucho lo que han aprendido.

Han aprendido mucho. Es muy impresionante.

Es que la sociedad, el Estado, las empresas obligan: todos digitalizan los vínculos y no solo por la pandemia...

Lo cual es complicado, porque deja personas fuera. No es solo el tema de la conexión. Hay igual, diferencias de clase muy marcadas: aquellos adultos mayores que no tienen apoyo de familiares con tiempo y dispositivos



para asistirlos en las cuestiones digitales, se le complica y están totalmente excluidos (se vio con los turnos de vacunación). El lado positivo de todo este proceso es que son fuertes incentivos para aprender. En general, me parece que hay algo de tipo político muy interesante.

Que puedan demandar participación es importante. Es un sector que está desocupado y no quiere quedarse encerrado en su casa. Lo cual tiene consecuencias de todo tipo.

En el progresismo es un tema que no tiene la centralidad que debiera, es una minoría política que debería empoderarse como tal, ¿no? Las fuerzas progresistas tienen que revisar su discurso sobre los adultos mayores.

Sin dudas. Quisiera volver a la cuestión del temor, pero ahora desde la pandemia. En tu último libro decís que el origen del temor puede ser el virus, pero el objeto al que se dirige puede ser otro. ¿Te podés extender sobre eso?

Yo tomé algo que había estudiado respecto al tema de la inseguridad. Es un concepto de Hume: que el origen de la emoción puede tener otro objeto. Entonces, puedo tener miedo sobre algo y lo dirijo sobre otra cosa. Uno puede empezar con un temor o miedo puntual y eso se transforma en temor a las personas que tienen tales características, a los extranjeros y, sobre todo una cuestión que es preocupante en América Latina (mucho más fuera de Argentina), que es el creciente temor a otros que parezcan como posibles peligrosos, diferentes, etc. y eso se articula con la xenofobia, sobre todo contra inmigrantes. En un

momento en el que tenés una crisis inmigratoria fuerte en América Latina con la cuestión de Venezuela, hay mucha migración que está contenida con el cierre de fronteras, que está inmovilizada y que se va a empezar a mover. Y también se piensa que va a haber más despliegue de inmigración ilegal. Es un tema para estar atentos porque los indicadores de xenofobia anti inmigratoria son muy altos en América Latina.

En este sentido, ¿cómo juega el “desconocimiento del otro” en la construcción de la ajenidad?

Se trata de un elemento peligroso que no podés saber si lo tiene el otro, o no. Entonces, por las dudas, el otro es por definición peligroso. Si ese otro, además, viene de otro lado, no está cuidado, es pobre... En los momentos de temor, los otros estigmatizados de siempre se vuelven objetos centrales de este temor y fobias sociales.

¿Ese temor puede alimentar una política de disciplinamiento? Te lo pregunto recordando la influencia del higienismo, surgido como respuesta a las epidemias de finales del siglo XIX, sobre el sistema educativo.

Creo que sí y también puede alimentar nacionalismos sanitarios autoritarios como “No dejemos entrar a los peligrosos”. Además, si se miran los indicadores de xenofobia en América Latina, son altos. Están ahí para ser potencialmente explotados por algún líder autoritario. Si puede haber un regreso al higienismo es interesante. Todo lo que implica el higienismo como distancia, como temor. Es un tema interesante. Una suerte de “neohigienismo”.



El temor a los libros, el temor a los objetos. En *El monitor de la educación común* (la histórica publicación del Ministerio de Educación de la Nación) aparecen muchas anécdotas y advertencias sobre el contagio de la tuberculosis, supuestamente transmitido por libros y objetos.

Decías antes que hay que pensar el lugar de los y las docentes en general respecto al temor y la inseguridad, y ahora mencionás el tema del temor más vinculado a todo esto. Hay mucho que pensar en relación a estas cuestiones.

Hay para trabajar mucho y, además, se abre ahora un enorme problema. Ahí tenés dos posibilidades: una, es alentar el individualismo en los alumnos, cada uno en su pantalla; la otra, es pensar en la ronda. Los chicos en una ronda, sentados a un metro y medio de distancia, pero elaborando un cuento colectivo. Cantemos en un coro. Hagamos un grupo, presencial o virtual.

También está la forma en un sentido literal. La idea de la burbuja, de algo que supuestamente nos protege, cuando en realidad es una metáfora muy precaria.

La burbuja es una ilusión.

Exacto, no existe la burbuja. La ilusión es la burbuja. Que la comprendo. Se está usando en todo el mundo esta idea de la burbuja.

¿No te parece que la idea de burbuja marca una fenomenal sensación de desprotección?

Sí y de fragilidad. La burbuja es frágil, la tocás y se rompe. La burbuja vive flotando en el aire y en cualquier

momento se puede romper. Denota mucha fragilidad. Denota una idea imposible, además.

Vos hacés mucho hincapié en el tema del espacio público. ¿Cómo incide la pandemia en el uso del espacio urbano por parte de los adolescentes? ¿Qué efectos pueden tener las restricciones a la movilidad de los chicos?

Así como las desigualdades en la conectividad que, por supuesto, para las y los expertos no era una novedad, pero para la sociedad no estaba tan en el centro de las desigualdades, también empezó a pasar algo con la espacialidad en todas sus dimensiones: la distancia mínima o privada al interior del hogar (la posibilidad o no del aislamiento en la casa, ahora la centralidad del contagio intrahogar), en los barrios, en los transportes, etc. La espacialidad se corrió al centro con la pandemia. Yo no creo en eso de “crisis y oportunidad”. Pero hay una pregunta, una reflexión, si se van a repensar algunas formas de uso del espacio urbano. Sobre todo porque hay, de hecho, una revalorización del espacio al aire libre, al menos en las zonas urbanas. Hay situaciones que están mirando de un modo diferente o valorizando en un sentido diferente, no económico, los distintos espacios de la ciudad como espacios a ser vividos, ocupados, etc. Y ahí, volviendo al tema de la inseguridad, había una famosa criminóloga latinoamericana que decía que una ciudad segura es una ciudad habitada, transitada. Lo decía en términos de delito, en la década de 1970. Ahora, a partir de la pandemia, una ciudad segura es una en la que la gente hace



del espacio público el lugar donde desarrolla su vida. Además, han cambiado los ritmos urbanos. En el sentido de que, por un lado, no hay turismo y hay menos tráfico en algunos lugares. Si uno mira el pasado, en general, las pandemias no fueron oportunidades para repensar el futuro. Cuando se acababan, se intentaba olvidar y volver a la “vida normal”. No creo que hoy sea igual, tenemos tanta gente pensando que algo podría pasar, que aprovechemos esto para repensar lo urbano. Tenemos y sentimos otra experiencia de la ciudad. No sé cómo va a terminar, pero estamos teniendo otra experiencia de la ciudad que ojalá sedimente en algo nuevo y mejor.

Respecto a las escuelas, desde las construidas a principios del siglo XX, miran para adentro, son cerradas, duras, son oscuras. En realidad, en la década de 1990 se empiezan a abrir un poco. Y, ahora, lo que se busca es que se abran, que abran ventanas. ¿Cuánta inversión hace falta para llamar a albañiles que te hagan ventanas en todas las escuelas? Te lo hacen las cooperadoras, incluso. El momento va contra esa tendencia. Nosotros, en la Provincia de Buenos Aires, en el 2006, hicimos varias escuelas ambientalistas que están muy buenas, en el marco de algo que se aprobó ayer, que es la Ley de Educación Ambiental. Es el mismo equipo el que trabajó en ambos momentos.

Es interesante eso. Porque parece que hay algo de la pandemia que te obliga a ir contra la tendencia a encerrar, a muros fuertes. Literalmente obliga a abrir, en un sentido físico. Objetivo y

subjetivo. Es así, va a haber que negociar con esos temores.

Ahí hay un doble juego muy interesante porque te obliga a salir...

Para proteger tenés que estar abierto.

Pero tenés que preparar otra distancia con el otro. En este contexto, ¿el hogar se transformó en algo persecutorio? ¿Cómo funciona? ¿Refugia, pero a la vez es persecutorio? ¿Para los adolescentes?

Es refugio y es una fortaleza no elegida para los adolescentes. Y también ellos han sido objeto de discursos muy complicados (sin que haya datos, porque no los hay), se les dice que son los responsables de la explosión de la pandemia. Aparece esta figura, muy interesante, de las fiestas clandestinas. Lo que te muestran los datos es que aumentaron mucho los contagios en las ciudades pequeñas e intermedias no por estas fiestas sino porque la gente se junta a tomar mate, un asado, el almuerzo del domingo. Hay ahí una figura de las fiestas clandestinas como gran riesgo, una idea del joven desocupado que contagia a los demás sin importarle el otro. Y la verdad es que es una situación muy complicada. Porque, para un joven, las consecuencias de la pandemia son, en general, muy fuertes. Y no pueden ser leídas en términos morales.

¿Cómo se vincula esto con tu idea de grupalidad, de que la grupalidad proporciona seguridad?

Hasta ahora, la gestión de los riesgos, de los temores se hacía en grupo: salir en grupo, estar en grupo, moverse en grupo. La grupalidad en un sentido general. “Cuando llegues a casa



mandame un WhatsApp para que sepa que llegaste bien”. Y de golpe, la grupalidad es vista como la forma de contagio. Y la verdad es que esto es difícil. No tengo una solución. Pero no ayudan las miradas hiper normativas y morales que entienden que el que no se cuida es porque no le importa el otro. Eso no es así, no ayuda en nada y además es complicada. La situación es muy compleja. Los estudios que están llevando a cabo colegas, como Pablo Semán y Ariel Wilkis, muestran que todos tenemos relaciones complejas con los cuidados.

Hay una gran discusión alrededor de la escuela en el marco de la pandemia. Se debate, por ejemplo, qué tiene más prioridad, si la educación o la salud. Vos trabajás temas de educación, de salud y sostenés que tienen vínculos pero que no van en paralelo.

Lo primero que tengo que decir es que me llama la atención, pero a la vez lo entiendo, porque no hay gran disponibilidad de vacunas, que no se haya vacunado a los docentes y que no estén en los grupos prioritarios para ser vacunados. Eso me asombra y es lo primero que tengo que decir. ¿Cuántos docentes hay en el país aproximadamente?

Algo más que 1.400.000.

No son tantos para vacunar. Creo que hay una curva de aprendizaje y que están aprendiendo. Así como aprendió el sistema de salud el año pasado (por ejemplo, al principio se enfermaban los agentes de salud y hoy ya no tanto), hay un aprendizaje que tiene que hacer el sistema educativo. No tengo claro si el sistema educativo aprovechó

el año pasado para aprender y para hacer algunos cambios que podría haber hecho en relación, por ejemplo, a la arquitectura y a la forma escolar en todas sus gestiones. Me da la impresión de que no tanto. Entiendo que fue un año tremendo pero la educación era un tema central. Hay una curva de aprendizaje que tiene que hacer todo el sistema porque es algo nuevo que el año pasado no la hizo Educación. Posiblemente porque quizá pensaban, como gran parte del gobierno, que la pandemia se iba a acabar en diciembre y la única apuesta era la vacuna. Entonces, quizá se perdió tiempo, dado que la pandemia empezó después que en otros países, para haber generado una curva de aprendizaje a partir de la segunda ola en otros países. Ahora entramos en un momento muy complejo porque, la verdad, hay una sensación bien complicada, ahora nadie sabe cuándo alguien se contagia, si fue en la escuela o no. Falta todavía, como parte de la curva de aprendizaje, ver quién decide cuándo se cierra una escuela. Porque el director o la directora no tiene por qué cargar con esa decisión tan compleja y de corte sanitario. Tampoco hay tanta gente formada para regular todo esto en el sistema, eso lo entiendo.

Mi postura fue, y lo dije públicamente, que vacunarán a los docentes. Y que, además, no pasaba nada si las clases empezaban ahora, en abril o en mayo. ¿Qué se perdía? Lo que sucede es que está jugando la idea, tan antigua como Comenio, de que cada año escolar corresponde una edad; todo el sistema escolar organizado así.

Estoy totalmente de acuerdo.



MÉTODO Y TRAYECTORIA INTELLECTUAL

Tengo una pregunta más bien metodológica. ¿Cómo es tu forma de trabajo? Porque me llamó la atención que, utilizando información cuantitativa, avanzás en análisis cualitativos y hacés una intensa elaboración de toda la información. ¿Cómo trabajás?

En mi trabajo siempre me gustó cambiar de tema y combinar el abordaje cualitativo y cuantitativo. Mi trabajo personal siempre era más cualitativo. Pero siempre me gustó lo cuantitativo. Muchas veces mis preguntas surgieron al mirar datos, con una mirada cualitativa. Me gusta la parte blanda de temas duros, para decirlo de alguna manera. Respecto a la nueva pobreza y al delito, la verdad es que la primera pregunta que me surgió con el análisis de los datos que mostraban la caída de la clase media y los segundos, datos sobre jóvenes en conflicto con la ley que acudían a la escuela o trabajan. En la época del kirchnerismo, mi pregunta

surgió porque veía que la gente manejaba datos por un lado y el otro, de manera totalmente confiable pero con conclusiones opuestas. Entonces quise ver qué me decían los datos. ¿Qué hace un trabajo sociológico? Trata de ser lo más honesto posible, trata de armar la mayor cantidad de indicadores para encontrar algún tipo de sentido. Ahora, por ejemplo, que estoy trabajando sobre polarización, va a ser un trabajo cualitativo y cuantitativo, pero en los últimos libros me gustó armar el mapa general de Argentina, de América Latina. Es un desafío y además tiene algo bueno: lo podés hacer solo, con poco dinero. Me gusta armar el mapa de algunas discusiones: me interesa tanto al nivel de los conceptos como al de los datos.

En tu escritura, además, hay algo de ensayo.

Últimamente me gusta escribir más corto o, mejor dicho, más sintético, más “tac”. Tratar de decir lo que tenga que decir, ¿no?

BIBLIOGRAFÍA

- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kessler, G. y Benza, G. (2020). *La ¿nueva? estructura social en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.



ABORDAJES DE LA EDUCACIÓN EN LA PANDEMIA





Walter Grahovac*

Córdoba: la política educativa, el imprevisto de la pandemia y los desafíos de una escuela que ya ha iniciado su reinención

PALABRAS CLAVE: Córdoba ▪ política educativa ▪ pandemia ▪ reinventar la escuela.

En este artículo comparto con ustedes algunas reflexiones sobre la política educativa en la provincia de Córdoba, el contexto en el que nos encontró la pandemia, lo que pudimos hacer, lo que nos deja pensar.

En un primer apartado se mencionan algunas *decisiones políticas* que la experiencia indica han sido particularmente relevantes. No solo para poder avanzar a lo largo del proceso de esta gestión sino porque, ante el imprevisto del ASPO, se han resignificado. Como si esas decisiones revelaran los cimientos sobre los que se sostiene la política.

Luego, muy brevemente, presento *algunas acciones* que posibilitaron de diferentes modos, a distinto ritmo, *una reorganización del sistema educativo en este nuevo escenario*.

Finalmente, para cerrar, arriesgaré algunos desafíos que en este nuevo escenario se plantean al sistema educativo. Apoyado en el maestro Simón Rodríguez, creo que estamos en uno de esos momentos en los que *inventamos o erramos*.

ALGUNAS DECISIONES POLÍTICAS

La pandemia, y en particular para el caso del sistema educativo, la decisión del ASPO fue un cimbronazo, en aquel primer momento sin opción. Así, se abrió un

* Ministro de Educación de la provincia de Córdoba.



espacio en el que hubo que detener la marcha, algo que en la gestión política cuesta bastante. Solemos decir que “tenemos poco tiempo”, pero esta vez, el desconcierto se impuso y la pregunta se hizo lugar: ¿cómo seguir? Buscamos respuestas en lo que teníamos disponible; lo que habíamos construido y (ahora con el diario del lunes) puedo decir que nos permitió además, reconocernos, visibilizar con quienes podíamos contar y, sobre todo, descubrir lo que estábamos dispuestos a dar como equipo de trabajo.

¿QUÉ TENÍAMOS?

Un camino construido, un horizonte común y un buen tramo transitado juntos. Ni caprichoso, ni maniqueo. Consensuado, claro y sostenido a pesar de las dificultades (las que se presentan con más frecuencia de lo deseable). Reconocer ese camino fue vital ante la situación inesperada a la que nos enfrentaba la pandemia.

Voy un poco hacia atrás. Habíamos logrado identificar un horizonte común, hacia el que caminamos sin perdernos; aunque en determinados momentos hubo que tomar atajos, estuvimos dispuestos a desviarnos un poco y priorizar el bien común postergando intereses individuales, corporativos.

La llegada del siglo XXI trajo asuntos sobre los que había que consensuar las políticas que configurarían la agenda educativa. Las respuestas tienen que leerse inscriptas en el singular desarrollo histórico de una provincia mediterránea, con fuertes iniciativas locales en la que, desde siempre, convivieron acciones (a veces más, otras menos) combinadas entre el sector privado y estatal, las que incidieron en el desarrollo de la agroindustria, la industria automotriz y el turismo. Una provincia que en materia educativa tiene fuerte impronta histórica, cuna de la primera universidad en el país, nacida en el seno del catolicismo, y también, territorio de la reconocida (¿y “revolucionaria”?) Reforma de 1918. La contradicción, esa condición humana que se huele en las entrañas de la historia cordobesa. También la intención pujante de construir, de hacer política, de encontrar lo común en el marco de insoslayables diferencias –a la luz de los tiempos que vivimos– un rasgo a considerar.

Al despuntar el nuevo siglo, el sistema educativo en la provincia se disponía a prestar oído a nuevos desafíos; por ejemplo, la ampliación de la jornada escolar, la especial atención y acompañamiento que requerían las escuelas de sectores urbano-marginales vulnerables, el énfasis de la acción educativa en el primer ciclo, la unidad pedagógica como estrategia en los primeros años... Por ahí se avanzaba, amparados en la investigación educativa y en el trabajo conjunto del Ministerio de Educación de la Provincia y el Sindicato de Educadores de la Provincia (UEPC) que podían coincidir en lo común –la defensa de la escuela pública– y también discutir cuando hubiese algunos intereses contrapuestos.

Hacia el final de la primera década, en el marco de un espacio y un tiempo político más amplio que orientaba el rumbo de la agenda educativa hacia la inclusión



y la igualdad,¹ asumimos el gobierno de la Educación en la provincia en el año 2008. De cara a las transformaciones sociales y culturales del momento había que reabrir el debate: ¿qué escuela ofreceríamos a Pulgarcitas y Pulgarcitos, las nuevas generaciones que Michel Serres (2013) nos ayudara a mirar, y más tarde o más temprano tendríamos en nuestras aulas?

LA EDUCACIÓN, UNA CUESTIÓN PÚBLICA

Abierta la conversación *con todos los sectores de la ciudadanía*, la Ley de Educación Provincial, 9870/2010 “guardaría” en su letra escrita los consensos alcanzados, marcaría el rumbo elegido, el horizonte hacia el cual caminar. En una breve síntesis, podría señalar *los acuerdos*: sobre la necesidad de habilitar *más tiempo de escuela*, sobre la necesidad de revisar los contenidos de la enseñanza, de *incorporar en todos los niveles saberes relacionados con las tecnologías, la enseñanza del inglés, la educación sexual*. Hubo consenso en habilitar *nuevas formas de hacer escuela*, principalmente (pero no solo) en el nivel de *Educación Secundaria*. Centralmente, se coincidía en la necesidad de *democratizar el acceso*, se ponía en cuestión el *régimen académico*. Se hacía referencia a la necesidad de revisar el formato escolar, los modos de organización para que la escuela secundaria recibiera a todas/s las y los jóvenes. Principalmente que lograra ser un tiempo y un espacio que abriera posibilidades, que *la escuela secundaria ofreciera al universo de jóvenes un bagaje cultural común que les permitiese elegir su devenir*. Alguno de estos acuerdos contemplados en la Ley de Educación Nacional y en la Ley de Financiamiento Educativo fueron resultado de largas horas de conversaciones e intercambios compartidos con colegas de diferentes jurisdicciones que alentaron avances y logros en la provincia.

En ese camino se definieron algunas políticas, las que configuraron los cambios sobre los que hoy seguimos trabajando:² la ampliación de la escolaridad, la obligatoriedad de la sala de 4 y la apertura en toda la provincia de la sala de 3 años en el nivel inicial. Asegurar la jornada extendida en el segundo ciclo de todas las escuelas primarias. Se generaron nuevos formatos en la escuela secundaria, tales como el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral (PIT) y las escuelas del Programa Avanzado de Educación Secundaria con énfasis en las TIC (Pro-A). Se creó la Dirección General de Educación Superior (DGES) (2008) y el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) (2016) con una clara convicción: la confianza y la relevancia de renovar y fortalecer la formación docente inicial y continua.

1. Claramente expresado en la Ley de Educación Nacional 26.206, pero también en el conjunto de leyes educativas del período 2003-2008.
2. Quien desee conocer más en detalle las políticas implementadas desde el 2008 puede consultar Anuarios de Planeamiento.



¿CON QUIÉNES TRABAJAMOS; CON QUIÉNES CONTAMOS?

- Asumimos el trabajo de la política educativa con los actores del sistema educativo. La experiencia indica que la política se construye con los actores del sistema educativo. Con los equipos de conducción y los equipos docentes de la provincia. Con todas y todos, con los que coincidimos y con los que pensamos diferentes. Esta gestión se negó a desarrollar acciones “importando soluciones” que no se pudiesen inscribir en el sistema; que operaran como parches, resolviendo de momento sin apuntar a los problemas estructurales. Esto no supone que se han resuelto sino que hay caminos en los que estamos trabajando: en el nivel inicial, en la escuela primaria, secundaria y en el nivel de educación superior.
- Consideramos vital la cooperación, el acompañamiento, el trabajo con otras instituciones sociales que manifiesten su vocación de fortalecer las políticas educativas. Pero el Ministerio de Educación es el garante y responsable de la política educativa. En ese marco se desarrollan acciones con todos los actores sociales que expresen su compromiso con la educación: universidades, sindicatos, otros ministerios y ministerios de otras jurisdicciones. Es al integrar acciones que se fortalece y se despliega el desarrollo local y general.

No es esta una declaración de principios, es una decisión política que encuentra correlato en el camino construido en estos años. Con diferentes instituciones, con el Ministerio de Educación de la Nación (por ejemplo, actualmente en la Juana Manso) con ministerios de otras provincias (por ejemplo, con Misiones generamos aulas en el politécnico), con otras entidades académicas como las universidades y los 427 municipios y comunas provinciales con quienes conversamos desde los comienzos y desarrollamos numerosas acciones en conjunto.

También en la perspectiva de un *federalismo que en el siglo XXI se permita ser construido entre todas las partes que lo componen* de modo tal que logre garantizar la distribución democrática de la palabra para que la experiencia de la igualdad en la “cocina” de la política comience a ganar terreno. La igualdad en sentido rancieriano, en el que todas las voces son reconocidas y escuchadas, independientemente de la posición desde la que se la pronuncie. En este sentido, se resignifica el diálogo: no hay un fuerte que ayuda a los débiles; no hay “necesitados” sino una conversación política entre iguales en la que se tratan las diferentes situaciones y problemas.

ALGUNAS ACCIONES ANTE EL IMPREVISTO, REORGANIZARNOS Y RECONOCERNOS

El imprevisto de la pandemia encontró al sistema educativo provincial en el camino presentado en el apartado anterior. A propósito de la intempestiva mudanza al “ultramundo” Baricco (2019), señalaré aquí algunos esfuerzos puntuales



relacionados con las tecnologías digitales, dado el protagonismo que cobraron en esta circunstancia.

Los diseños curriculares de la educación obligatoria y del nivel superior habían incorporado saberes relacionados con las tecnologías digitales. Y algunas primeras, acotadas experiencias, surgían en ese marco, especialmente, en las escuelas con jornada extendida en las que se daban talleres de programación, de robótica. En el caso de las escuelas ProA, debido a su propuesta curricular, se habían desarrollado aulas virtuales y ya –antes de la pandemia– se habían incorporado como ampliación del trabajo escolar.

Estas iniciativas, y algunas otras en escuelas secundarias con el ciclo orientado en informática, entraban en sintonía con el interés de la comunidad docente. Así en el camino que transitamos se iniciaban conversaciones que referían a estos temas, se hacía sentir la necesidad de una formación docente que contemplara esta materia; es decir, en términos generales, la cuestión de las tecnologías digitales en la escuela estaba instalada.

En este marco emerge la propuesta del ISEP, que desde 2016 formaba docentes bajo la modalidad combinada, lo que permitió –ante el imprevisto de la pandemia– el despliegue de un conjunto de estrategias que contribuyeron a afrontar el desafío. Entre otras:

- Más de 15.000 docentes habían pasado por la formación en ISEP y habían adquirido saberes con los que moverse en entornos digitales.
- Algunos docentes que se habían formado y otros se estaban formando específicamente en carreras afines: Programación; Educación y Medios Digitales; Tecnologías digitales y educación.
- El equipo profesional del ISEP, integrado por perfiles con formación interdisciplinar, que producía materiales educativos para la enseñanza en línea, pudo desarrollar una plataforma que el ministerio de Educación de la Provincia puso en línea a las dos semanas de iniciado el ASPO: *Tu escuela en Casa*³ con secuencias didácticas, itinerarios interdisciplinarios y actividades ajustadas a los contenidos curriculares para todos los niveles y modalidades; con orientaciones para docentes y para las familias.
- Se abrieron espacios de formación docente que contribuyeron a la reorganización de los equipos docentes, a repensar la enseñanza con herramientas digitales, a dirigir las instituciones educativas en este nuevo escenario.
- Las y los docentes que contaban con estos saberes asumieron en las escuelas el lugar de orientadores pedagógicos y ayudaron a reinventar los modos de hacer escuela todos los días.
- Creamos el Instituto Superior Politécnico Córdoba con un nuevo modo de cursado bimodal de las Tecnicaturas del Nivel Superior. Se cursa en la Plataforma Digital y se realizan Prácticas Profesionalizantes en empresas con

3. Tu Escuela en Casa. <https://tuescuolaencasa.isep-cba.edu.ar/>



un sistema de acreditaciones parciales que reconoce competencias laborales (créditos) hasta alcanzar la Tecnicatura Superior. Están reconocidas por las universidades nacionales que las y los estudiantes pueden continuar sus estudios de grado y posgrado.

- A su vez, el área de Sistemas del Gobierno provincial desarrollaba y ofrecía a las y los estudiantes y docentes *Mi Aula Web*⁴ y un modo de *Gestión de estudiantes*⁵ en línea, dos herramientas de alcance universal, gratuito y seguro que permitió dar continuidad a la escuela obligatoria en línea.

REORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

A lo largo del año se fueron diseñando nuevos modos y formas de reorganización del sistema educativo, como pudimos, con lo que teníamos, con lo que probamos. Se generaron iniciativas:

- Entre las y los docentes y sus equipos institucionales y los equipos de gestión del ministerio.
- Se desarrollaron “conversatorios” que, con el paso del tiempo y el ejercicio, lograron mejorar sus condiciones para el intercambio entre docentes. Se abrieron valiosos canales de intercambio entre colegas para analizar, para pensar juntos sobre cuestiones como la enseñanza en línea/remota, sobre la presencialidad y la distancia; los medios digitales, las herramientas tecnológicas, sus protocolos de uso y sus modo de inclusión en las clases, la evaluación, la gestión de las instituciones.
- Se abrieron nuevos canales de diálogo con las familias y también se actualizó un “pacto histórico” entre la escuela y la comunidad que estaba bastante adormecido.
- Se abrieron buenas preguntas apuntando a los nudos duros de la gramática escolar al no poder cumplir con los formatos históricos de los tiempos, los espacios, los modos de agrupar a las y los estudiantes; las formas de la enseñanza; los ritmos del aprendizaje, la concepción de la evaluación; en los recursos de la enseñanza. La cuestión de la presencialidad, la asistencia; la voz, el cara a cara...

Todo sucedió. Como indicaba en el apartado, habíamos iniciado el camino que buscaba “nuevas formas de lo escolar”; hace tiempo la investigación señalaba los problemas de un sistema educativo organizado con las variables del siglo XIX. Sabíamos de estos y otros problemas y estábamos intentando, estudiando pero

4. Mi Aula Web. <https://blog.youtube/intl/es-419/news-and-events/presentamos-mi-aula-una-nueva-herramienta-para-estudiantes-y-docentes-de-méxico-y-argentina/>

5. Gestión de estudiantes. <https://www.cba.gov.ar/gestion-estudiantes/>



la circunstancia nos empujó en este andar. *No por suerte, sino por las políticas en desarrollo, por el trabajo en equipo, por los caminos construidos, tuvimos algunos cimientos con los que hicimos pie, hasta que logremos encontrar un nuevo trazo.*

RECONOCERNOS

Con-movidos, así vivimos el re-encuentro, el re-conocimiento. Pasado el tiempo ya no hay margen de dudas para quienes de modo irresponsable hicieron desagradables conjeturas y pusieron bajo sospecha el trabajo docente. La sociedad pudo comprobar –y valorar– el saber específico que requiere el oficio docente. Pudo reconocer que no cualquiera puede dedicarse a esta profesión.

La pandemia visibilizó –tal como ya ha sido muy señalado– las injusticias de la desigualdad social, la necesidad de políticas intersectoriales que intervengan para garantizar el derecho a la educación del universo de niñas/os y jóvenes. Especialmente la necesidad de contar con dispositivos tecnológicos y conectividad para todas y todos las y los estudiantes.

Pero también visibilizó que la escuela es un lugar importante en la organización social. Si se cierran las puertas y los chicos no pueden ir tenemos problemas. No solo porque los adultos cuentan con ello para poder trabajar en ese tiempo en el que sus hijos están en un lugar seguro, cuidados y aprendiendo sino porque para las infancias y para los adolescentes es importante salir de su vínculo familiar; abandonar por un rato ese entorno conocido, ponerlo entre paréntesis, suspender –como lo plantean Simons y Masschelein en *Defensa de la Escuela*– para así poder encontrarse con otras/os; sabemos que *aunque la escuela no es el mundo, lo representa.*

Aprendimos a hacerlo de otros modos, en un chat; un llamado de teléfono, en línea, en un *zoom*, en un *Meet*, con un audio. Hemos aprendido a reconocer “presencialidad” en la virtualidad; hemos aprendido a distinguir entre estar “vinculados” y estar “conectados”.

Como lo demostraron los estudios realizados por el Ministerio Nacional, por UNICEF, el 2020 mostró que la escuela estuvo abierta aún cuando no fue posible asistir a los edificios escolares. Nos hemos re-conocido, haciendo lo que no imaginamos; diciendo lo que no hubiésemos dicho hace un tiempo atrás.

INVENTAMOS O ERRAMOS

La pandemia dejará sus marcas. Será difícil recuperarse del cimbronazo, de la abrupta interrupción de la escuela que conocimos y vivimos hasta el 19 de marzo de 2020. Será difícil recuperarse del aislamiento, del particular agotamiento que provoca el trabajo en línea. No solo las horas pantalla, que las familias formen parte del aula provisoria que se configuró en un dispositivo; que se solapen las



responsabilidades familiares y laborales; no poder separar los tiempos, los espacios... la auto-exigencia de aprender y hacer-probar-evaluar al mismo tiempo; cuidar a nuestras/os alumnas/os y a nosotras/os mismos. Llevará tiempo recuperarse. Pero también habrá marcas de lo que aprendimos, las preguntas que se abrieron y encontraron respuestas novedosas en este nuevo escenario.

Encuentros virtuales entre colegas, en tiempos y espacios consensuados; desarrollo de propuestas que “dejamos” a las y los estudiantes en algún “sitio” y las han podido tomar y resolver. Y lo han hecho en diferentes tiempos, de diferentes modos; la relación asincrónica ofrece algunas posibilidades que será difícil descartar.

Numerosos desafíos tendremos que afrontar una vez que la pandemia haya pasado. Pasará, esperemos cuanto antes. Y entonces... ¿qué desafíos estaremos dispuestos a afrontar? ¿Qué recuperaremos de lo que teníamos en el camino construido; sobre qué cimientos seguiremos construyendo (qué escombros quitaremos del camino) el devenir de una escuela que ya ha iniciado su reinención?

BIBLIOGRAFÍA

- Baricco, A. (2019). *The Game: mutaciones didácticas desde el ultramundo*. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos, 333 pp. Traducción: Xavier González Rovira.
- Dirección General de Educación Superior (DGES). (2008). <http://dges-cba.edu.ar/wp/index.php/institucional/>
- Gestión de estudiantes*. <https://www.cba.gov.ar/gestion-estudiantes/>
- Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP). (2016). <https://isep-cba.edu.ar/web/sobre-el-isep/>
- Mi Aula Web*. <https://blog.youtube/intl/es-419/news-and-events/presentamos-mi-aula-una-nueva-herramienta-para-estudiantes-y-docentes-de-mexico-y-argentina/>
- Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral (PIT). (2018). <https://www.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2018/03/Acerca-del-Programa-de-Inclusi%C3%B3n-y-Terminalidad-14-17-Resoluci%C3%B3n-6416-1.pdf>
- PROA. <https://www.cba.gov.ar/ministerio-de-educacion/escuelas-proa/>
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tu Escuela en Casa*. <https://tuescuelaencasa.isep-cba.edu.ar/>



Martín Müller*

Entre Ríos: políticas educativas para la continuidad de la enseñanza y el aprendizaje frente a la pandemia de covid-19

PALABRAS CLAVE: Pandemia ▪ Continuidad pedagógica ▪ educación virtual ▪ Programa contenidos en casa ▪ Portal Educativo de Entre Ríos Aprender

INTRODUCCIÓN

La pandemia de covid-19 desató nuevos desafíos en nuestra provincia, como así también en el país. El sistema educativo tuvo que acomodarse a la excepcionalidad en tiempo récord, en una cotidianeidad sin precedentes y a un escenario inédito afectado además por la agudización de las desigualdades sociales, económicas y culturales preexistentes a esta crisis global.

En Entre Ríos, una provincia con una gran dispersión y heterogeneidad que se refleja en el sistema educativo, nos propusimos dar una respuesta inmediata que garantizara la continuidad pedagógica de la población estudiantil, atendiera a las realidades de las escuelas de contextos de islas, rurales y urbanas, estableciera condiciones para evitar la discontinuidad y preservara ese espacio simbólico de la clase y del acto pedagógico de aprender en una relación con otros.

Un año después, comparto, a través de este artículo, un breve recorrido por las decisiones y estrategias desplegadas para dar esa respuesta a toda la comunidad educativa entrerriana, donde hubo mucho por aprender para que la educación, en ese período sin clases presenciales, pudiera ser dirigida desde la escuela como espacio de transmisión, de vínculos y de construcción de lazos, adoptando la virtualidad como un modo posible de transitar.

* Presidente del Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos.



Con premura nos sorprendió un cambio en la cotidianeidad y las rutinas que obligó y también habilitó a repensar las prácticas pedagógicas y nos desafió a construir, producir, generar, registrar y decidir formas de trabajo con el conocimiento en escenas de enseñanza mediadas por la virtualidad y la no presencialidad.

PROGRAMA CONTENIDOS EN CASA: DOCUMENTOS ORIENTATIVOS

Desde el Consejo General de Educación (CGE), a través de la Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento, las Direcciones de Nivel, las coordinaciones, las Direcciones Departamentales de Escuela y los Equipos Supervisivos, confeccionamos los Documentos Orientativos del Programa Contenidos en Casa, cuya misión fue diseñar y acercar recursos, estrategias, guías y lineamientos que establecieran pautas para la reorganización de la tarea de enseñanza afectada por la limitación de la presencialidad en las escuelas.

Este Programa es un dispositivo integral implementado a partir de la suspensión de clases presenciales, planificado y desarrollado para contribuir al resguardo del derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos. Se sostiene en el acompañamiento a las escuelas en la continuidad del vínculo pedagógico, el fortalecimiento de los lazos de cooperación y comunicación entre los diferentes actores de la comunidad educativa y la contención a estudiantes en el marco de la no presencialidad y otras problemáticas que se han profundizado en el contexto de emergencia sanitaria.

Es un dispositivo que junto a otros que se mencionan a continuación nos permite hacer frente a la enorme complejidad que nos implicó e implica traducir a la no presencialidad las clases que han sido pensadas para llevarse a cabo en otras condiciones vinculares.

Los Documentos Orientativos de Contenidos en Casa ofician, en tiempos de pandemia, de marcos generales y regulatorios para la gestión del proceso educativo, que requiere de la resignificación por parte de los equipos docentes de acuerdo al contexto institucional y condiciones y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Cada institución educativa encuentra aquí recomendaciones y orientaciones para una priorización de saberes curriculares, con orientaciones didácticas, pensadas desde y para los sujetos que la habitan independientemente del acceso a la conectividad.

Actualmente, estos materiales escritos componen una serie de nueve documentos dirigidos al sistema educativo en general, como así también a cada equipo institucional, directivo y docente de todos los niveles y modalidades, contextualizados de acuerdo a los diferentes escenarios que hemos ido transitando, desde la suspensión de clases presenciales hasta el regreso escalonado a las aulas, atravesando diversas etapas como, por ejemplo, las instancias de evaluación, acreditación y promoción de saberes.

Cabe destacar que, más allá de la coyuntura de la pandemia, pretendemos que esta experiencia sea transformadora y nos permita transitar hacia una nueva escuela.



PORTAL APRENDER

El Portal Educativo de Entre Ríos constituye una pieza clave en el conjunto de estrategias desarrolladas para acercar recursos a docentes, estudiantes y familias durante la emergencia sanitaria. Esta plataforma digital fue creada en 2011 por el CGE para contribuir a la disminución de la brecha digital, y poder trabajar en garantías para la igualdad de oportunidades, implementar alternativas educativas a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), responder a las particularidades de las diferentes zonas de la provincia y mejorar la visibilidad de los programas educativos provinciales.

Durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) cobró una mayor envergadura y se identificó como indispensable a la hora de facilitarle a docentes, familias e instituciones el acceso a herramientas pedagógicas no presenciales y asegurar los procesos educativos de los estudiantes.

En el Portal Aprender se alojaron los Documentos Institucionales de Contenidos en Casa y recursos generados por diferentes áreas del CGE, que se sumaron al reservorio de materiales ya existente. Además, la plataforma produjo nuevos recursos pensados en función de los Lineamientos y Diseños Curriculares de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo de nuestra provincia que, al ser trabajados con un sentido de identidad entrerriana, complementaron, desde un ángulo regional, las propuestas educativas nacionales del programa Seguimos Educando.

Por otro lado, en pos de ampliar la llegada de nuestra propuesta a cada rincón de la provincia, el 26 de marzo de 2020 anunciamos el acceso gratuito al Portal Aprender, sin consumo de datos para aquellos usuarios de las redes móviles más conocidas de Argentina.

En esa misma línea, también, desde el Portal Aprender produjimos Contenidos en Casa TV, un programa de televisión que se emitió dos veces por semana a través de canales de cable de casi sesenta localidades entrerrianas. Cada episodio acercó contenidos pedagógicos en formatos audiovisuales para todos los niveles y modalidades acerca de diferentes temáticas como la salud integral, el cuidado del ambiente y pueblos originarios.

Este proyecto es resultado de una política conjunta llevada adelante por el CGE, la Secretaría de Cultura y la Secretaría de Comunicación de la provincia, articulando, además, con la Escuela Terciaria de Estudios Radiofónicos de Paraná y el Instituto Audiovisual de Entre Ríos.

CUADERNILLOS DE PAPEL

En nuestra provincia, como en el resto del país, contamos con zonas de escasa o nula conexión a Internet. La emergencia sanitaria dejó en evidencia la brecha digital que profundiza el acceso desigual a derechos humanos como la educación, la salud y la cultura. Reducir esa desigualdad es una de nuestras prioridades, para lo



cual diseñamos diferentes estrategias y alternativas para sostener la continuidad pedagógica, ya nombradas, algunas, previamente.

Un aporte muy valioso en ese sentido fue la distribución de los cuadernillos de la serie Seguimos Educando, elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación. Los mismos se repartieron en una logística conjunta con las Direcciones Departamentales de la provincia que los acercaron a los establecimientos educativos, priorizando siempre aquellos lugares sin posibilidades de conectividad, particularmente zonas rurales y de islas.

Asimismo, desde el CGE consideramos que era necesario y pertinente sostener acciones que apuntaran cada vez más a la contextualización, integralidad e inclusión educativa, para lo cual definimos la producción de cuadernillos del programa Contenidos en Casa: un material producido por profesionales y técnicos con conocimiento de la realidad social y cultural de nuestros territorios, a través del cual opera un sentido de pertenencia e identificación.

De este modo, elaboramos una colección de quince cuadernillos para estudiantes y docentes, organizados por nivel y ciclo, tomando como base los resultados arrojados por los relevamientos realizados sobre los alumnos con mayores inconvenientes en el sostenimiento de sus trayectorias escolares.

Con el doble objetivo de acompañar el trabajo institucional desde las características de nuestros propios Diseños Curriculares y ordenar e igualar las prioridades en términos de contenidos, saberes y capacidades pensados para nuestros estudiantes, distribuimos estos materiales impresos a cada una de las instituciones entrerrianas.

PLATAFORMA ATAMÁ

Atamá es el ambiente virtual de aprendizaje de la provincia en donde dictamos propuestas de formación a distancia como una opción para garantizar el derecho a la educación continua y gratuita de docentes y directivos. Montado en un sistema Moodle, el entorno posibilita la interactividad con participantes de todo el territorio provincial, aprovechando las potencialidades de las TIC para la educación a distancia.

Las propuestas de formación están destinadas a docentes de todos los niveles y modalidades y estudiantes de la modalidad de educación secundaria de jóvenes y adultos. A partir de la interrupción de la presencialidad, este espacio digital, con cuatro años de trayectoria, cobró un nuevo sentido, ya no como una alternativa sino como una oportunidad ante la necesidad de garantizar la continuidad de los espacios de formación de la comunidad educativa.

De esta manera, desde la plataforma desplegamos diversas propuestas enmarcadas en el contexto de pandemia. Como primera medida, conformamos un espacio virtual para que los Equipos de Supervisión intercambiaran estrategias de acompañamiento a directivos y docentes. También diseñamos cursos autoasistidos que, en línea con las orientaciones de los Documentos de Contenidos en Casa,



buscaron brindar herramientas teóricas y prácticas a docentes para familiarizarse con entornos virtuales útiles para la tarea de la enseñanza no presencial, como Google Classroom y Google Jamboard. Además, produjimos los tutoriales de la serie “Cómo hago para aprender a utilizar herramientas digitales como Soundcloud, Genially y Prezi”.

También llevamos adelante los cursos virtuales “Mediaciones con Tecnología: Estrategias de apoyo a la Presencialidad”, “Resignificar la enseñanza de la Educación Física en la Educación Inicial”, “TIC en Contexto y Enseñando a Investigar: Cómo utilizar el modelo de investigación en las propuestas educativas”.

RELEVAMIENTO DE CONTENIDOS EN CASA

Durante el 2020 llevamos a cabo diferentes instancias de diálogo entre las instituciones y el Organismo Central para establecer una mirada integral que nos permitiera ajustar las políticas educativas sobre continuidad pedagógica a las diversas realidades de nuestra provincia.

Una de estas medidas fue el Relevamiento sobre la implementación de la propuesta Contenidos en Casa, que se llevó adelante mediante el envío por intermedio de las Direcciones Departamentales de un instrumento de recolección de información administrado por formulario autoasistido, dirigido a equipos directivos, docentes, estudiantes y demás actores de la comunidad educativa.

Este cuestionario se focalizó en seis secciones: datos institucionales; organización institucional de la propuesta de actividades de Contenidos en Casa; organización de la propuesta de actividades de Contenidos en Casa; vínculo entre la propuesta de Contenidos en Casa y las familias; evaluación de la implementación de Contenidos en Casa; y, finalmente, estrategias de comunicación con la comunidad.

El mismo fue respondido por equipos directivos y docentes de todos los niveles y modalidades de gestión estatal y privada de los diecisiete departamentos de la provincia. De un total de 4.174 unidades educativas que conforman el sistema educativo provincial, 2.103 respondieron el formulario, es decir, el 50,4% del total.

Los datos obtenidos determinaron que más del 70% de los encuestados tuvo en cuenta los acuerdos y criterios institucionales previamente planificados y más del 50% tuvo en cuenta las recomendaciones y materiales del dispositivo Contenidos en Casa. En relación a las dificultades más frecuentes, el 73,41% de los docentes afirmó que la falta de conectividad fue el principal obstáculo, mientras que el 41,3% estableció que uno de los principales problemas fue la falta de dominio sobre alguna herramienta de trabajo.

De acuerdo a este informe, algunas de las consecuencias de la emergencia sanitaria fueron el fortalecimiento de los lazos entre escuela y familia, el fortalecimiento del trabajo en equipo entre docentes y directivos, y la evidencia de la capacidad de las instituciones a la hora de adaptarse y actualizar las propuestas didáctico-pedagógicas frente a los cambios abruptos.



La información producida desde el análisis y sistematización de las respuestas aportó a la toma de decisiones del CGE para realizar los ajustes y reorientaciones sobre la enseñanza para los desafíos futuros.

ORDEN INSTITUCIONAL

A partir de la suspensión de clases presenciales decretada el lunes 16 de marzo de 2020, desde el CGE elaboramos y publicamos numerosas normativas con el objetivo de establecer un orden institucional para todas las escuelas de la provincia.

Esta normativa estuvo sujeta a los consensos generados entre el Ministerio de Educación de la Nación y el resto de las carteras educativas del país, contemplando la heterogeneidad del territorio nacional, a través de las reuniones del Consejo Federal de Educación.

En ese sentido, en el período comprendido entre la suspensión de clases presenciales hasta el regreso paulatino a las aulas, aprobamos resoluciones donde establecimos las pautas para las licencias, asistencias y distribución del personal docente y no docente a los establecimientos, el funcionamiento de los comedores escolares, la unificación de los ciclos lectivos 2020-2021 para la priorización de saberes, los lineamientos para la evaluación, acreditación, calificación y promoción durante el período 2020-2021, los protocolos para el regreso a clases presenciales, entre otras normativas.

Con respecto a los criterios para la evaluación y promoción de los estudiantes, además de estar amparados en una resolución nacional donde se contemplaron las voces de las veinticuatro jurisdicciones, en el caso de Entre Ríos respondió particularmente a adecuar el sistema evaluativo al nuevo contexto de enorme complejidad, priorizando la inclusión de todos nuestros estudiantes, bajo la noción de que la evaluación formativa y procesual contribuye y potencia la construcción de conocimiento.

En este sentido, consideramos necesario determinar medidas excepcionales que garantizaran las trayectorias educativas de la población estudiantil en el marco de la unidad 2020-2021, sosteniendo procesos evaluativos integrados a la propuesta didáctica y a las condiciones de cada estudiante, que evitaran generar nuevos segmentos de exclusión, particularmente de quienes por diversos motivos interrumpieron la interacción continua con la escuela.

Para esta instancia, les solicitamos a las instituciones, mediante resolución, que se apoyaran en los Documentos Orientativos del Programa Contenidos en Casa, particularmente los Documentos N°1, N°2 y N°5, como así también otros materiales y recursos elaborados por el CGE.

PROGRAMA PRESENTES

La legislación y las acciones destinadas a reducir la exclusión educativa se profundizaron en la provincia a partir de la suspensión de las clases presenciales. El



Gobierno de Entre Ríos, presidido por Gustavo Bordet, ejecutó numerosas políticas en el mismo sentido, buscando, en línea con el Gobierno Nacional, paliar las desigualdades sociales y económicas producto de la emergencia sanitaria.

Sin embargo, los efectos negativos de la pandemia fueron contundentes. Ante la agudización de la deserción escolar, desde el CGE lanzamos el programa Presentes: iniciativas sociocomunitarias de apoyo escolar, una propuesta que busca contener y revincular a aquellos estudiantes que interrumpieron o directamente no iniciaron su trayectoria escolar durante el 2020.

Para eso, desplegamos un trabajo coordinado y en red entre las instituciones educativas, los organismos estatales y los actores de la sociedad civil, que comenzó el último octubre de manera focalizada en cinco departamentos. Esta dinámica responde, en parte, a reconocer el valor de los trabajos realizados por las escuelas con sus comunidades. Asimismo, el Programa Presentes se articula con Acompañar: puentes de igualdad, la propuesta del Ministerio de Educación de la Nación destinada a fortalecer el acompañamiento de alumnos que interrumpieron su escolaridad.

REGRESO A LAS AULAS

A principios de octubre de 2020, reunidos en Consejo Federal, todas las carteras educativas del país firmamos el Marco de análisis y evaluación de riesgo para el desarrollo de actividades presenciales y revinculación en escuelas en el contexto de la pandemia. Si bien desde el Gobierno de Entre Ríos hacía meses que estábamos trabajando en generar las condiciones necesarias para el regreso a las aulas, este documento funcionó como complemento al protocolo aprobado en julio y, principalmente, como un horizonte de certezas en el ordenamiento del regreso seguro a las clases presenciales.

A los pocos días definimos que el 26 de octubre comenzaría el retorno paulatino a las clases presenciales en cuarenta y seis escuelas de la provincia, abarcando así a más de ochocientos estudiantes. En principio, decidimos que se priorizarían los últimos años de escuelas secundarias, escuelas primarias y el último año de las escuelas técnicas. Este regreso escalonado, articulado con dependencias del Estado Provincial como los Ministerios de Salud, Desarrollo Social y Planeamiento, fue acompañado por medidas como la transferencia de fondos especiales para la compra de insumos de higiene y seguridad destinados a las escuelas de toda la provincia, las capacitaciones sobre higiene y seguridad realizadas en cooperación con la Universidad de Entre Ríos, la distribución de una campaña gráfica con recomendaciones y cuidados generales, las actividades dentro de las Acciones de Verano coordinadas desde la Dirección de Educación Física y una enorme inversión por parte del Gobierno de la Provincia destinada a la construcción de escuelas, mejoramiento en infraestructura y puesta a punto de los establecimientos educativos.

Todo este proceso, monitoreado constantemente, arrojó resultados positivos, lo cual permitió que siguiéramos avanzando en garantizar las clases presenciales y seguras para el conjunto de la población estudiantil. Además, plegados a la



campana de vacunación del Gobierno Nacional, en la provincia también comenzamos a inmunizar a la población docente, empezando por aquellos que trabajan en Educación Inicial y Educación Especial, dado que son quienes mantienen mayor contacto físico con los estudiantes.

El 1º de marzo de 2021, luego de una ardua planificación e inversión, las escuelas comenzaron a abrir sus puertas nuevamente, bajo modalidad bimodal, en todos los departamentos de la provincia.

CIERRE

Durante la crisis de la pandemia de covid-19, docentes y familias realizaron un esfuerzo enorme por sostener la educación entrerriana. En ese marco, nuestro desafío como CGE se centró en organizar, apoyar y contener a la comunidad educativa y en generar los mecanismos necesarios para que el aprendizaje de toda la población estudiantil, en un contexto profundamente adverso, fuera posible.

Esta realidad compleja, que aún transitamos, manifiesta a modo de consenso la noción de que la escuela en su carácter presencial es irremplazable. En este escenario, la revalorización de la educación pública nos tiene que servir de terreno fértil para dar continuidad a aquellas políticas estatales de carácter inclusivo implementadas y/o profundizadas durante la emergencia sanitaria.

A título personal, voy a continuar trabajando para que todos los esfuerzos y aprendizajes del último año se transformen en puentes entre una escuela que enfrenta la adversidad y una escuela que mira hacia el futuro, con todas y todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes dentro.



Norma Benedetto*

Santa Cruz: avances hacia una nueva concepción de la escuela¹

PALABRAS CLAVE: Santa Cruz ▪ continuidad pedagógica ▪ presencialidad ▪ programa clases virtuales ▪ conectividad

La historia nos puso frente a un gran desafío a nosotros, los docentes. Un desafío que nos ha dejado azorados ante tanta posibilidad y responsabilidad. Los docentes pensamos que no podemos hacer más de lo mismo para que nada pase. Tenemos una oportunidad y la pandemia la dejó en los escalones de la escuela para que hagamos algo con ella. ¿Por qué digo “en los escalones”? Porque la pandemia hizo estallar los muros de las escuelas y vemos cómo esos muros se expandieron en infinitos espacios. Redundar es decir “el momento que nos toca vivir”.

Para comenzar, quiero decir que Santa Cruz nunca dejó de dar clases. Y que el criterio para la presencialidad es absolutamente epidemiológico. Nosotros no opinamos de lo que no sabemos: nuestro criterio no es pedagógico para regresar a las escuelas. Nos manejamos de acuerdo a los informes del Ministerio de Salud de la Nación. El concepto es la vida por sobre todo. Ese es el mandato de nuestra gobernadora. Nos da tristeza ver cómo en algunos lugares toman de rehenes a nuestros chicos y piden de manera fuerte, insistentemente, la presencialidad. En estos días, este reclamo es acompañado por medios de

* Secretaria de Coordinación Educativa de la Provincia de Santa Cruz

1. Extracto de la exposición en el Congreso Internacional de Pedagogía, realizado en Santiago del Estero el 24/4/21.



comunicación nacionales que reproducen que en Santa Cruz no hay clases, que hacía mucho tiempo que nuestros niños no tenían clases y eso no es real, no es verdad.

Hoy que tenemos que proteger la vida por sobre todo, recurro a Roberto Juarroz para decir que no quiero hablar de la muerte aunque “la muerte colecciona encuentros”.² Y esto es lo que nos remite al constante reclamo por la presencialidad. Hay una nostalgia por ese rito de dejar a los niños en la puerta de la escuela. Esos padres, esos niños, esos adolescentes que tienen esa esperanza de que una vez que traspasan ese umbral, algo de lo que esperan de sus vidas se va a concretar hacia adentro. Nostalgia que tendrá que modificarse, sustituirse por unas miradas más abarcativas, con un sentido de que nada va a ser lo mismo, de que nada va a ser como fue.

Se trata de preparar hoy a la institución y al docente para que puedan mirar más allá de la tiza y el pizarrón. Que puedan responder al desafío de salir del aula para entrar a *otra* aula. Un aula distinta en composición, estructura, pero no en términos de lo que allí debe suceder: es el desafío de enseñar y aprender más allá de la presencia. Adriana Puiggrós nos dice que la escuela es el espacio obligado para el cambio de paradigmas. Surgen otras formas de relaciones humanas, relaciones escolares, abordajes y nuevos recursos didácticos. Una educación de calidad implica que se modifique no solo la organización y el funcionamiento sino también el sentido de la conducción. El *qué*, el *para qué*, el *cómo*.

Abordar esta temática nos remite al objeto de nuestra tarea: el alumno como el eje. Creo que se había perdido esa mirada de posicionar al alumno como el eje de nuestro accionar. Con sus características personales, teniendo en cuenta su edad sociopolítico-cultural. Se trata de llevar una propuesta real hacia esos chicos. Trabajar por proyectos que permitan superar los compartimentos estancos. Traducir currículum en proyectos. Currículums en los que obtengan experiencias de aprendizaje que les permitan permanecer dentro del sistema, en tantos ambientes como sean necesarios, facilitar vínculos escolares sin renunciar al abrazo pedagógico (que tendrá otros sentidos y características) y que la centralidad no esté en el programa. En este sentido, adherimos al Programa *Acompañar*³ y estamos territorializando nuestro accionar al buscar a los niños y a las niñas en sus casas y acompañándolos en su realidad para que puedan retomar su escolaridad.

Creemos que el centro está en el desarrollo de las personas, de cada alumno, y no en la repetición de los contenidos. Estamos empeñados en recuperar a todos los chicos y chicas. Aquellos que quedaron no solo fuera de los muros sino también

2. Referencia al poema de Roberto Juarroz “A muerte en poesía vertical”, extraído de Alforja, Vista de Poesía, XXII, otoño 2002.
3. El programa Acompañar, del Ministerio de Educación de la Nación, tiene como principal objetivo facilitar la reanudación de trayectorias escolares y educativas, a través del diseño y puesta en marcha, en las escuelas, de proyectos institucionales y propuestas pedagógicas diferentes para lograr la revinculación de los estudiantes.



de la posibilidad de acceso a la implementación de nuevas formas de abordaje de la tarea escolar.

Esta intemperie en la que nos dejó la pandemia nos permite relacionarnos con todos los actores de cada localidad y cada territorio. Debemos lograr sintonía entre la propuesta escolar y las que brinda el territorio que habita el alumno, facilitar el sentido de pertenencia y pertinencia, de vida, ideales de su cultura, de nuestra cultura. Buscamos que sean capaces de recrearla, de enriquecerla en base a los mejores principios democráticos, de solidaridad, respeto, de sentir que la patria es el otro.

Santa Cruz trazó un camino, una línea y lo expresó en un lema: “Educación pública, popular, inclusiva e integral”. Miramos el hoy que es el futuro, que ya llegó. Porque con este contrasentido que de puro humano somos, vemos que el futuro es hoy y que nos convoca ya. No es mañana. Reflexión que nos invita a pensar y, a contrapelo del imaginario, reinventarnos para cumplir con el deber de educar cuidando la vida. Nuestros jóvenes esperan la propuesta que tenemos para poner a su alcance, para que puedan cumplir con el derecho humano de desarrollarse y aprender a través de un plan de enseñanza.

Compartimos la incertidumbre de cómo ver el porvenir sin perder de vista que, al final, lo hecho y lo por hacer son construcciones históricas. Nuestra certeza es que la presencialidad no presupone excelencia. Permitámonos pensar en contra de las certezas construidas y legitimadas. La educación no es un edificio ni un cúmulo de contenidos ni un inamovible currículum. Entonces, frente a este espejo que nos colocó la pandemia, vemos que nos mostró muchas cosas, algunas buenas y otras no tanto. Nos mostró, por ejemplo, que a través de este medio puede llegar la mirada de la señorita que está cara a cara con el alumno. Tal vez ese alumno en la presencialidad no tuvo esa mirada. Y aquí no hay más remedio, los tiene enfrente. Con respecto a esto, quiero contar una anécdota. Una mamá me preguntó si iba a durar mucho la educación a través de las máquinas. Yo le dije que sí, que debíamos tener un poco de paciencia. Entonces me respondió que estaba fascinada porque su hijo estaba aprendiendo mucho. Porque cuando estaba en el aula, lo único que quería la señorita era que se quedara quieto, que no preguntara y no aprendía nada. Entonces, vemos que hay personas que viven la virtualidad como algo muy importante y que sienten que han sido favorecidas.

Frente a este espejo que nos colocó la pandemia, será que llegó la hora de acabar con la famosa transición entre lo tradicional y lo nuevo, fundamental para incorporar la tecnología, para que no pase más de lo mismo. Repensar la formación docente, porque está claro que los docentes se encontraron con un sistema de abordaje nuevo y que tenemos que formarlos para que lo encaren como corresponde. Hacer circular la palabra entre todos los actores: cada uno tiene algo que decir. Los alumnos, los docentes, los padres, los expertos. Pero que no sean solo los expertos los que hablan y el docente aplique. Tenemos que convertir este espacio escuela, dentro y fuera de los muros, en un espacio de construcción de conocimiento, porque eso es una escuela.



Como dijo el poeta, “desbautizar el mundo, sacrificar el nombre de las cosas para ganar su presencia”.⁴ Así pusimos en tensión las palabras, viejos conceptos para nuevos relatos. Sostener el vínculo docente-alumno es uno de nuestros mayores desafíos. Estamos de pie, nuestros docentes están presentes, reconociendo que nada es igual que antes, y convocados a hacer escuela sin escuela. Pero, como decíamos en nuestra época y repetíamos el lema del Mayo Francés, “la imaginación al poder”. Nos tocó imaginar mundos posibles mejores dentro de la escuela. Nos tocó imaginar una escuela que valga la pena. O, como dice nuestra gobernadora, “nos cortaron los pies y nos crecieron alas”.

Nosotros creemos en la virtualidad desde siempre e incorporamos desde el 2017 esta temática y esta práctica. Nos ocupamos de establecer cursos de capacitación para nuestros docentes en todo lo relacionado a la educación digital, a la virtualidad. Creemos que es un paso más en el cumplimiento del principio de igualdad en relación al derecho a la educación. Necesitamos llegar a todos los hogares con Internet y con computadoras. Pensamos que es una herramienta valiosa, un recurso auxiliar pero que no sustituye al docente ni pretende sustituir la presencialidad. También decimos que hay otros recursos además de las aulas virtuales, de Internet y de todos estos dispositivos: los cuadernillos, la posibilidad de visitar los hogares, de a uno o de a dos, seguir su trayectoria, encontrarse cara a cara a través de la virtualidad, a través de los teléfonos. Santa Cruz está trabajando fuertemente en todo esto. No dejó jamás de cumplir con el calendario escolar ni de dar clases. Sí imaginamos *otras clases*, con todo el esfuerzo y toda la imaginación que supone y que nos exige nuestra profesión.

Quiero contar cuáles son los principios que, en este momento, signan nuestra actividad. Y me gustaría terminar con un poema de Roberto Juarroz que dice:

Bastaría, sin embargo, que este tosco borrador
fuera leído una sola vez en voz alta,
para que ya no esperásemos más
ningún texto definitivo.

Que las escuelas no tengan texto definitivo, porque la escuela es vida, en ellas está la vida, ahí están nuestros cachorros, que son cambio constante, crecimiento constante. Esta es la gran posibilidad que la historia nos ha dado a los docentes y a los que conducimos los sistemas educativos. Tenemos mucha esperanza porque somos los que tenemos que alojar la esperanza en nuestras manos. Somos los últimos que podemos perder la fe y la esperanza. Debemos hacer propuestas que valgan la pena para que esos chicos sientan que hay adultos dentro de su sociedad que los abrazan, que piensan en ellos y que se preocupan por su futuro.

4. Referencia al poema “Desbautizar el mundo”, de Roberto Juarroz. buscapalabra.com/poema.htm?titulo=desbautizar



Desde 2017 incorporamos aulas virtuales, radio socioeducativa y aulas-TV. El programa de *Clases virtuales* de la provincia de Santa Cruz está en construcción y vigente. Hoy cuenta con dos dispositivos: clases virtuales y aulas virtuales; hasta hoy ha pasado por cuatro etapas de formación. Con la primera, que arrancó en 2017, se eligió la plataforma Moodle como soporte y se armó el equipo técnico de trabajo y el de especialistas disciplinares que comenzaron el armado de clases a partir de los NAP.

A partir de 2018 iniciamos una segunda etapa, en la que utilizamos los diseños curriculares para armar las clases de cada uno de los niveles (inicial, primario y secundario). Actualmente este dispositivo cuenta con más de 150 aulas; cada una de ellas combina recursos multimedia, materiales de lectura, materiales de ampliación, glosario de actividades, etc. Y también, en función del área disciplinar, tenemos incorporados simuladores y otros programas.

Durante 2018 y 2019 el equipo de clases virtuales realizó muchas acciones a nivel territorial en las escuelas primarias y secundarias, sobre todo atendiendo algunas necesidades del Programa vinculadas al trabajo con los estudiantes en las escuelas, la forma de ingresar y de empezar a trabajar en la virtualidad. En el 2019 generamos espacios, aulas para preparar a los chicos de 5º año del nivel secundario en el ingreso a la universidad y también aulas de resolución de problemas destinadas a aquellos estudiantes que tienen la intención de ingresar a una carrera técnica.

Desde el 2020 empezamos con la articulación de las clases virtuales con el *Plan Nacional de Lectura*, desde sala de 5 años. Hoy, este Plan, encabezado por tutores y responsables de contenidos, sigue vigente. Está disponible para los estudiantes de Santa Cruz y apoya distintas acciones como el Programa *Acompañar*.

A partir de la pandemia tuvimos dos etapas nuevas de construcción: la primera, en el 2020, cuando utilizamos esta base para dar a cada docente de la provincia un aula virtual con contenidos y recursos, y, a partir del 2021, hicimos una ampliación de servidores, de *Moodle*, y creamos una red de trabajo al sumar los equipos informáticos de las escuelas. Usamos la base de trabajo y lo que teníamos armado de las clases virtuales para generar las aulas virtuales. Es decir, empezamos un proceso de duplicación y virtualizamos los espacios áulicos de todos los niveles. Se incorporó a cada docente con su grupo de alumnos y recreamos cada espacio de sala, grado y año para cada docente en cada institución. También incorporamos a los equipos directivos de las distintas instituciones, a los supervisores y a las direcciones de nivel. En este trabajo fue muy importante la articulación con la Universidad Nacional de Avellaneda. Este proceso lo hicimos en tres etapas, en las cuales evaluamos el trabajo que veníamos realizando. Realizamos el asesoramiento técnico para poder virtualizar el sistema y también, algo muy importante, seguimos profundizando con la creación de espacios de capacitación, aulas de capacitación con ingreso libre para seguir con la formación de docentes en algunos tópicos específicos como ingreso, uso de mensajería, foros, comunicación, etc.

Desde 2020 creamos el espacio virtual para 94 escuelas primarias. Dentro de ellas hay 14 escuelas primarias rurales, 49 escuelas secundarias y 69 jardines.



Hemos creado más de 1.700 cursos en nivel primario, cerca de 120 para escuelas primarias rurales, 700 cursos para escuelas secundarias y 259 salas de 5 años en el nivel inicial. Actualmente estamos creando 232 salas de 4 años y, este año, a nivel secundario, dimos la posibilidad de tener aulas por campo de conocimiento, en las que los docentes trabajan en conjunto, de manera articulada, con espacios, con su grupo de alumnos.

En 2021, con la experiencia del año pasado, decidimos ampliar y reestructurar el trabajo que veníamos haciendo; pasamos de dos *Moodle* a once, lo que nos permitió mejorar la velocidad y el tránsito. A su vez, pasamos todos los dominios a *edu.ar*, porque estamos trabajando a futuro para lograr la gratuidad del dato, algo muy importante. También incorporamos herramientas nuevas, como la posibilidad de hacer videoconferencias en las aulas.

Si bien venimos trabajando desde el principio, este año hay dos pilares muy fuertes. Uno es el de capacitación. Por un lado, todo un trabajo de tutoriales que se envían a las direcciones y niveles de las escuelas. Esos tutoriales explican desde cuestiones de ingreso a temas como el uso de la *app* para, por ejemplo, las zonas rurales. La *app* les permite ingresar a las aulas con el celular o con una *tablet* y aprovechar las conexiones parciales, es decir, cuando los estudiantes no tienen siempre Internet y pueden tomarla de una escuela o de un lugar específico, entonces pueden trabajar fuera de línea. Se conectan, descargan, trabajan y pueden volver a subir. También, la capacitación docente: ya sea desde el área de desarrollo profesional y las capacitaciones que se armaron dentro del equipo técnico y pedagógico del equipo de aulas virtuales como, por ejemplo, foros, o el uso de las herramientas básicas de *Moodle*, como la cuestión de edición.

El otro pilar importante de este proyecto es el tema del acompañamiento con un *call center* de técnicos. Estos están divididos en equipos que asisten a las escuelas de manera telefónica y vía *mail*. Tenemos asesoramiento pedagógico a docentes y estudiantes. En este momento estamos trabajando con el equipo técnico en un mapeo para tener zonas *Wi-Fi* en localidades donde la conexión es mucho más compleja y también estamos proyectando, para este año, que cada institución tenga su propio *Moodle* de trabajo. Este trabajo de aulas se suma a otros que venimos haciendo. Radios socioeducativas, aulas-Tv, una plataforma de *streaming* que tiene la provincia donde están todos los contenidos educativos. También el aula móvil, aulas para adultos, aulas de la parte técnica.

Por lo tanto, el trabajo desde los dispositivos vinculados a la virtualidad es una política de la provincia. Una política con la cual Santa Cruz aspira a colaborar en la apertura de nuevas formas de abordar la escolaridad y, desde su propia realidad, contribuir a la educación nacional.



Juan Pablo Litchmajer*

Tucumán: políticas educativas durante 2020

PALABRAS CLAVE: Tucumán ▪ Derecho a la Educación ▪ entornos virtuales ▪ políticas educativas ▪ pandemia

El 16 de marzo de 2020 se suspendieron las actividades presenciales en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. A partir de ese momento, empezamos a reorganizarnos para llevar la enseñanza a través de entornos virtuales desplegando un abanico de acciones para garantizar el derecho a la educación.

En ese proceso siempre estuvimos acompañados por nuestra familia educativa: equipos ministeriales y directivos, docentes, estudiantes y sus familias, la sociedad tucumana.

Los retos fueron innumerables pero, sin lugar a dudas, el reto más importante no fue cerrar el ciclo escolar, ni siquiera terminar con los programas o cumplir con el calendario escolar. Fue mucho más profundo y significó un cambio de 180° en la concepción de la educación: pausamos la asistencia a las aulas, pero no la educación. Nunca la educación.

La pandemia nos obligó a trasladar el espacio donde la innovación, la belleza, la creatividad, el pensamiento y el conocimiento explotan de forma espontánea: la escuela y el aula, a otros espacios y en nuevos formatos, afrontando el desafío de aprender a educar en cuarentena, de reforzar los vínculos para mantener vivo el ánimo, latente la curiosidad y el hambre de conocimiento en cada estudiante. También nos permitió fortalecer los lazos con las familias que, desde los más variados contextos y escenarios provinciales, nos ayudaron a sostener la continuidad

* Ministro de Educación de Tucumán



pedagógica. Visualizar la innegable renovación en los vínculos entre escuela y comunidad nos invitó a revisar ciertos paradigmas escolares y a generar estrategias superadoras para dar respuesta a circunstancias educativas excepcionales.

De todo ello surgieron las bases que delinearon nuestras políticas educativas:

1. *Conectividad y fortalecimiento educativo-tecnológico*: el primer paso, sin lugar a dudas, fue proveer de conectividad y contar con un programa educativo-tecnológico. Por ello, creamos la Plataforma *Conectate con la escuela*, destinada a docentes y estudiantes. A la vez, impulsamos la generación de contenidos educativos digitales para abarcar todas las áreas de conocimiento y todos los niveles del sistema. Entre todo el material producido, queremos mencionar: *Para cuidarnos entre todos*; *Programa Historia y Cultura de Tucumán*, *Educación Sexual Integral*, etc.

Como resultado, podemos decir que *Conectate con la escuela* llegó a más de 600.000 usuarios y registró más de 500.000 visitas diarias. La generación de contenidos educativos digitales, por su parte, alcanzó las 400 propuestas educativas.

En apoyo al proceso iniciado, recibimos el *Plan Nacional de Conectividad Escolar “Juana Manso”* (PNCE), con el objetivo de llevar Internet a los establecimientos educativos de gestión estatal en zonas rurales y urbanas de la provincia, que hasta el momento benefició a 229 instituciones. Desde el ámbito local, lanzamos el *Proyecto Provincial de Conectividad Escolar*, en alianza con ENACOM, con el propósito de conectar a las escuelas de la provincia que no habían sido alcanzadas por el PNCE. El proyecto provincial ya sumó 15 escuelas rurales.

2. *Formación Docente*: a través del Programa de Formación Docente Continua, Universal y Gratuita reforzamos los diálogos intra e interinstitucionales para sostener y consolidar durante la pandemia el camino que iniciamos en 2017, año de su creación. Contar con una plataforma virtual integral con soporte para la inscripción, capacidad para contener numerosas aulas virtuales simultáneamente, desarrollar contenidos, dar seguimiento a las cursadas, acompañar los procesos de evaluación y, luego de la acreditación, generar las correspondientes certificaciones, nos permitió responder con premura a la demanda de formación docente. Con la habilitación de cursos autoasistidos, compuestos por materiales bibliográficos, recursos audiovisuales, enlaces de apoyo a sitios Web y autoevaluaciones, invitamos a los docentes a poner en práctica las habilidades de autoaprendizaje. Otros cursos asumieron también un formato digital, pero con acompañamiento permanente de los formadores e implementación en el aula de los aprendizajes adquiridos. Si bien en ciertos momentos, el sistema se vio colapsado por el interés generado, creamos espacios de ayuda y consultas técnicas de manera que los educadores pudieran aprovechar el tiempo de cuarentena para seguir capacitándose.

Fruto de un trabajo sostenido, concretamos más de 150 trayectos formativos, distribuidos en 123 comisiones, a través de los cuales más de 25.000 docentes pudieron capacitarse y certificar sus conocimientos en el uso de herramientas pedagógicas virtuales.



A la vez, y para no perder el hilo de la planificación, amoldamos a formato digital y a distancia, numerosos eventos que habíamos previstos para el ciclo lectivo 2020; entre otros: 4° Congreso Internacional de Educación, 2° Semana de los maestros, 3° Encuentro de profesores de educación física, 3° Jornada de educación especial y el 3° Aniversario del programa FORMAR.

3. *Acreditación de Saberes*: quizá haya sido uno de los temas más controversiales en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio que produjo la suspensión de la presencialidad en las aulas, ya que la acreditación implica que, como sistema educativo, hemos podido identificar, reconocer, validar y certificar oficialmente que un estudiante ha adquirido determinados aprendizajes para hacerlo acreedor de un certificado oficial de un saber general o de parte del mismo.

En este sentido, y dadas las transformaciones evidenciadas en el diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje para contener a todo el estudiantado –tanto a quienes contaban con conectividad como a quienes solo podían acceder parcialmente o no podían hacerlo en absoluto–, ejercitamos múltiples alternativas y estrategias para garantizar el derecho a la educación. A fin de construir un encuadre común sobre la evaluación, calificación, acreditación y promoción de los aprendizajes, avanzamos en la construcción de normativas que ofrecían alternativas para la reconfiguración de prácticas institucionales, la reorganización curricular, el acompañamiento de trayectorias escolares y la definición de criterios y lineamientos sobre los procesos de evaluación en todos los ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo. Consecuentemente, a lo largo del segundo semestre del año pasado, brindamos a los equipos directivos y docentes orientaciones precisas para la priorización de saberes: selección, jerarquización, organización y secuenciación de aquellos contenidos prioritarios a recuperar en el 3° trimestre. E hicimos de esta reorganización curricular y priorización de saberes jurisdiccionales, la base de la acreditación de aprendizajes correspondientes a la unidad pedagógica establecida entre 2020 y marzo de 2021, en las que programamos instancias de apoyo tanto en diciembre de 2020, como en febrero 2021.

4. *Bienestar y bioseguridad*: claro está que la pandemia interpeló fuertemente las prácticas educativas e institucionales, pero ese mismo contexto inédito nos exigió elaborar una planificación tendiente a asegurar la continuidad del calendario escolar, sin desestimar los riesgos inherentes, pero con la convicción de que la educación es necesaria para alcanzar mejores niveles de bienestar social y para ampliar las oportunidades de la sociedad tucumana. Para cumplir con ese objetivo, planificamos tareas de desinfección, desmalezado, fumigación y limpieza general, en articulación con gobiernos locales y organismos provinciales. A la vez, coordinamos la entrega de módulos alimentarios y de cuadernillos en toda la provincia.

De todo ello resulta que, mediante el *Programa Nacional de Comedores Escolares* para niños, niñas y adolescentes de 3 a 17 años, instalado en 1.015 escuelas, llegamos a 236.800 estudiantes.



Asimismo, a través del *Programa Provincial EducActiva* (“Los proyectos ambientales como propuesta de enseñanza”), impulsamos capacitaciones virtuales para la incorporación de hábitos saludables en las instituciones educativas y profundizamos el trabajo de prevención de consumos problemáticos. A ello sumamos los conversatorios virtuales del Programa G21 (Gabinete Estudiantil), para mantener más cerca que nunca a la familia educativa y asegurarnos de su bienestar.

5. *Cooperación Internacional e institucional*: con el propósito de construir una red de aprendizaje y de cooperación para intercambiar prácticas, experiencias educativas y discutir con espíritu crítico e innovador las metodologías de enseñanza y las herramientas tecnológicas desarrolladas en todo el mundo en tiempos de coronavirus, creamos el Observatorio Internacional de Políticas Educativas (OIPE), compuesto por reconocidos educadores de los cinco continentes que formaron parte de las diferentes ediciones del Congreso Internacional de Educación, organizado por la provincia en años anteriores. En sucesivos encuentros debatimos sobre el rol docente en este nuevo paradigma educativo, sobre la creatividad como impulsora de aprendizajes, sobre los posibles escenarios del retorno a las aulas y sobre los desafíos a afrontar de manera colectiva.

Además, generamos intercambios con el área de cooperación lingüística y educativa de la Embajada de Francia, con diferentes universidades de Estados Unidos y alentamos la producción colectiva de experiencias pedagógicas para los nuevos desafíos de la educación a través del equipo de docentes ex becarios de este ministerio.

Como corolario, realizamos numerosos encuentros virtuales con reconocidos especialistas de distintos lugares del mundo: Alemania, Canadá, Grecia, Sudáfrica, Zambia, y pudimos concretar la publicación del libro digital *Trayectorias Interculturales*, con los aportes de nuestro equipo de docentes ex becarios.

6. *Educación Digital para la Comunidad*: como parte de las políticas de inclusión impulsadas por la gestión provincial y educativa, continuamos brindando a la sociedad formaciones sobre el uso de las nuevas tecnologías digitales y herramientas informáticas, con el fin de favorecer la inserción social, educativa y laboral que, dada la situación extraordinaria de cuarentena, se volvieron prioritarias.

Ofrecimos a la comunidad talleres, con temáticas seleccionadas en base a la demanda de la población: presentaciones gráficas digitales, Instagram para emprendedores, Marketing digital, Desarrollo Web, Programación con Java y Herramientas digitales para el teletrabajo.

La convocatoria tuvo un gran impacto y fue acompañada por personas de distintas edades, que cursaron de manera remota talleres con instancias asincrónicas y sincrónicas, diseñadas estratégicamente para fortalecer el vínculo entre tallerista y participantes, generando dinámicas lúdicas, interactivas y espacios para resolver dudas y consultas.

En resumen, abrimos tres cohortes consecutivas y, en cada uno de los talleres, contamos con alrededor de mil participantes.



7. *Gestión Administrativa*: durante la pandemia profundizamos la tarea de modernización y mejora en eficiencia de la gestión administrativa. La implementación de avances para la agilidad de trámites y sistemas redujo casi la totalidad de las gestiones presenciales para priorizar el cuidado de la salud de la familia educativa.

En datos, desarrollamos el *Portal Docente* con el objetivo de agilizar trámites y consultas, logrando, hasta diciembre 2020, la generación de 60.000 usuarios; el *Portal Establecimiento* para que los directivos de instituciones educativas puedan acceder a la información del personal y realizar trámites en línea; la función *Relevamiento de Infraestructura*, que permite conocer estado edilicio y las necesidades de cada establecimiento. En resumen, hasta diciembre de 2020 se habían abierto 600.000 sesiones.

Además, el departamento de Bienes Personales junto con la Secretaría de Bienestar Educativo coordinaron la entrega de 2.000.000 de cuadernillos *Seguimos Educando*; digitalizamos casi la totalidad de legajos del personal docente; a partir de marzo 2021, las novedades salariales mensuales se encuentran en formato digital, eliminado así los trámites presenciales mensuales por informes de pago; el *Centro de Atención Educativa* atendió durante 2020 más de 26.000 consultas de la comunidad educativa a través de las distintas plataformas; también se efectuaron 20 llamados a licitaciones de obras destinadas principalmente a la construcción de jardines de infantes en toda la provincia.

EN CONCLUSIÓN

Luego de haber contextualizado los grandes retos por los que atravesamos en tiempos de pandemia, nunca solos, siempre acompañados por la familia educativa; y de haberles presentado sucintamente los ejes que planificamos para dar respuesta a las demandas de nuestra sociedad, superando, ampliando y profundizando lo que ya veníamos construyendo, *quiero proponerles, ahora en primera persona y en tanto historiador de profesión, que sigan mi derrotero, para reflexionar juntos sobre un aspecto vital en la historia de la humanidad. Algo que ocurre rara vez, pero cuando sucede, cambia el mundo para siempre: una revolución del conocimiento, acelerada exponencialmente por la irrupción de la covid-19 y sus consecuencias.*

Digamos, para sostener esta idea que, hasta el presente, la humanidad había transcurrido por tres grandes revoluciones del conocimiento:

La primera Revolución del Conocimiento ocurrió, según el brillante filósofo Yuval Noah Harari, en el año 30.000 a.C. Allí, por primera vez, los seres humanos desarrollaron la capacidad de pensar cosas que no existen o, dicho de otro modo, solo existen en nuestra imaginación. Es decir, la capacidad figurada de imaginar lo que muchos aseguran que nos hace humanos. En ese momento, la vida de nuestra especie en la tierra cambió para siempre, nació la cultura humana, en tanto capacidad simbólica.

La segunda vez que sucedió esto fue durante el período Neolítico, cuando nuevos conocimientos dieron vida a la agricultura, en otras palabras, la ciencia de



obtener sustento a partir del cultivo de la tierra. A partir de allí nuestra historia nunca sería igual. Nacieron las aldeas, la familia como institución y la división del trabajo, dejamos de ser nómades para asentarnos en lugares que nos permitieron vivir y cultivar.

Varios milenios después sobrevinieron la tercera gran Revolución del Conocimiento, cuando la ciencia inventó nuevas formas de energía (el motor a vapor, en primer lugar). De allí nacieron la industria, el capitalismo, nuevas clases sociales, una nueva organización de la familia, el trabajo y la vida.

Llegamos finalmente al momento actual, el de la Revolución Tecnológica, la del conocimiento en formato digital, o como muchos teóricos la denominan, la Revolución de la Información y la Comunicación. La humanidad actualmente genera cada dos horas el volumen de datos que le llevó siete milenios producir, esa es la escala de lo que está aconteciendo. Ahora bien, esto ya venía ocurriendo desde la década de 1980. Por tanto, la pandemia no es una revolución, sino la aceleración de la misma, que no es lo mismo, pero es casi igual.

¿Por qué digo que la pandemia ha generado una revolución de la revolución? Porque ha puesto al conocimiento a la vanguardia de un nuevo modo de vivir, porque ha demostrado también, en la tragedia de los hechos, que es el bien máspreciado y literalmente la única esperanza de la humanidad. El dinero, la riqueza y la opulencia (un valor tan difundido como sinónimo de éxito y seguridad) se han desmoronado.

La pandemia arrasó con personas, ciudades y países muy ricos. Lo monetario no compra la salvación. Asimismo, las armas o el poder militar sucumbieron ante la covid-19. No solo el armamento no mata al virus, sino que las grandes potencias tecnológico-militares han sido puestas de rodillas por la pandemia. Tampoco la fama es antídoto eficaz; hasta las más glamorosas estrellas deportivas o artísticas han sido víctimas de la enfermedad.

En definitiva, “valores” distintos al conocimiento y que siempre son ensalzados como sinónimos del éxito, como el dinero, la fuerza de las armas o la fama, han perdido terreno frente al valor supremo que significa el conocimiento. Por una sencilla y maravillosa razón, la verdadera y única esperanza de la humanidad está en el saber, pues es el que produce la ciencia de donde se crean las vacunas.

Miles de millones de personas en el mundo somos testigos de cómo la ciencia está derrotando al virus, es decir, estamos viendo al conocimiento salvar vidas y permitir un mejor futuro. Dicen que la filosofía nace de tres causas primarias: la duda, el asombro y las situaciones límite. Pues bien, el año pasado fue una conjugación explosiva de esas tres condiciones y como tal, produjo una verdadera Revolución Filosófica (literalmente amor por el conocimiento). El saber pasó a ser el bien máspreciado que tiene la humanidad. Esto es clave, no el conocimiento en sentido de claustro, aula o laboratorio, sino aquel que va más allá del ámbito “del saber” y llega a la vida cotidiana de la gente, porque eso es lo que pasa cuando hay una revolución.

El año que se fue dejó pérdidas irreparables. Sin embargo, nos deja también una gran certeza: la única herramienta que puede salvar a la humanidad es el conocimiento.



Las acciones planificadas aceleradamente para responder a la crisis dan cuenta de todo lo que somos capaces de hacer, aun en las más adversas circunstancias. Todo parte del conocimiento y se nutre en el saber colectivo que nos permite avanzar y nos ayuda a conocer más profundamente nuestra realidad, las circunstancias, a nosotros mismos.

Sobre esta verdad debemos construir el mundo que asoma en la llamada “nueva normalidad”.





VACUNA ANTIDIFTÉRICA

En el año 1941 fue sancionada la Ley N° 12.670, que llevó el nombre de “Vacunación antidiftérica obligatoria”, de obligatoriedad y gratuidad para niñas y niños entre 9 meses y 12 años.

Se establecía la obligatoriedad de la portación del carnet de vacunación para el ingreso a establecimientos de “enseñanza primaria, secundaria y especial”, instaurando penas para las personas a cargo de menores que incumplieran con la ley.

Además, establecía, en su artículo 7°, que “En caso de epidemia o cuando una endemia adquiriera proporciones que importen un peligro general, el Poder Ejecutivo a requerimiento del organismo técnico respectivo podrá disponer la aplicación de medidas profilácticas específicas de emergencia en la zona donde exista la enfermedad como asimismo en las que se considere necesario proteger”.

Con su artículo 9°, se creaba la sección “Profilaxis específica” bajo la dependencia del Departamento Nacional de Higiene para vacunar contra la difteria.

UNA EPIDEMIA DE CÓLERA

Una epidemia de cólera se extendió por el mundo a mediados del siglo XIX y llegó a la Argentina en 1859, repitiéndose varias veces hasta fines del siglo. En 1867 se sumó una epidemia de fiebre amarilla que avanzó desde el nordeste como consecuencia de la Guerra del Paraguay. La viruela estaba lejos de ser erradicada. En 1884, con el dictado de la Ley 1.420, a las medidas higienistas se agrega la vacunación de la población escolar:

“Art. 13. En toda construcción de edificios escolares y de su mobiliario y útiles de enseñanza, deben consultarse las prescripciones de la higiene. Es además, obligatoria para las escuelas la inspección médica e higiénica y la vacunación y revacunación de los niños, en períodos determinados”.

TRABAJO INFANTIL Y ADOLESCENTE

La Ley 26.390, aprobada el 4 de junio de 2008, modifica el Título VIII de la Ley 20.774, disponiendo la prohibición del trabajo infantil y la protección del trabajo adolescente. Eleva la edad mínima de admisión al empleo a dieciséis (16) años “en toda sus formas, exista o no relación de empleo contractual, y sea este remunerado o no (...) Las personas desde los dieciséis (16) años y menores de dieciocho (18), pueden celebrar contratos de trabajo, con autorización de sus padres, responsables o tutores. Se presume tal autorización cuando el adolescente viva independientemente de ellos”.

La norma establece que desde los dieciséis años las personas están facultadas para estar en juicio laboral en acciones vinculadas al contrato o relación de trabajo y que están protegidas por el sistema integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes (art. 27 de la Ley 26.061).

EDUCACIÓN A DISTANCIA

El 11 de junio de 2020 fue aprobada la Ley N° 27.550, que modifica el artículo 109 de la Ley 26.206, de Educación Nacional. Establece que “los estudios a distancia como alternativa para jóvenes y adultos solo pueden impartirse a partir de los dieciocho (18) años de edad. Para la modalidad rural y conforme a las decisiones jurisdiccionales, podrán ser implementados a partir del Ciclo Orientado del Nivel Secundario. Excepcionalmente, previa declaración fundada del Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, o con la jurisdicción según corresponda, cuando la escolaridad presencial –total o parcial– sea inviable, y únicamente en caso de epidemias, pandemias, catástrofes o razones de fuerza mayor que impidan la concurrencia a los establecimientos educativos, solo en esos casos será permitido transitoriamente el desarrollo de trayectorias educativas a distancia para los niveles y las modalidades de la educación obligatoria para menores de dieciocho (18) años de edad.

En tal excepcionalidad deberán adoptarse disposiciones para la reorganización: pedagógica –de acuerdo a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios– e institucional, del régimen académico y de la capacitación docente. Del mismo modo deberá atenderse la provisión de recursos tecnológicos y conectividad que promuevan la igualdad educativa con condiciones de calidad según lo establecen los artículos 80 y 84 de la presente Ley; y la adopción de las condiciones de salud y seguridad en el trabajo que se requieran conforme lo establezcan las negociaciones colectivas correspondientes”.



Natalia Fattore*



Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera

Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (comps.)

Buenos Aires

UNIPE: Editorial Universitaria / www.unipe.edu.ar

ISBN: 978-987-3805-51-6

Colección Políticas educativas, vol. 6

1ª edición, 14 de agosto de 2020

Formato: libro digital en PDF para descarga gratuita

16 x 23 cm / 368 pp.

Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera es un libro que reúne una multiplicidad de voces, escrito al calor de un acontecimiento que conmoverá —y sigue conmoviendo—, muchos de los miembros sobre los que asentábamos nuestra vida, y en ella nuestro trabajo como educadores.

Dos referencias hamletianas a esta temporalidad que nos atraviesa aparecen en el prólogo. La descripción de un tiempo “fuera de quicio”, intempestivo, caótico, crispado, fuera de su eje. Y por eso mismo, un tiempo donde rondan los espectros; donde el pasado, el presente y el futuro conviven, no de un modo tranquilizador, ni lineal, ni sucesivo. Un tiempo donde el pasado no termina de irse y el futuro se anuncia inminente, presente en el presente¹, para muchos más como amenaza que como esperanza.

¿Qué efectos produce la actual situación de pandemia en los sistemas educativos, las instituciones escolares y la vida de los docentes y alumnos? ¿Qué vínculos tienen con las viejas y nuevas desigualdades? ¿De qué modo se reconfigura la transmisión en la escuela en esta coyuntura? ¿Cómo reconsiderar el papel de las tecnologías en estos cambios? ¿Qué se puede avizorar de la escuela en la *pospandemia*? (p. 12). Estas fueron algunas de las preguntas sobre las que

* Universidad Nacional de Rosario

1. Hay un precioso análisis de Rinesi sobre esta noción de tiempo en: Rinesi, E. (2016) Hamlet y la tragedia de la cultura, en Actores y Soldados. Cinco ensayos hamletianos. Bs. As.: UNGS.



los compiladores invitaron a escribir a un grupo amplio de referentes del campo de la educación, y sobre las que se ordenan las diversas partes del libro.

La primera sección incluye una serie de artículos bajo el título “Miradas epocales”. Hay una afirmación en el texto de Adriana Puiggrós, –el primero de esta parte–, que, diríamos, describe el tono de los artículos que le siguen. Dice Puiggrós, “declarada la pandemia, los medios de comunicación adoptaron la perspectiva de que «todo será distinto», «nada seguirá igual» (...) en una escena sin continuidad con el pasado y de incierto futuro. Tal suposición encierra una negación y un desconocimiento de la historia, biográfica y social” (p. 34).

Frente a la propuesta de este espectáculo sin historia y sin memoria, los textos que componen esta primera parte, recorren una historia de largo plazo para ubicar y entender la situación a la que arriban los sistemas educativos a esta pandemia. Por solo nombrar dos cuestiones: la desigualdad en el derecho a la educación y la confrontación entre la educación virtual y el modelo escolar, están presentes desde hace tiempo en las discusiones pedagógicas. En todo caso, la pandemia devino, como dirá Graciela Morgade, en una especie de *zoom* que amplificó y obligó a mirar estos problemas en todas sus dimensiones y densidad.

En ese recorrido por el pasado de la educación se hacen presentes una serie de conceptos que la pandemia obliga a revisar. Morgade señala como se han reactualizado por ejemplo, unos sentidos sedimentados sobre el “cuidado”, asociados al cuerpo femenino. Dice Morgade, “la continuidad pedagógica es una tarea feminizada” (p. 54), insistiendo en la necesidad de recuperar ciertas conceptualizaciones del feminismo que ubican el cuidado como una categoría política, un asunto público y no producto de una inclinación particular o esencial. La categoría “normalidad” –hoy antecedida por el calificativo “nueva”–, tantas veces revisada en la historia de la educación y que sin embargo sigue presente como “resto”, al decir de Puiggrós, insistiendo en su llamamiento al orden, a encauzar cualquier novedad pedagógica o política. El concepto de “alternativas”, significante que Nicolás Arata nos invita a no regalar livianamente a la derecha de turno, a recuperar su densidad pedagógica, sembrada de experiencias y proyectos que pueden contribuir a construir una nueva narrativa democrática e incluyente. Es necesario, entonces, remover algunos sentidos, resignificar otros, conservar algunos, incorporar asignaciones nuevas. Es esta una mirada que evita la nostalgia y también las hipótesis apresuradas sobre lo que vendrá.

La segunda sección del libro se ordena en función de escritos que aproximan reflexiones sobre los rasgos particulares que asumieron en este tiempo los distintos niveles que conforman el sistema educativo.

El texto que inicia este apartado, de Marcelo Caruso, nos recuerda que escuela y sistema educativo no son exactamente lo mismo. Caruso nos invita a observar ese “artefacto complejo” hecho de componentes estructuradores, repetitivos, sistémicos –el texto trabaja sobre los exámenes de bachillerato en Alemania–, que persisten en este tiempo, y que “ponen en entredicho si lo que sucederá con la



escuela es tan radical como a veces se enuncia” (p. 109). Es un ejercicio interesante leer los artículos que componen esta sección a la luz de esta tensión entre escuela y sistema educativo, ¿cuánto es posible despejar lo uno de lo otro?

Encontramos así, descripciones sobre las políticas que se implementaron desde el Estado nacional y los Estados provinciales para sostener la continuidad pedagógica frente a la no presencialidad: la distribución masiva de cuadernillos con contenidos organizados por niveles y la reorganización de las estrategias de promoción de los estudiantes que aparecen en el texto de Cardini y D’Alessandre permiten pensar en algunos componentes del sistema que funcionan mas allá de la materialidad de lo escolar.

En esa mirada más general a la categoría de sistema, Ana Pereyra reactualiza la noción de “circuitos diferenciados de educación”, –tipología elaborada en la década de 1980 para describir la segmentación del sistema educativo argentino–, y analiza las nuevas desigualdades que se montan sobre las derivadas de la estructura social y que están ligadas al acceso a lo tecnológico.

Los textos de Patricia Redondo, Miryam Soutwell y Alejandra Birgin, se detienen en las particularidades del territorio de la provincia de Buenos Aires. La “domesticación” de lo escolar atraviesa a todos los niveles del sistema, asumiendo en cada uno de ellos una singularidad. ¿Cuánto hay de escuela en casa? ¿Qué consecuencias trajo para alumnos y docentes exhibirse como seres “domésticos”? ¿Qué riesgo supone la caída de ese *umbral* físico y simbólico que implica la escolarización para niños y jóvenes? ¿Cómo se alteraron las variables de tiempo y espacio, tan caras a la escolarización?

Los artículos ponen el foco en el movimiento, en la “errancia” de la escuela para sostener los lazos; en el valor de los andamiajes territoriales y las iniciativas institucionales para garantizar el acompañamiento, en el ensamblaje necesario entre políticas públicas y responsabilidad docente. Las fotos que acompañan los relatos registran estos gestos simbólicos y materiales que sostienen la enseñanza y el cuidado.

Lo digital tampoco había tenido una presencia destacada “en el espacio analógico de las aulas universitarias” (p. 215), nos dice Cannellotto, puntualizando problemas comunes al resto de los niveles: el acceso, la conectividad y la formación de los docentes en el uso de herramientas tecnológicas; pero también destacando las discusiones propias que fueron entramándose entre gremios, docentes y diversas instancias ministeriales en relación a la continuidad pedagógica en la vida universitaria: el temor por la caída de la calidad de la educación, la experiencia de los ingresantes, las regulaciones del trabajo docente, el sostenimiento de las instancias de co-gobierno, entre otras.

Finalmente, el tercer apartado se detiene en la figura de los docentes y sus clases. Algunos “riesgos” aparecen enunciados recurrentemente a lo largo de estos artículos. Uno de ellos es el de evitar la ilusión técnica, que el uso de las tecnologías rápidamente habilita. Ricardo Baquero lo expresa sin tapujos, “no se puede asistir, sin apuntarlo, al triste espectáculo del disparar sobre los alumnos y maestros



confinados, y señalar sus carencias formativas –cuando no sus pobres voluntades o motivaciones–, para ofrecer ubicuas formas de aprender pronto, y en lo posible, de modo fácil y entretenido en medio de una pandemia y bajo condiciones crueles de vida” (p. 238). Y los textos que le siguen refuerzan de algún modo esta afirmación. La escuela es un contexto artificial, fabricado deliberadamente para producir ciertos aprendizajes, nos recuerda Terigi. Por lo tanto, la descontextualización que implica el *aprendizaje en el hogar comandado por la escuela*, requiere revisar problemas didácticos centrales y para ello se hace necesario recuperar la tarea “especializada” de los docentes, construida a lo largo de su formación. Inés Dussel se pregunta, en ese mismo registro, cuánto se mantiene de la estructura comunicativa del aula sin la materialidad física, qué se pierde con la ausencia del encuentro colectivo de los cuerpos a la hora de los aprendizajes, y cuánto puede construirse en estas condiciones excepcionales, un espacio “otro” donde se sostenga el ofrecimiento de un guión común, de un horizonte de referencias y saberes comunes.

Es un libro enorme hecho de muchas voces y donde el presente de la educación es mirado desde perspectivas variadas: los niveles, las políticas, las experiencias, las posibilidades de los nuevos lenguajes. Se recuperan aquí voces, conversaciones, experiencias y proyectos. Como suele suceder cuando de educación se trata, hay una voluntad política de señalar –así sea precariamente–, unos caminos posibles para lo que viene. Y por supuesto hay matices y diferencias en las formas en que se lo imagina y describe. Podemos pensar que las escuelas requieren un rediseño, que han sido demasiado persistentes en sus tradiciones, que deberán adecuarse “ahora sí”, como si hubieran sido potentes máquinas más o menos inmutables; o reconocer que las escuelas siempre han estado en movimiento, que “en su larga genealogía la escuela se ha modificado y reconvertido, ha absorbido muchas y múltiples demandas, ha fagocitado cambios hasta atenuarles su carácter disruptivo, y ha ido así consolidando su carácter multidimensional y tensionado” (Soutwell, p. 169).

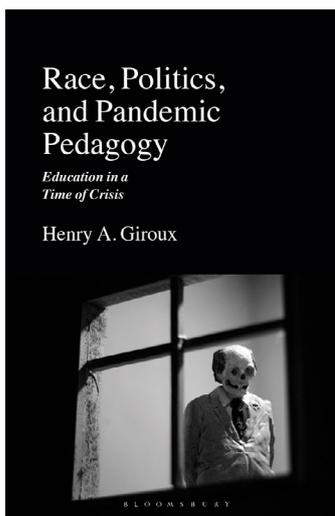
Creo que en esta última mirada, los espectros de los que hablábamos al inicio, se anuncian más esperanzadores y podremos valernos de ellos en las luchas en las que nos comprometamos. Una escuela menos estable pero más abierta, capaz de operar diversas formas de encuentro y abrir otros mundos propios y con otros (Dussel, p. 347).

No se trata de abrazarla sin más, pero sí de considerar algo que la pandemia puso en evidencia y es que sin escuelas solo encontramos formas más tremendas de desigualdad y falta de derechos.

Descarga: <https://bit.ly/2WmnXFy>



Daniel Friedrich*



Race, Politics, and Pandemic Pedagogy. Education in a Time of Crisis

Henry A. Giroux

Londres-Nueva York
Bloomsbury Academic / www.bloomsbury.com
ISBN: HB: 978-1-3501-8442-8
PB: 978-1-3501-8443-5
ePDF: 978-1-3501-8444-2
eBook: 978-1-3501-8445-9
1ª edición, 2021
Formato: impreso y digital / 296 pp.

Henry Giroux, indiscutiblemente una de las voces centrales en el movimiento de pedagogía crítica desde la década de 1980 y uno de los más prolíficos pedagogos de habla inglesa, no parece dar señales de querer desacelerar su producción académica. Su último libro, *Race, Politics, and Pandemic Pedagogy* (Raza, política y pedagogía de pandemia) conforma una aguda crónica del gobierno de Donald J. Trump, con especial énfasis en su último año, el cual coincidió con la pandemia de covid-19, y concluyó con la elección de Joe Biden y su asunción en 2021. Asumiendo una perspectiva de búsqueda de un horizonte socialista democrático, Giroux afila las herramientas a las que nos tiene acostumbrados para desarrollar un análisis contundente de la confluencia de la destrucción del sector público por parte del neoliberalismo; la xenofobia, el racismo, y la supremacía blanca que vienen gestándose en los Estados Unidos durante toda su historia; el fascismo y el populismo de derecha que resurgen en los últimos años en múltiples países; y los efectos devastadores de la peor pandemia a nivel mundial en más de un siglo. El resultado es un detallado reporte de la vida en ese país en los últimos años que visibiliza las tensiones inherentes al capitalismo avanzado y la necesidad de reimaginar alternativas, con sus definitivos aciertos pero también con aspectos que merecen mayor consideración.

El libro está dividido en cuatro secciones: Paisajes de pandemia, Populismo y crisis de la educación, Las promesas de la historia, y Pensando más allá de la

* Teachers College, Universidad de Columbia



plaga.¹ Si bien la educación aparece en la tabla de contenidos, es importante notar que no se trata de una obra en la que la educación, y en particular la escuela, tengan un rol significativo. Para aquellos que vivimos en Estados Unidos, la mayor parte del libro funciona como excelente integración de las visiones críticas acerca de los acontecimientos que poblaron los titulares de los últimos años. Si nombres como William Barr, Stephen Miller, Rudy Giuliani, y Anthony Fauci significan poco para la mayoría de los lectores latinoamericanos, para los que vivimos el gobierno de Trump desde adentro, el texto de Giroux nos devuelve a un trauma demasiado reciente, y a heridas que están lejos de sanar.

Race, Politics, and Pandemic Pedagogy encuentra sus mayores fortalezas en la conceptualización de la “pedagogía de pandemia”, la historización del fascismo en los Estados Unidos, y las conexiones entre el populismo (para Giroux, tanto de derecha como de izquierda) y los límites de la imaginación política. La movilización del concepto de “pedagogía de pandemia” es, en cierto sentido, una extensión natural del trabajo pionero de Giroux en términos de pedagogía pública en la década de 1990, en el que comenzó a analizar fenómenos políticos y culturales en tanto pedagógicos, preguntándose qué estaban enseñando y qué estábamos aprendiendo al vivirlos. La pedagogía de pandemia “es tanto una forma de pedagogía pública responsable por las condiciones creadas por la pandemia de covid-19 como también un término que se refiere a la diseminación cual virus del discurso racista. En parte se refiere a la coyuntura política en la cual las culturas anti-negras de la supremacía blanca se diseminan y multiplican en plataformas en línea, medios impresos, y ciudades y pueblos dentro, alrededor y más allá del mundo occidental” (p. 151).

El libro brilla a la hora de historizar el fascismo del gobierno de Trump –entrando en conversación con la *Breve historia de la mentira fascista* (2021) de Federico Finchelstein– y situarlo como continuación natural del vaciamiento del estado y de la noción del bien común perpetrados tanto por gobiernos republicanos como demócratas desde la administración Reagan. La militarización, tanto de las fuerzas de seguridad como del discurso político y la pedagogía, y la historia de injusticia racial que funda al estado estadounidense confluyen en los últimos años confirmando los peores pronósticos de los intelectuales críticos de la generación de Giroux.

La única salida posible, para el autor, es trabajar hacia la reimaginación de un futuro socialista democrático que supere los populismos que, tanto en la derecha como en la izquierda, depositan todas sus esperanzas en líderes individuales. Únicamente la acción colectiva y el reposicionamiento de lo común en el centro de la escena política podrán rescatarnos de los efectos de la pedagogía de pandemia.

Sin descontar sus claros aportes, *Race, Politics, and Pandemic Pedagogy* presenta al menos dos áreas que requieren un mayor desarrollo. Por un lado, la salida que propone Giroux es presentada casi como un acto de fe. Si el “capitalismo es la

1. Las traducciones son mías.



antítesis de la democracia” y lo que necesitamos es “un medio ambiente saludable, salud pública distribuida en base a la necesidad y no la habilidad de pago, y un sistema educativo adecuadamente financiado” (p. 116) no queda claro en el texto cómo pasar de la pedagogía de pandemia a la democracia socialista. Si, como dice Giroux, los medios de comunicación, el currículo escolar, las redes sociales, y el discurso político actúan en conjunto para privarnos de la imaginación de un mundo diferente, queda por explorar de dónde surgen los movimientos sociales como #BlackLivesMatter, las protestas feministas, y otras avenidas de cambio social.

Y es aquí donde podríamos plantear un contrapunto con quien es un intelectual pionero en el campo de la pedagogía pública. Las herramientas de análisis que utiliza Giroux no son suficientes para dar cuenta de los cambios en la modalidad de acción política para las nuevas generaciones. Giroux postula que “Nuevas tecnologías digitales y plataformas controladas por monopolios privilegian el consumismo, la velocidad, y la brevedad, y conspiran para dificultar la reflexión y el pensamiento mismo” (p. 95). Sin descartar esta realidad, esa mirada no permite explicar cómo, por ejemplo, los seguidores del grupo de pop coreano BTS, coordinando a través de TikTok, lograron reservar miles de asientos en un estadio en Tulsa en junio de 2020 en el que se presentaría Trump, sin planes de asistir al evento. La imagen de Trump hablando en un estadio casi vacío luego de haber tuiteado que había cientos de miles en lista de espera para ingresar fue un espectáculo en sí mismo.² La idea de la necesidad de reimaginar el campo político propuesta por Giroux descarta que la juventud ya viene reimaginando hace rato, utilizando y subvirtiendo las redes sociales, organizando movimientos políticos de diversa escala, y resistiendo los avances del fascismo en Estados Unidos y en el mundo. La ficción especulativa –especialmente aquella producida por autores de grupos tradicionalmente marginalizados– viene teniendo un boom literario en los últimos años, en gran parte gracias a la reimaginación de horizontes políticos tomando herramientas de diferentes tradiciones y campos conceptuales.

Cada set de herramientas conceptuales tiene sus fortalezas y sus límites. El último libro de Henry Giroux se asienta sólidamente en las herramientas que viene desarrollando en los últimos 40 años, y que nos han permitido ver y analizar críticamente el mundo de manera poderosa y efectiva. Al mismo tiempo, es fundamental no perder de vista las múltiples formas en las que el mundo –y en especial la resistencia política– han cambiado radicalmente, requiriendo nuevas lentes y aproximaciones si no queremos perder de vista los fenómenos más interesantes en las reimaginaciones de los horizontes políticos presentes.

2. Recomiendo los trabajos de Ioana Literat para entender la actividad política de adolescentes en TikTok.





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

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, resultados 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 prestigiados 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 disseminación 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 aplicada 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 multidisciplinares 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 investigadorxs 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.mdp.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 2 “EDUCACIÓN, FUTURO Y UTOPIÁS”

Desde hace varias décadas la educación es objeto de críticas profundas, emitidas desde ángulos diversos. Los cambios socioeconómicos, culturales, tecnológicos, axiológicos, inciden en las expectativas, valoraciones, demandas e ilusiones sobre los sentidos de la educación. Asimismo, se reconocen intereses y perspectivas distintas, e incluso contradictorias, en relación al futuro de la educación, por parte de los distintos sujetos sociales.

Se convoca a investigadores, docentes, educadores comunitarios, estudiantes, escritores, a colaborar con artículos referidos al campo que abarca desde las utopías clásicas a la ciencia ficción; desde las experiencias inéditas hasta los juegos virtuales; desde la prospectiva desescolarizante, hasta el imaginario de una nueva escuela, desde la escuela de talentos a la educación popular; desde la educación socialista hasta el mercado de la educación; desde la pandemia hacia nuevas vinculaciones entre educación y ambiente.

El formato de artículos deberá seguir las normas establecidas en la revista en su portal: <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/>

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