

Volumen IV - Número 7 - Julio de 2024
Publicación semestral
ISSN 2796-7433

TEMA PRINCIPAL

DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS A LA DESESCOLARIZACIÓN

Marcelo Caruso - Myriam Feldfeber - Mariano Narodowski y Mayra Botta
Marcelo Antonelli - Flora Hillert

CONTEXTOS

Claudia Bernazza - Eugenia Roberti y Federico Martín González
Roberto Rafael Dias da Silva - Sol Antonella Maldonado Berlo
Iris María de los Ángeles Olarte y Gloria Carolina Velarde
Julián Sepúlveda Pavletich y Joan Calventus Salvador
Mariana Martínez Montero y Anabela Paleso Rodríguez

ENTREVISTA

PETER MCLAREN: TESTIMONIO DE UN LUCHADOR POR LA EDUCACIÓN POPULAR

Adriana Puiggrós

- LEGISLACIÓN
- RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS
- RECURSOS
- PRÓXIMAS CONVOCATORIAS

RAIE

**Revista Argentina de
Investigación Educativa**

Volumen IV • Número 7 • Julio de 2024 • Publicación semestral • ISSN 2796-7433



ARGENTINA



UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Carlos G.A. Rodríguez, rector
Ana Pereyra, vicerrectora
Adrián Cannellotto, secretario de Investigación, Posgrado y Relaciones Internacionales



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
Secretaría Técnica: Mariana Frechtel, Universidad de Buenos Aires, 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, 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, Argentina

Betina Duarte

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Inés Dussel

- Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, DIE, México

Mónica Fernández Pais

- Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Marcela Gómez Sollano

- Universidad Nacional Autónoma de México, México

Cecilia Rincón

- Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Mercedes Ruiz Muñoz

- Universidad Iberoamericana, México

Patricia Sadovsky

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Danilo Streck

- Universidad de Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Emilio Tenti Fanfani

- Universidad de Buenos Aires y Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Sofía Thisted

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

Carlos Alberto Torres Novoa

- Universidad de California, Estados Unidos

Antoni Verger

- Universidad Autónoma de Barcelona, España

Diana Vidal

- Universidad de San Pablo, Brasil

STAFF DE PRODUCCIÓN EDITORIAL

María Teresa D'Meza Pérez, UNIPE: Editorial Universitaria

Diego Herrera, edición y corrección

Oscar Bejarano, diagramación

Diana Cricelli, diseño original de la RAIE

Dirección de Sistemas UNIPE y Área de Comunicación UNIPE



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: UNIPE

ISSN N° 2796-7433



7

Sumario

RAIE • Volumen IV • Número 7 • Julio de 2024 • Publicación semestral • ISSN 2796-7433

Editorial	
<i>Adriana Puiggrós</i>	7

TEMA PRINCIPAL

DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS A LA DESESCOLARIZACIÓN

Desescolarización <i>avant la lettre</i> . Anti-institucionalismo y escuela en la Europa tardomedieval y moderna	
<i>Marcelo Caruso</i>	13

Educación para el capital (humano). Privatización, cambio cultural y políticas educativas durante el Gobierno de Macri (2015-2019)	
<i>Myriam Feldfeber</i>	31

“Pido perdón a los maestros.” La pedagogía crítica, la desescolarización y lo que ya llegó	
<i>Mariano Narodowski y Mayra Botta</i>	55

Emancipación y posmodernidad. Observaciones a partir de <i>El maestro ignorante</i>	
<i>Marcelo Antonelli</i>	71

Destruir el Estado, desescolarizar la educación	
<i>Flora M. Hillert</i>	91



ENTREVISTA

PETER MCLAREN

Testimonio de un luchador por la educación popular <i>Adriana Puiggrós</i>	107
---	-----

CONTEXTOS

¿Primera infancia o todas las infancias? Un aporte a las políticas sociales destinadas a las niñas y juventudes <i>Claudia Bernazza</i>	175
---	-----

Revisitando las relaciones entre educación y trabajo. Enfoques y abordajes sobre la Educación y Formación Técnico-Profesional (EFTP) <i>Eugenia Roberti y Federico Martín González</i>	191
---	-----

Elementos para una historia de la escolarización juvenil en Brasil: una crítica curricular <i>Roberto Rafael Dias da Silva</i>	213
--	-----

Jóvenes, industria y educación: la génesis del efecto promo <i>Sol Antonella Maldonado Berlo</i>	229
---	-----

Un análisis cuantitativo de la educación secundaria rural de mujeres jóvenes y adultas en Salta <i>Iris María de los Ángeles Olarte y Gloria Carolina Velarde</i>	253
---	-----

Apoyo social comunitario en jóvenes graduados de una escuela de reingreso <i>Julián Sepúlveda Pavletich y Joan Calventus Salvador</i>	277
---	-----

“Percibir las sombras” en la coyuntura epocal: saberes de la sostenibilidad de la vida y de los comunes <i>Mariana Martínez Montero y Anabela Paleso Rodríguez</i>	295
--	-----

LEGISLACIÓN

Educación a distancia o virtualización de la educación superior en la formación docente: legislación vigente	313
---	-----



RESEÑAS

<i>¿Quién controla el futuro de la educación?</i> Axel Rivas Mariana Ferrarelli	321
--	-----

RECURSOS	325
----------------	-----

CONVOCATORIA AL NÚMERO 8 DE LA RAIE	355
---	-----



En el editorial del n° 7 de la *RAIE*, enunciaremos las principales pedagogías críticas del sistema educativo que estuvieron en auge desde la segunda mitad del siglo pasado, especialmente aquellas que influyeron en la formación de los educadores latinoamericanos. Desde orígenes teóricos e ideológicos distintos, la escuela fue puesta en cuestión e interesa analizar la trayectoria de las críticas, sus posibles efectos, las alternativas que presentaron, su vigencia y usos políticos actuales.

En las décadas de 1960 y 1970, en el marco de los cambios político-culturales y de los movimientos estudiantiles, los cuestionamientos a la institución escolar se multiplicaron. Ya desde 1964, John Holt, Neil Postman y otros educadores estadounidenses proponían sustituir las escuelas por *home-schooling*. Por su parte, en un libro titulado *La instrucción en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*, Samuel Bowles y Herbert Gintis sostuvieron que existía una correspondencia

entre el sistema de educación pública y la economía capitalista, lo que puso en cuestión la arraigada idea de la autonomía y eficacia del sistema educativo estadounidense.

Desde la izquierda crítica del marxismo tradicional, fue decisiva la influencia del ensayo *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* de Louis Althusser (1970), que ubica a la escuela como reproductora de la ideología dominante. En esa línea, Christian Baudelot y Roger Establet, publicaron *La escuela capitalista en Francia* (1971).

Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron escribieron *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1970). Los autores introducen conceptos como la “arbitrariedad cultural” y la “violencia simbólica”, que complejizan el análisis. Ponen en cuestión el concepto marxista tradicional de “superestructura” y abren otro abordaje del problema educativo. Debe destacarse la influencia del psicoanálisis, el estructuralismo y la obra de Michel Foucault en las críticas de izquierda.

Por su parte, Georges Lapassade y Michel Lobrot, en la década de 1960, abrieron una línea crítica de las instituciones, en particular de las educativas. No renuncian a ellas, pero proponen analizarlas desde dentro, con elementos sociológicos y psicoanalíticos, y propician la autogestión pedagógica. Diferente es la teoría del sacerdote austríaco Iván Illich, quien, influido por las ideas de Everett Reimer, desde Cuernavaca, México, realizaba una profunda crítica a la Iglesia católica, que deriva en descalificación radical a las instituciones de la modernidad, entre las cuales la escuela ocupa un lugar central. Impactado por el avance del imperialismo norteamericano por medio de la Alianza para el Progreso, Illich concibe la “teoría de la desescolarización”, también atribuyendo a la escuela la reproducción de la ideología dominante. En la misma década, el brasileño Paulo Freire, que había trabajado anteriormente en la Alianza para el Progreso, cobra fama internacional por el éxito de su propuesta de alfabetización de los oprimidos, en el marco de una teoría del papel de la educación para la emancipación. Freire no centra su preocupación en el sistema escolar sino en aquellos a los que este ha dejado fuera, pero no lo rechaza. Aborda la relación entre educador y educando como un problema político-cultural que trasciende a la escuela. Illich es objeto de fuertes ataques, en tanto Freire es asimilado por la mayor parte de las propuestas alternativas, con interpretaciones distintas. Hay polémicas importantes del brasilero con Illich y con Rodolfo Kusch.

En 1974, Martin Carnoy, profesor de la Universidad de Stanford, publica

un libro titulado *La educación como imperialismo cultural*, en el cual reconoce los aportes de Bowles, Gintis e Iván Illich, pero destaca la incidencia de que la educación en el Tercer Mundo fue afectada por la dominación imperialista norteamericana. En los años ochenta, Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple, Carlos Torres, y profesores en varias universidades estadounidenses y/o dirigentes sindicales del magisterio, aportan a una nueva corriente llamada “pedagogía crítica”. Ella encuentra raíces en el pensamiento de John Dewey, y se enriquece con la lectura de los teóricos de la Escuela de Frankfurt, de Erich Fromm y de Paulo Freire. Los autores mencionados establecieron lazos importantes con los países del Tercer Mundo, especialmente con los latinoamericanos. Se vincularon con Freire, lo cual fue un acontecimiento intelectual y político que interesa indagar. Esos educadores se estudiaron también por el pensamiento de Antonio Gramsci y discutieron las ideas de Illich.

En el siglo XXI cambió profundamente el escenario educativo. La globalización y los avances tecnológicos pusieron en jaque a la escuela moderna. Un nuevo y potente actor se introdujo en la educación: el mercado. La “desescolarización” avanzó, tanto en respuesta a la expansión de empresas que modifican con tecnología el campo educativo como a la ausencia de políticas estatales. Por otra parte, en la descalificación de escuela, inciden los cambios ideológicos y culturales de la época que estamos transitando. El límite entre el sujeto y el objeto está cada vez más



cuestionado, con el peligro de una deshumanización que afecte nuestra percepción, nuestra creatividad y los valores que nos hacen humanos. ¿Qué papel le cabe a la educación?

La *RAIE* abre este espacio para la confrontación entre distintas

perspectivas con vistas a su revisión, entendiendo que el análisis de la historia reciente es decisivo para la comprensión de los hechos actuales, así como para la inscripción de los educadores como sujetos de los indispensables cambios educativos.

Adriana Puiggrós

Directora de la *RAIE*



DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS A LA DESESCOLARIZACIÓN



Marcelo Caruso*

Desescolarización *avant la lettre*. Anti-institucionalismo y escuela en la Europa tardomedieval y moderna**

RESUMEN

Desde su formulación en 1971, la categoría de desescolarización ha estado inextricablemente ligada a la crítica radical de los sistemas escolares modernos y sus deficiencias. Abordaré episodios anteriores de desescolarización intelectual y real en Europa desde una perspectiva *longue durée*. Basándome en la historiografía disponible y en las principales fuentes de dos episodios principales de desescolarización real, la Reforma luterana y la Revolución francesa, examino los aspectos específicos de estos procesos y programas anteriores de desescolarización. Desde este punto de vista, la tesis de Illich sobre la desescolarización muestra un caso más reciente de una tradición más amplia de anti-institucionalismo en la historia educativa occidental.

PALABRAS CLAVE

Pedagogías críticas • desescolarización • anti-institucionalismo • Medioevo • Modernidad • Revolución francesa

* Catedrático de Historia de la Educación, Humboldt-Universität zu Berlin, Facultad de Estudios Culturales, Sociales y de la Educación, Instituto de Ciencias de la Educación, Berlín, Alemania. Estudió Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires (1993), se doctoró en la Universidad de Múnich (2001) y se habilitó en la Humboldt-Universität zu Berlin (2008). Sus temas de investigación incluyen historia transnacional de la educación, historia de la educación de masas, política y educación en la modernidad e historia transnacional de las tecnologías escolares. Correo electrónico: marcelo.caruso@hu-berlin.de. ORCID: 0000-0001-5058-3089

** El presente trabajo se ha desarrollado en el Cluster de Excelencia "Contestations of the Liberal Script" [EXC 2055, Project-ID: 390715649], financiado por la Fundación Alemana de Investigación (Deutsche Forschungsgemeinschaft, DFG) en el marco de la Estrategia de Excelencia de la República Federal Alemana.



TITLE

De-schooling *avant la lettre*: Anti-institutionalism and school in late medieval and modern Europe

KEYWORDS

Critical pedagogies • unschooling • anti-institutionalism • Medieval • Modernity • French Revolution

ABSTRACT

Since its formulation in 1971, the category of de-schooling has been inextricably linked to radical criticism of modern school systems and their shortcomings. I address earlier episodes of intellectual and actual de-schooling in Europe in a *longue durée* perspective. Drawing on available historiography and major sources from two main episodes of actual de-schooling, the Lutheran Reform and the French Revolution, I investigate the specifics of these earlier processes and programs of de-schooling. Taken from this viewpoint, Illich's thesis of de-schooling shows a newer case of a broader tradition of anti-institutionalism in Western educational history. These cases show that even in non-primarily bureaucratic educational settings – like in late medieval and early-modern schools – anti-institutionalism has been a substantial element of the history of schooling.

INTRODUCCIÓN

Desde su formulación en 1971, la idea y proyecto de una desescolarización de la sociedad ha estado inextricablemente ligada a la crítica radical de los sistemas escolares modernos y sus deficiencias. Sin duda, el trabajo seminal de Iván Illich y sus colaboradores se inscribía en una crítica radical de la cultura y la sociedad cuya elaboración en los años 1960 fue un proyecto transnacional que produjo, entre otras cosas, “el largo verano de la teoría”. La avidez de ciertos grupos sociales, tanto en las sociedades industrializadas como en aquellos países dependientes y en trance de liberación y descolonización, por elaboraciones conceptuales fundamentales fue un signo de la época. Iván Illich, un intelectual austríaco de larga trayectoria transnacional y raíces teológico-cristianas que eligió participar de esta conversación desde Cuernavaca, en México, dio a la crítica escolar con el eslogan de la escolarización una de las propuestas más fascinantes y claras de la época.

Un análisis de la diseminación global y de las diversas interpretaciones de este impulso teórico-cultural, que fue mucho más allá de su impacto latinoamericano, es una tarea historiográfica en parte pendiente (Routray, 2012), aunque en los últimos años se han publicado trabajos de gran calado y de excelente nivel de contextualización e interpretación que serán imprescindibles para esa tarea (Bruno-Jofré, Attridge y Zaldívar, 2011; Bruno-Jofré y Zaldívar, 2012, 2022). Un análisis de esa envergadura incluiría otras escalas espaciales que las que conectan



a Cuernavaca con Viena y a Bremen con Ginebra, lugares en los cuales Illich y sus aliados actuaban. De manera similar a una perspectiva macro-geográfica sobre el interés y las variaciones de la escolarización, podría preguntarse si el programa de la desescolarización como posición discernible, intencional y conceptual fue una intervención teórica y crítica que solo emergió en la década de 1960. ¿Existen antecedentes de programas y situaciones de desescolarización anteriores a la publicación del libro fundacional de Illich? ¿Existen diferencias entre estos antecedentes y las propuestas de Illich?

Sin duda, la crítica a la vaca sagrada de la escolarización solo podía presentarse en este nivel de radicalidad en una sociedad cuyo andamiaje institucional incluye el supuesto de una escolaridad obligatoria y universal. Una propuesta de desescolarización de raíz, como la de Illich, hubiera sido ininteligible para el campesino medieval o para comerciante de la modernidad temprana, ya que ellos ni se imaginaban que pudieran existir “sociedades escolarizadas”. Más allá de estas prevenciones, el presente artículo indaga en dos episodios mayores pero limitados de una desescolarización deseada. Mi argumento central en este artículo se centrará en episodios anteriores de desescolarización intelectual y real en Europa desde una perspectiva de larga duración. Mi tesis es que la desescolarización ha sido una tendencia recurrente en el pensamiento y el descontento social occidentales durante varios siglos.

En una primera sección presento algunas consideraciones sucintas sobre el anti-institucionalismo en educación y el escepticismo institucional, un signo de esta época llena de “hechos alternativos” y terraplanismos varios que incluye una impugnación a los marcos institucionales de los estados de bienestar y del andamiaje de la modernidad (1). En una segunda sección presento la ambigüedad de la Reforma iniciada por Martín Lutero entre impugnación y renovación de las instituciones escolares (2). A continuación, presento algunos de los elementos más radicales de la Revolución francesa, en cuyo desarrollo la idea de impugnación a las escuelas existentes adquirió muchos matices y propuestas (3). En una última sección, discuto algunas similitudes del marco illichiano de la desescolarización en relación con algunos de los antecedentes históricos presentados (4).

1. ESCEPTICISMO INSTITUCIONAL: FORMAS Y VERSIONES

Evidentemente, la propuesta desescolarizadora de Illich puede inscribirse en tradiciones de larga data que formulan diversas formas de escepticismo institucional. En el contexto actual de acoso a las democracias –sea desde el nativismo de tinte racista, el nuevo imperialismo cristianizante de Putin, o la desconfianza a la sociabilidad, lo común y el orden colectivo que los anarco-liberales predicán– es un fenómeno transnacional que tiene su base en el escepticismo institucional. Al respecto, se han llevado a cabo investigaciones en diversos contextos sobre la desconfianza en las instituciones del Estado en particular o el escepticismo institucional en general. Desde hace algún tiempo, la ciencia política y la sociología han

llevado a cabo diferentes y convincentes estudios empíricos –en su mayoría estudios de actitud o encuestas diversas– sobre cómo la confianza y el interés en las instituciones políticas, por ejemplo, y, desde hace algún tiempo, en los sindicatos, los partidos políticos y otras instituciones, ha ido disminuyendo. Esto significa que la confianza en las instituciones políticas y, en última instancia, en el Estado se erosiona más allá de los contextos políticos específicos y nacionales (Devine y Valgardsson, 2023; Winsvold, Haugsgjerd, Saglie y Bock Seggaard, 2023). Este tipo de preguntas también han sido lanzadas en el campo de la educación, aunque este tipo de investigaciones puede tener dos perspectivas encontradas. Si bien numerosas investigaciones muestran la importancia de la confianza y/o del escepticismo institucional en el campo de la educación como una muestra más de la erosión en la confianza y el avance del escepticismo institucional en los campos político y social (Bormann, Niedlich y Würbel, 2021; Wu, 2021), existen líneas de investigación en las cuales la educación/escolarización se convierte en un variable independiente para investigar relaciones más generales entre confianza, escepticismo, política y sociedad (Charron y Rothstein, 2016; Ugur-Cinar, Cinar y Kose, 2020). Existen ya algunos trabajos que plantean una mirada histórico-educativa al tema de la confianza y el escepticismo (Välilmaa, 2021).

En el presente estudio, se vincula la propuesta de desescolarización a formas y versiones de un “escepticismo institucional” (Bode y Lüth, 2018). Este concepto no plantea una crisis general de la confianza en el funcionamiento social, sino más bien su redistribución. Mientras se confía aún (en demasía) en el mensaje que reenvía algún conocido por una plataforma de las redes sociales, la pérdida de confianza se concentra en el campo de las instituciones. Este escepticismo institucional, presente en el campo de la educación, representa quizás una transformación mayor de la psicología social de la modernidad. Más allá de la crítica social a la escuela, desde el siglo XVIII existe una amplia confianza en los poderes salutíferos de la educación (Welter, 2014). La educación es vista como el antídoto a cualquier problema –racismo, intolerancia, obesidad, apatía– o como la promesa redistributiva de mayor legitimidad. Tan fuerte ha sido la inversión de confianza en la educación en las sociedades modernas, que se ha diagnosticado que en la modernidad asistimos a una “educacionalización” de los problemas sociales (Labaree, 2008).

Ahora bien, la confianza general en la educación no siempre se traslada al mundo escolar. Por un lado, existe una larga tradición de escepticismo anti-institucional que afectaba al estatuto de la escuela. Tensiones entre la “persona interior” y el orden institucional de la iglesia constituían, incluso en la Edad Media, un trasfondo de escepticismo institucional (Vinzent, 2012) que podía transferirse también al mundo crecientemente secularizado de lo escolar. Si bien ese es el tipo de escepticismo básico que la obra de Illich presenta, también podría diferenciarse un nivel más específico de escepticismo institucional: aquel que no se concentra solamente en la idea de la escuela misma, sino en sus encarnaciones concretas en ciertos órdenes y organizaciones. Si se considera este nivel –no binario– de un escepticismo hacia ciertos órdenes institucionales escolares, se abre a



la historiografía educativa un amplio campo de investigación sobre diversas relaciones de confianza, desconfianza, escepticismo y sus zonas intermedias que contienen el potencial de dinamizar narrativas lineares de “la pérdida de confianza” y puede sugerir constelaciones cambiantes de confianza/escepticismo.

Los próximos subcapítulos tratan dos de estos episodios de escepticismo institucional conducentes a fenómenos de desescolarización. Una mirada a estos procesos intenta mostrar que el programa illichiano de la desescolarización tiene una genealogía más profunda y variada que aquella que contextualiza su obra en el marco de la teología de la liberación, la cibernética/cambio mediático y el alternativismo cultural. Los movimientos hacia lo secular, que desbarataron el mundo separado de las escuelas monásticas, la rabia contra las escuelas en la fase más temprana de la Reforma luterana y los proyectos radicales de una nueva educación en el contexto de la Revolución francesa pueden considerarse procesos cruciales de rechazo intelectual radical de las escuelas que, en ocasiones, promulgaron verdaderos procesos de desescolarización. Estas críticas y desinstitucionalizaciones fueron procesos *intencionados* y no un mero resultado de situaciones catastróficas más amplias, como la desescolarización de hecho asociada a la Guerra de los Treinta Años (1618-1648) en Europa Central.

2. ¿LA PRIMERA CATÁSTROFE EDUCATIVA? RECHAZO A LAS ESCUELAS EN LA REFORMA LUTERANA

En general, la historiografía clásica de la educación ha colocado la imagen de Martín Lutero y el luteranismo en términos por demás positivos. Lutero, con su insistencia en la alfabetización en lengua vernácula como forma privilegiada de un acceso directo a la Biblia, habría abierto la tradición de una escolarización y alfabetización de masas (Schweitzer, 1997; Wiersing, 1985). En el protestantismo cultural alemán del siglo XIX se afirmaba una superioridad de esa comunidad con respecto al catolicismo y, entre otras cosas, se citaba la posición de Lutero con respecto a temas educativos. Diversas olas historiográficas cuestionaron tanto los pretendidos efectos del luteranismo (Karant-Nunn, 1990; Pardoe, 2000; Strauss, 1978) como sus intenciones pretendidamente liberadoras (Salvarani, 2020; Strauss, 1988), aunque una dinamización cultural, proveniente de la competencia entre diversas formas del cristianismo occidental, no pueda ser negada.

La visión general positiva acerca de la Reforma y de la intervención de Lutero en el campo de la educación y la escolaridad en el marco de la misma obvia un hecho trascendente: La Reforma luterana fue acompañada, en un primer momento, por una destrucción importante de la escena escolar existente hasta esa época. En efecto, una “catástrofe educativa”, una expresión muy acertada de Schluß (2014), tuvo lugar en las zonas influenciadas por el nuevo movimiento reformista. Algunas interpretaciones hablan de que este temprano proyecto de al menos una desescolarización parcial no fue parte del programa de Lutero. Según esta visión

la tendencia desescolarizadora de los años que siguieron a la publicación de las 95 tesis en 1517 fue un efecto secundario, no intencionado, una vuelta perversa del destino en la historia entre Reforma luterana y educación (Schweitzer, 1997). La devastación de partes del legado de la educación tardomedieval no fue un accidente, sino que también tuvo tintes programáticos.

Para empezar, gran parte de esa trama escolar tenía una de sus infraestructuras en los conventos y monasterios, los cuales, desde la Alta Edad Media habían ido organizando escuelas ya no solo para el reclutamiento de nuevos miembros de las órdenes monásticas, lo que se dio en llamar las “escuelas internas”, sino también para la escolarización de niños externos. Como los monasterios y conventos también eran unidades económicas de importancia o eran patrocinados por magnates y gobernantes, sus servicios educativos podían ofrecerse gratuitamente (Kintzinger, 1991). Esto era una ventaja decisiva de estas instituciones con respecto al panorama escolar tardomedieval de las ciudades, donde, si bien emergió un paisaje escolar más variado y con tendencias a la secularización, las escuelas eran microemprendimientos de individuos o pequeños grupos o, en el caso de las primeras escuelas públicas urbanas, eran instituciones de elite limitadas (Endres, 1991; Scheffler, 2008). Esta estructura se altera de manera irrecuperable con la secularización de monasterios y conventos en los territorios afectados por la Reforma. Estas instituciones fueron disueltas, sus bienes fueron confiscados y, con ellos, la base material de un número importante de escuelas. Para los padres protestantes, por ello, no había posibilidad de enviar a sus hijos a escuelas gratuitas. Tampoco tenían una motivación pronunciada para organizar una ‘inversión’ de tanto calado. La gratuidad de las instituciones educativas se volvió excepcional en muchas de las instituciones educativas luteranas.

Pero amén de estas restricciones materiales, los escritos de Lutero que animan a ir a las escuelas y que defienden la educación –escritos que, por otra parte, fundamentan la visión historiográfica tradicional de Lutero como padre de la escuela moderna– están llenas de referencias programáticas contra las escuelas de aquel tiempo. Una desconfianza contra los órdenes institucionales existentes puede verse claramente en estos textos. Lutero formuló sin ambages una crítica casi demológica contra las escuelas. Su drástico vocabulario es claro en su célebre escrito a los burgomaestres (1524):

Por eso el diablo muy sagazmente lo hizo en el tiempo en que los cristianos educaban y enseñaban a sus hijos de manera cristiana. Eso podría apartar a la juventud del mismo, la cual podría erigir un reino insostenible para él. Por eso, el diablo extendió sus redes y edificó conventos y escuelas para que no fuera posible que un muchacho se escapara de sus designios como en un milagro de Dios (Luther, 1899, p. 29).

Si bien Lutero utilizaba en su retórica la figura del diablo de manera casi inflacionaria, ese tipo de acusaciones no dejaba de ser grave. Ciertamente, esta caracterización de las escuelas como instituciones diabólicas se mezclaba con una crítica escolar más familiar:



¿Y no es el infierno y purgatorio de nuestras escuelas que en ellas hayamos sido torturados con el casualibus y el temporalibus y que no hayamos aprendido nada más que cosas vanas a costa de mucho miedo, temblor y quejas? (Luther, 1899, p. 46).

Se trataba de una crítica que nos es familiar por su mirada cuasi “pedagógica”. Pero esta crítica se extendía a los contenidos mismos vinculados a la labor de las escuelas: los estudios filosóficos. Bajo “filosofía” se entendía aún un conjunto de saberes muy diversos y preparatorios para los altos estudios. Estos saberes podían incluir las matemáticas y consideraciones sobre la naturaleza. La fuente fundamental del currículo filosófico de la época era, desde el siglo XII, Aristóteles. Lutero condenaba su filosofía como un saber pagano, peligroso; abogaba por una estricta separación de la teología y su saber textual y filológico de los sistemas filosóficos, casi todos de base aristotélica. Incluso una de sus famosas tesis colgadas en la puerta de la iglesia de Wittemberg afirmaba que la relación entre Aristóteles y la teología era como la relación entre la luz y las tinieblas (Slenczka, 2021).

Si tanto el efecto escolar como su canon estaban bajo sospecha, para Lutero no se trataba solamente de un posicionamiento meramente reformista: criticar las escuelas para mejorarlas. Existía también un impulso fundamental en el cual la crítica escolar era tan radical que incluso la posibilidad de la desescolarización era más deseable que la continuidad de las instituciones existente:

¿Qué es lo que se enseñaba en esos conventos y esas altas escuelas, si uno solo salía como un burro, un rústico o un tarugo? Veinte, cuarenta años se aprendía y al final no se sabía ni latín ni alemán. Callo aquí sobre la vida disipada y pecadora que había en las mismas por la cual la juventud está tan lamentablemente corrompida. Antes de que las altas escuelas y conventos queden como habían sido, preferiría que no hubiera ningún tipo de enseñanza y de vida con la juventud, preferiría que ningún muchacho aprendiera nada nunca y se quedara mudo (Luther, 1899, p. 31).

La solución de Lutero era institucionalista y escolarizadora. En este escrito de enorme circulación incitó a las autoridades a fundar “escuelas cristianas”, como si en la Edad Media no las hubiese habido. Justamente el adjetivo “cristianas” reforzaba la idea de que las escuelas a fundar deberían ser diferentes de las existentes, las cuales eran las escuelas del “diablo”.

Un escepticismo anti-institucional y anti-escolar era, seguramente, una corriente social y cultural del momento. Las expresiones por demás condenatorias de Lutero reforzaban una tendencia que ya estaba presente en la sociedad. Las impugnaciones a las instituciones educativas –escuelas y universidades– tomó impulso inmediatamente después de la señal inicial de la Reforma en 1517. Se trató de una “crisis existencial y fundamental” (Asche, 2001, p. 53) del panorama educativo del momento. El análisis de los libros de matrículas de las universidades alemanas de aquel momento muestra una clarísima impugnación de las instituciones universitarias: Si desde el 1500 se inscribían casi 4.000 personas en las universidades del Sacro Imperio Romano-Germánico, el descenso abrupto

de las inscripciones desde 1518 es evidente, llegando a mínimos entre 1525 y 1530 de unos mil inscriptos por mes (Gramsch, 2018, p. 58). Entre 1520 y 1524 las inscripciones a las escuelas universitarias descendieron un 75% en Leipzig, pero incluso en Wittenberg, donde Lutero y sus partidarios tenían un claro dominio, las cifras también indicaban en la misma dirección, si bien de manera más medida (Paulsen, 1885, p. 789). Hubo casos extremos, como en la Universidad de Basilea, la única existente en lo que hoy es Suiza, donde solo se inscribieron nueve estudiantes en el año 1526 (Gramsch, 2018, p. 55).

Andreas Lindner publicó un estudio de caso de cierta profundidad y detalle que permite diferenciar diversas dinámicas en juego. Su estudio sobre la Universidad de Erfurt, la universidad donde el mismo Lutero había estudiado, muestra un claro caso de decadencia institucional y de escepticismo anti-institucional. La Universidad de Erfurt había sido una de las más concurridas durante el siglo XV. Se trataba de una universidad “urbana”, esto es, fundada por el concejo de la ciudad de Erfurt, en la cual había grupos que apoyaban a la Reforma incipiente y otros que se oponían. Ya en 1521 hubo una revuelta estudiantil contra el grupo vinculado al catolicismo y la autoridad papal. Pero claramente el gobierno de la ciudad, que simpatizaba con la Reforma, desistió de contratar nuevos profesores cuando se generaron vacantes, dando una clara señal que, si no se podía “reformular” a la universidad, mejor era vaciar sus estructuras. Lutero mismo visitó repetidamente la ciudad y en sus prédicas hablaba de “fuerzas oscuras” y de “sofistas” para referirse al personal académico de la Universidad. Aunque Lutero y sus seguidores repetían que no estaban en contra de la educación universitaria en sí misma, sí argumentaban con imágenes drásticas que mientras no hubiera una separación consecuente entre la filosofía “pagana” (en referencia a los antiguos griegos) y la teología depurada de la reforma, nada bueno podría ocurrir en esa institución (Lindner, 2018, p. 156). No debe sorprender, por ello, que la Universidad de Erfurt se despobló durante varios años, pasando de tener 310 nuevos inscriptos en 1520 a solamente 15 en 1523, un golpe del cual nunca se recuperó totalmente. Esta impugnación en la vida universitaria en los territorios convertidos al protestantismo dio munición a sus oponentes: Erasmo de Rotterdam, por ejemplo, propagaba que la ciencia estaba muriendo en todos aquellos lugares donde el luteranismo se había impuesto (Hammerstein, 1994, p. 339).

Tanto el escrito de Lutero llamando a las autoridades a fundar escuelas “cristianas” de 1524, como su prédica famosa acerca de la obligación moral de los padres de enviar a sus hijos (¡e hijas!) a las escuelas de 1530 son textos que solo se explican por el vacío que esta ola desescolarizadora dejaba en la sociedad y que el mismo Lutero llamaba a remediar. En el medio, un conflicto violento sacudió gran parte del Sacro Imperio Romano Germánico: la guerra de los campesinos alemanes de 1524-25. Lutero vio en este levantamiento con tintes sociales un desvarío con respecto a su mensaje y se dedicó a reforzar la autoridad y el rol de la educación como antídotos de estas posibles “desviaciones” (Gawthrop y Strauss, 1984). Es el Lutero alarmado por las interrupciones de su propio movimiento el que llamará a reinstaurar la autoridad de las instituciones escolares y a frenar la ola de escepticismo institucional (Luther, 1899, p. 28; 1969, p. 86).



La primera fundación de una universidad en un territorio protestante –en Marburgo (1527)– ya mostraba una primera reacción contra la ola de desinstitucionalización (Gramsch, 2018, p. 75) que continuó con un apogeo relativo de instituciones nuevas o reformadas en las décadas siguientes (Hammerstein, 1994, p. 341). Lentamente, la retórica de Lutero de no descuidar el alimento espiritual a través de la educación detuvo la propia ola desescolarizadora y abrió una nueva etapa de escolarización diferenciada.

3. LA INCOMPATIBILIDAD ENTRE ESCUELA Y ORDEN REPUBLICANO: LA ILUSTRACIÓN Y LA REVOLUCIÓN FRANCESA

El escepticismo anti-institucional en la época de la Reforma se dirigía a un tipo específico de instituciones: las escuelas y universidades cristianas heredadas del mundo tardomedieval. No se trataba de un escepticismo contra todo tipo de institución educativa, sino contra una versión específica de esta. La idea de que las escuelas debían ser evitadas y que la educación debía adoptar una forma no escolar para alcanzar propósitos novedosos y necesarios también permeó la discusión político-educativa durante la Revolución francesa. En los intensos años revolucionarios, la valorización de la educación como garante del nuevo orden republicano podía ir de par en par con un movimiento anti-institucional y desescolarizador que buscaba nuevas formas de organizar la tarea educativa republicana.

Si bien la eclosión escéptica de la Revolución francesa fue novedosa, el escepticismo de la modernidad temprana y del siglo XVIII contra los significados de lo “escolar” mostraba una genealogía más compleja. Para Francis Bacon, el filósofo inglés del empirismo científico moderno, por ejemplo, tener “el valor de usar su libertad de juicio” era lo opuesto al funcionamiento de las instituciones educativas existentes y sus “colegiales”. Para él, “en los modales y costumbres de las escuelas, universidades, colegios e instituciones similares, destinadas a albergar eruditos y cultivar el aprendizaje, todo se encuentra contrario al progreso de las ciencias” (Bacon, 2000, p. 75).

Si nuevas formas de organizar la política se convirtieron cada vez más en piedras angulares de la sensibilidad política, las instituciones educativas y la semántica de lo escolar no eran el lugar más natural donde podían prosperar. No es casualidad que John Locke y Jean-Jacques Rousseau, ambos referentes ineludibles del pensamiento político y educativo del siglo XVIII, ignoraran en gran medida la cuestión de la reforma de las escuelas. En su lugar, ambos reflexionaron más bien sobre las relaciones educativas tutoriales en la esfera privada (Locke, 1693; Rousseau, 1762). La educación, y no la escuela, constituyó el principal interés de las teorías asociadas al pensamiento liberal emergente. Liberales y republicanos ensalzaban a la educación al mismo tiempo que denostaban o, simplemente, ignoraban a las escuelas como agencias de cambio.

Un caso interesante fue el de Montesquieu, quien en su obra fundamental “El espíritu de las leyes”, un best-seller del siglo XVIII, hizo referencia a la correspondencia entre los regímenes políticos y los modos de educación. Montesquieu había definido célebremente la “virtud” como el elemento emocional crítico para el funcionamiento de las democracias, en contraste con el “honor” de las monarquías y el “miedo” de los regímenes despóticos (Montesquieu, 1989, pp. 22-28). Además, estipuló que las “leyes de la educación deben ser relativas a los principios del gobierno” (Montesquieu, 1989, p. 31). Los sistemas específicos de educación debían cultivar aquellos elementos característicos respectivos que fueran vitales para el funcionamiento del régimen político. Si bien la educación ocupa en su obra un papel estelar, constituyendo uno de los primeros capítulos de su libro, Montesquieu, una vez más, no incluyó explícitamente las escuelas y colegios en este programa, sino más bien la educación familiar y la tutoría de los padres o encargados. Si bien en el siglo XIX el liberalismo emergente se identificaría progresivamente con un programa de fomento de la escolaridad universal y obligatoria, durante los años en los cuales los proto-liberales eran claramente opositores al Antiguo Régimen, un escepticismo institucional que alcanzaba también a las escuelas y colegios permeaba sus posiciones (Caruso y Waldow, 2024).

La constelación en la cual una inflación de expectativas con respecto a los poderes de la educación no se traducían directamente en una valorización de las escuelas se dio con cierta claridad en la Revolución francesa. De manera similar a las relaciones entre desescolarización y la secularización de conventos y monasterios en la Reforma Protestante, un impulso desescolarizador importante provino de los cambios que la revolución introdujo en las finanzas de la Iglesia Católica. La secularización de los bienes de la Iglesia Católica con el decreto del 2 de noviembre de 1789 fue quizás el proceso de secularización de mayor volumen financiero de la historia. Por otra parte, la constitución civil del clero sancionada por la Asamblea Nacional implicó el tratamiento de los sacerdotes como empleados públicos que debían dar su juramento de lealtad al nuevo orden político (Weill, 2006). Sea por la pérdida de los intereses de las fundaciones católicas y la desfinanciación de las instituciones que mantenían escuelas y colegios, sea por la prohibición de enseñar en escuelas a aquellos sacerdotes que se negaron a dar el juramento de lealtad a las nuevas autoridades, estos episodios contribuyeron al cierre de escuelas y colegios y a una desescolarización de hecho, más que programática. En general, estas medidas modernizadoras tuvieron un primer impacto negativo en términos de la oferta escolar (Duru, 1881; Mayeur, 2004, pp. 54-55; Maynes, 1979).

Al mismo tiempo, la enorme cantidad de planes y proyectos revolucionarios para el fomento de la educación no tenían un tono uniforme. Si bien muchos de ellos, particularmente el proyecto de Condorcet, eran claramente pro-institucionalistas e imaginaban un futuro en el cual un sistema racionalizado de escuelas tendría un lugar excepcional en el nuevo orden republicano, en otros casos la utopía republicana llevaba a los revolucionarios a evitar el



apoyo a las escuelas. Para muchos protagonistas de estos nuevos tiempos era casi inimaginable que las escuelas –instituciones cuasi-monacales, lúgubres, con una estructura de poder bastante autocrática o absolutista y todavía muy identificadas con las esferas eclesiásticas– pudieran generar algún fenómeno nuevo. Muchos revolucionarios proponían la educación del pueblo, pero no su educación escolar. Una rápida educación de los ciudadanos no dependería tanto de las escuelas como de otras formas de instrucción más acordes con los nuevos tiempos. En su informe a la Asamblea Nacional en diciembre de 1793, el jacobino Gabriel Bouquier mostraba prioridades educativas que chocaban con las formas escolares conocidas hasta entonces. Bouquier presentaba su plan como:

Simple, natural, fácil de ejecutar; un plan que percibiría para siempre cualquier idea de un cuerpo académica, de una sociedad científica, de una jerarquía pedagógica; un plan, en fin, en el cual las bases serían las mismas que aquellas de la Constitución: la libertad, la igualdad y la brevedad (*Archives parlementaires LXXXI*, 1913, p. 136).

El proyecto de Bouquier si bien, por ejemplo, claramente reglamentaba la instrucción primaria, casi prescindía de la palabra escuela en su articulado. Por otro lado, es su discurso que acompañaba el proyecto, Bouquier establecía sus preferencias a la hora de pensar en una educación republicana:

Las mejores escuelas, las más útiles, las más sencillas, donde los jóvenes pueden recibir una educación verdaderamente republicana son, que no quepa duda, las reuniones públicas de los departamentos, los distritos, los municipios, las cortes y, sobre todo, las sociedades populares (*Archives parlementaires LXXXI*, 1913, p. 136).

Esta reticencia en propagar la escuela como la agencia destinada a la creación de una nueva ciudadanía republicana no era una preferencia individual de Bouquier –una figura importante dentro de la Asamblea Nacional– sino que era parte de una corriente más amplia que era muy escéptica de la idea de que las escuelas deberían ser las agencias de la regeneración de la sociedad en un nuevo marco político y social. El profesor del colegio Louis Le Grand en París, M. Degranthe, en un trabajo comprehensivo sobre la educación en las grandes repúblicas –la novedad política de finales del siglo XVIII– también abogaba por un sistema extensivo y hasta intrusivo de educación para formar a la nueva ciudadanía. Degranthe, empero, evitaba llamar a los contextos en los que esta educación republicana se tenía que dar como colegios:

Tengo el honor de informar al público que he adoptado estos dos nombres, casa nacional polisófica y casa nacional de educación, y que he desterrado de este plan estos otros dos términos azotados por la opinión, colegio e internado; estas

palabras no harían más que recordarnos los abusos, los vicios, las ridiculeces del antiguo sistema de educación que procuraré hacer olvidar por una regeneración ya iniciada [...] (Degranthe, 1790, p. 4).

Al respecto, Hans-Christian Harten ha analizado toda una serie de iniciativas de educación elemental republicana que no fijaban su atención en la escuela. Por ejemplo, algunos reformadores planteaban que lo único que el Estado tenía que proveer era una fábrica de juegos y materiales didácticos que la población podía usar para la educación republicana. Estos juegos y materiales podían ser utilizados en todo tipo de contextos, no solo en el escolar. Por otro lado, estaban aquellos revolucionarios radicalizados que optaban por una educación republicana en internados de estricta estructura republicana y vigilados por consejos de padres (Harten, 1990, pp. 104-121). Esta preferencia institucional muestra que el escepticismo anti-escolar no implicaba una impugnación total de cualquier tipo de instituciones, pero mostraba que las escuelas y colegios, identificados con el Antiguo Régimen, no eran la forma institucional preferida de los revolucionarios. En este sentido, un escepticismo escolar se desarrollaba más allá de la desescolarización de facto que la secularización y la constitución secular del clero habían iniciado.

A más tardar, la crítica de las instituciones educativas existentes se convirtió en fervor iconoclasta durante la Revolución francesa. Enfrentados a la urgente realidad de remodelar las lealtades políticas en poco tiempo, los revolucionarios radicales solían preferir la educación informal de los adultos y las fiestas públicas como formas de instrucción de impacto inmediato (O'Connor, 2017, p. 201). Esto culminó en la famosa votación del 15 de septiembre de 1793 suprimiendo colegios y universidades, tradicionalmente los lugares donde las instituciones educativas mostraban sus rasgos más corporativos y eclesiásticos. Los revolucionarios veían las universidades como corporaciones anticuadas de naturaleza eminentemente aristocrática y agencias de la desigualdad (O'Connor, 2017, pp. 215-217). Hay que recordar que el concepto mismo de corporación era visto por los revolucionarios como la antítesis del nuevo orden de igualdad legal, al fin y al cabo, una ley de marzo de 1791 había abolido todos los gremios de artesanos y corporaciones varias, abriendo todas las profesiones a cualquier individuo capacitado (Palmer, 1984, p. 105).

Ciertamente, estos y otros planes de rechazo radical de las instituciones escolares nunca se llevaron a cabo. Es más, el siglo XVIII, en general, ha sido probablemente no solo una época de expectativas casi inflacionarias con respecto a los efectos cuasi milagrosos de la educación, sino también una época de cierta expansión escolar. De todas maneras, existían representaciones de la educación que no solo podían prescindir de las formas institucionales hasta entonces existentes –escuelas, colegios y universidades–, sino que consideraban que una educación organizada más allá del marco escolar era la única valorable en términos de los nuevos y mejores tiempos por venir. Estos planes demuestran que el proyecto de establecer un nuevo orden político –la república– bajo



condiciones sociales nuevas –la igualdad legal y la abolición de la aristocracia– implicaba una desescolarización (al menos parcial) y una reorganización de la tarea educativa más allá de su forma escolar.

4. DISCUSIÓN: LOS CONTEXTOS DE LAS DESESCOLARIZACIONES

Cuando Ivan Illich y Everett Reimer plantearon que, en términos de liberación y cambio social, el fin de la escuela o la desescolarización era un proceso deseable, se inscribían, quizás sin saberlo, en una línea de pensamiento y programática que, a pesar de su intermitencia, excedía con creces el contexto limitado de los movimientos de reforma y liberación de la década de 1960: ellos no eran los primeros en ver una contradicción intrínseca entre la escuela y los proyectos de transformación social. Los dos contextos en los cuales un proceso perceptible –aunque limitado tanto en su volumen como en el tiempo– de desescolarización se ha podido constatar muestran una combinación entre una situación crítica y de cambio que implicaba una reducción de la oferta y de la demanda escolar, por un lado, vinculada a una crítica radical de los efectos de las escuelas existentes y consideradas como instituciones a ser superadas. Desde este punto de vista, la tesis de Illich de la desescolarización muestra solo un caso más reciente de una tradición más amplia de anti-institucionalismo en la historia occidental. Estos casos muestran que incluso en entornos donde aún no existía un aparato escolar considerable y burocratizado –como en las escuelas de finales de la Edad Media y principios de la Edad Moderna– el anti-institucionalismo ha sido un elemento sustancial de la historia de la escolarización. Reubicar la tesis de la desescolarización en esta larga tradición contribuye tanto a relativizar su pretendida singularidad como a considerarla en sus implicaciones culturales más amplias.

Tanto en la Reforma como en la Revolución francesa, más allá de todas sus diferencias de contenido, de formas, de retórica y de contexto, una primera fase “destructiva” podía ser considerada como un efecto no deseado de otras reformas consideradas fundamentales, como la secularización de los bienes eclesiásticos o la prohibición de las corporaciones. Lo que potenciaba a esos procesos, empero, provenía de diagnósticos y propuestas que veían en esa disminución del mundo escolar no tanto un peligro como una oportunidad. En ambos casos, soluciones institucionales fueron creadas y consolidadas. Mientras en el caso de la Reforma, esa alternativa explícitamente implicaba la fundación de universidades y colegios propios, o, como Lutero lo formulaba, el establecimiento de verdaderas escuelas cristianas, la Revolución francesa desplegó una imaginación institucional más abarcadora para generar alternativas educativas. Desde el proyecto de liberalizar la acción educativa y apoyarla solo con la producción en masa de materiales educativos por parte del Estado, pasando por alternativas como las casas nacionales polisóficas y llegando a propuestas que incluían “jardines de infantes” (la primera referencia a este concepto de la cual tengo

referencia) planteados como verdaderos jardines y “circos” como lugares de educación del cuerpo y la sociabilidad (Labene, 1795, p. 64 y 107), los revolucionarios franceses veían en la educación una promesa, pero en la escuela y en los colegios una dificultad.

Quizás la diferencia más palpable entre las experiencias limitadas de desescolarización del pasado europeo y la propuesta moderna y latinoamericanista de Illich y sus colaboradores era de contexto: mientras Lutero y los revolucionarios franceses operaban en sociedades que estaban lejos de haber obtenido una escolarización básica universal, Illich observaba no solo la forma y los problemas operativos de la escolaridad en América Latina, sino que también tenía como trasfondo la experiencia de sociedades que había atravesado varias generaciones de una escolaridad universalizada. En este sentido, la propuesta de Illich es aún más radical que aquellas presentadas aquí en toda brevedad: por primera vez se proponía desescolarizar sociedades completamente escolarizadas o en trance de serlo.

Si miramos los contextos del discurso sobre la escolarización, es pertinente hacer un último comentario sobre lo que se está discutiendo en nuestro presente. Mientras el proyecto de Illich de desescolarizar a las sociedades podía ser interpretado en términos de democratización, desjerarquización y liberación, las propuestas que en las últimas décadas se han convertido en una línea argumentativa promisorias para las derechas libertarias y neoconservadoras globales, eso que se ha dado en llamar “la desescolarización impulsada desde arriba” (Sukarieh, 2020), se sostiene sobre la doble promesa de desensamblar radicalmente un sistema masivo y costoso, por un lado, y de entregar la tarea educativa a las ofertas de las grandes empresas tecnológicas, por el otro. Como se puede ver, los discursos recientes contra la escuela obligatoria son muy distintos. La desescolarización ha estado históricamente vinculada a proyectos de transformación. Si la transformación que los representantes anarco-capitalistas, libertarios, evangélico-pentecostales y neo-nativistas tienen en mente está en línea con los objetivos liberadores de la desescolarización illichiana es una pregunta de fácil respuesta. La desescolarización, por ende, parece ser uno de los capítulos y temas en los cuales la capacidad apropiadora y fagocitadora de las nuevas derechas globales encuentran un campo fértil para sus proyectos desinstitucionalizadores.

REFERENCIAS

- Archives parlementaires de 1787 a 1860* (1913). Vol. LXXXI. Paris: Librairie Administrative Paul Dupont.
- Asche, M. (2001). Frequenzbrüche und Reformen - Die deutschen Universitäten in den 1520er und 1560er Jahren zwischen Reformation und humanistischem Neuanfang. En W. Ludwig (Ed.), *Die Musen in Refromationszeitalter* (pp. 53-96). Evangelische Verlagsanstalt.



- Bacon, F. (2000). *The New Organon*. Cambridge University Press.
- Bode, I., y Lüth, R. (2018). Der unruhige Blick nach vorn. Zukunftsangst und Institutionenskepsis im Lichte neuerer empirischer Befunde. En S. Betzelt y I. Bode (Eds.), *Angst im neuen Wohlfahrtsstaat. Kritische Blicke auf ein diffuses Phänomen* (pp. 369-394). Nomos.
- Bormann, I., Niedlich, S. y Würbel, I. (2021). Trust in Educational Settings - What It Is and Why It Matters. European Perspectives. *European Education*, 53(3-4), 121-136.
- Bruno-Jofré, R., Attridge, M. y Zaldívar, J. I. (eds.). (2011). *Rethinking Freire and Illich: Historical, Philosophical, and Theological Perspectives*. Toronto University Press.
- Bruno-Jofré, R. y Zaldívar, J. I. (2012). Ivan Illich's Late Critique of *Deschooling Society*: 'I Was Largely Barkin Up the Wrong Tree'. *Educational Theory*, 62(5), 573-592.
- Bruno-Jofré, R. y Zaldívar, J. I. (2022). *Ivan Illich Fifty Years Later: Situating Deschooling Society in His Intellectual and Personal Journey*. University of Toronto Press.
- Caruso, M. y Waldow, F. (2024). Beyond 'liberal education'. Education and the liberal script. En T. Börzel y M. Zürn (eds.), *The liberal script at the beginning of the 21st century*. Oxford University Press.
- Charron, N. y Rothstein, B. (2016). Does education lead to higher generalized trust? The importance of quality of government. *International Journal of Educational Development*, 50(1), 59-73.
- Degranthe, M. (1790). *Abus de l'ancienne éducation, dévoilés et réformés par les progrès de la raison*. Chez Desseine.
- Devine, D. y Valgardsson, V. O. (2023). Stability and change in political trust: Evidence and implications from six panel studies. *European Journal of Political Research*, 63(2), 478-497.
- Duruy, A. (1881). L'instruction publique et la révolution: Les destructions - les projets. *Revue des Deux Mondes*, 45(4), 850-879.
- Endres, R. (1991). Das Schulwesen von ca. 1200 bis zur Reformation. Gesamtdarstellung. En M. Liedtke (ed.), *Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens* (vol. 1, pp. 141-188). Klinkhardt.
- Gawthrop, R. L. y Strauss, G. (1984). Protestantism and Literacy in Early Modern Germany. *Past & Present*, (104), 31-55.
- Gramsch, R. (2018). Zwischen 'Überfüllungskrise' und neuen Bildungsinhalten. Universitätsbesuch und universitärer Strukturwandel in Deutschland am Ende des Mittelalters (ca. 1470-1530). En W. Greiling, A. Kohnle y U. Schirmer (eds.), *Negative Implikationen der Reformation? Gesellschaftliche Transformationsprozesse 1470-1620* (pp. 55-80). Böhlau.
- Hammerstein, N. (1994). Universitäten und Reformation. *Historische Zeitschrift*, 258(1), 339-357.
- Harten, H.-C. (1990). *Elementarschule und Pädagogik in der Französischen Revolution*. Oldenbourg.
- Karant-Nunn, S. (1990). The reality of early lutheran education. The electoral district of Saxony. A case study. *Lutherjahrbuch*, (57), 114-127.

- Kintzinger, M. (1991). 'Status scolasticus' und 'Institutio scholarum' im späten Mittelalter. Überlegungen zur Institutionengeschichte des Schulwesens. En V. Honemann (Ed.), *Dietrich Engelhus. Beiträge zu Leben und Werk* (pp. 31-48). Böhlau.
- Labaree, D. (2008). The Winning Ways of a Losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the United States. *Educational Theory*, 58(4), 447-460.
- Labene, J.-G. (1795). *De l'éducation dans les grands républiques*. De l'Imprimerie de Didot Jeune.
- Lindner, A. (2018). Reformation versus Bildung? Die Erfurter Universität in den Wirren der städtischen Reformation. En W. Greiling, A. Kohnle y U. Schirmer (eds.), *Negative Implikationen der Reformation? Gesellschaftliche Transformationsprozesse 1470-1620* (pp. 149-161). Böhlau.
- Locke, J. (1693). *Some Thoughts Concerning Education*. London: Printed for A. and J. Churchill.
- Luther, M. (1899). An die Ratsherren aller Städte deutsches Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und erhalten sollen. En *Werke* (vol. 15, pp. 9-54). Hermann Böhlhaus Nachfolger.
- Luther, M. (1969). Predigt, daß man die Kinder zur Schule halten solle. En H. Lorenzen (ed.), *Martin Luther. Pädagogische Schriften* (pp. 82-106). Ferdinand Schöningh.
- Mayeur, F. (2004). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. III 1789-1930*. Perrin.
- Maynes, M. J. (1979). The Virtues of Archaism: The Political Economy of Schooling in Europe, 1750-1850. *Comparative Studies in Society and History*, 21(4), 611-625.
- Montesquieu. (1989). *The Spirit of the Laws*. Cambridge University Press.
- O'Connor, A. (2017). *In pursuit of politics. Education and revolution in eighteenth century France*. Manchester University Press.
- Palmer, R. R. (1984). *The Improvement of Humanity. Education and the French Revolution*. Princeton University Press.
- Pardoe, E. L. (2000). Education, Economics, and Orthodoxy: Lutheran Schools in Württemberg, 1556-1617. *Archiv für Reformationsgeschichte*, (91), 285-315.
- Paulsen, F. (1885). *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart* (vol. 2). Veit.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Emile, ou de l'éducation*. Chez Jean Néaulme.
- Routray, S. (2012). "Deschooling Society": The Strange Legacy of Ivan Illich. *Contemporary Education Dialogue*, 9(1), 85-104.
- Salvarani, L. (2020). "Wie einen feinen jungen Baum..." Nature, the fallen man, and social order in Martin Luther's works on education. *Paedagogica Historica*, 56(1-2), 22-31.
- Scheffler, D. L. (2008). *Schools and Schooling in Late Medieval Germany. Regensburg 1250-1500*. Brill.
- Schluß, H. (2014). Die Reformation als Bildungskatastrophe. Luthers Pädagogik zwischen Mangel und Utopie. En *Spurenlese. Wirkungen der Reformation auf Wissenschaft und Bildung, Universität und Schule* (pp. 69-90). Evangelische Verlagsanstalt.
- Schweitzer, F. (1997). Luther und die Geschichte der Bildung. Pflichtgemäße Reminiscenz oder notwendige Erinnerung? *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, (3), 9-23.



- Slenczka, N. (2021). "Der ranzige Aristoteles". Martin Luthers Stellung zum hellenistischen Erbe der altkirchlichen Theologie. *Communio*, 50(4), 380-392.
- Strauss, G. (1978). *Luther's House of Learning: Indoctrination of the Young in the German Reformation*. Johns Hopkins University Press.
- Strauss, G. (1988). The Social Function of Schools in the Lutheran Reformation in Germany. *History of Education Quarterly*, 28(2), 191-206.
- Sukarieh, M. (2020). Deschooling from above. *Race & Class*, 61(4), 68-86.
- Ugur-Cinar, M., Cinar, K. y Kose, T. (2020). How Does Education Affect Political Trust?: An Analysis of Moderating Factors. *Social Indicators Research* (152), 779-808.
- Välilmaa, J. (2021). Trust in Finnish Education: A Historical Perspective. *European Education*, 53(3-4), 168-180.
- Vinzent, M. (2012). Salus extra ecclesiam? Meister Eckhart's Institutionenskepsis. En D. Mieth y B. Müller-Schauenburg (eds.), *Mystik, Recht und Freiheit: Religiöse Erfahrung und kirchliche Institutionen im Spätmittelalter* (pp. 158-168). Kohlhammer.
- Weill, G. (2006). *Historia de la idea laica en Francia en el siglo XIX*. Comunicación social.
- Welter, N. (2014). Vertrauen in modernen Bildungskontexten - Drei Thesen zur Institutionalisierung von Bildung in der Moderne. En S. Bartmann, M. Fabel-Lamla, N. Pfaff y N. Welter (eds.), *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (pp. 83-100). Budrich.
- Wiersing, E. (1985). Martin Luther und die Geschichte der Erziehung. En K. Goebel (ed.), *Luther in der Schule. Beiträge zur Erziehungs- und Schulgeschichte, Pädagogik und Theologie* (pp. 27-54). Studienverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Winsvold, M., Haugsgjerd, A., Saglie, J. y Bock Seggaard, S. (2023). What makes people trust or distrust politicians? Insights from open-ended survey questions. *West European Politics*, 47(4), 759-783.
- Wu, C. (2021). Education and Social Trust in Global Perspective. *Sociological Perspectives*, 64(6), 1.166-1.186.

Educar para el capital (humano). Privatización, cambio cultural y políticas educativas durante el Gobierno de Macri (2015-2019)

RESUMEN

En este trabajo analizamos las principales orientaciones de las políticas educativas del gobierno del presidente Mauricio Macri (2015-2019), caracterizado por la creciente presencia de actores privados en el espacio público articulados en redes de política.

Mediante el análisis documental y de discursos de funcionarios y referentes de las fundaciones, argumentamos que las políticas educativas, basadas en una actualización de la Teoría del Capital Humano (TCH), estuvieron destinadas a la construcción de nuevos sentidos para la educación y a la formación de recursos humanos en función de las demandas del mercado. La privatización endógena en la educación impulsada por la presencia de fundaciones sostenidas por grupos empresariales contribuyó a promover un cambio cultural centrado en el individuo y a legitimar un orden social desigual.

PALABRAS CLAVE

políticas educativas • privatización • capital humano • liderazgo • emprendedurismo

TITLE

Educating for (Human) Capital. Privatization, Cultural Change, and Educational Policies during Macri's Government (2015-2019)

* Filiación institucional: IIICE-UBA. Correo electrónico: mfeldfeber@gmail.com. ORCID: 0000-0002-5948-6688

ABSTRACT

In this paper, we analyze the main orientations of the educational policies of President Mauricio Macri's government (2015-2019), characterized by the increasing presence of private actors in the public sphere, articulated through policy networks. Through document and speech analysis of officials and foundation representatives, we argue that the educational policies, based on an update of Human Capital Theory (HCT), were aimed at constructing new meanings for education and at training human resources according to market demands. The endogenous privatization in education, driven by the presence of foundations supported by business groups, contributed to promoting a cultural change centered on the individual and legitimizing an unequal social order.

KEYWORDS

educational policies • privatization • human capital • leadership • entrepreneurship

INTRODUCCIÓN

Se estima que un año de educación aumenta los ingresos futuros en un 10%. Se trata de un retorno importante y significativo, que se suma a otros beneficios de tener una educación completa. Y eso es solo lo que la persona puede esperar recibir. La familia, la comunidad y el país también se benefician. Es decir, la educación y la acumulación de habilidades tiene tanto retornos privados como sociales. Una forma en que los países se benefician es que la educación aumenta los ingresos nacionales. [...] Mirar datos comparables a lo largo del tiempo sobre los resultados de aprendizaje (Resultados de Aprendizaje Armonizados) permite visualizar que un aumento del 1% en habilidades conduce a un aumento del 6% en el crecimiento económico nacional (Patrinos, 2023).

Como lo ilustra la cita de Harry Patrinos, especialista en economía de la educación y asesor Senior del Banco Mundial, los organismos internacionales vienen promoviendo reformas de los sistemas educativos sustentados en la Teoría del Capital Humano (TCH). En este sentido, el Banco Mundial puso en marcha en el año 2017 el “Proyecto Capital Humano”, cuyo objetivo es priorizar y promover “más y mejor inversión en las personas” dentro de la estrategia global de progreso económico y erradicación de la pobreza.

La TCH también ha sustentado la política educativa del gobierno del presidente Mauricio Macri (2015-2019), aunque ese sustento fue básicamente discursivo porque, como veremos más adelante, no solo no hubo aumento de la inversión educativa, sino que los recursos destinados a la educación se redujeron sustancialmente. El gobierno asumió con un programa basado en un diagnóstico de “fraude educativo” respecto de las denominadas políticas de inclusión implementadas por los gobiernos



de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011/2011-2015) y propuso una “revolución educativa” destinada a acoplar la educación a las demandas del mercado. En este sentido, el ministro de Educación y Deportes sostuvo en la 22ª Conferencia Industrial Argentina: “no les hablo como ministro de educación sino como gerente de recursos humanos [...] si tenemos la mejor educación tendremos las mejores empresas del mundo. Para eso debemos preparar recursos humanos de excelencia. Debemos recorrer juntos el camino”. (Bullrich, 2016a)

En este trabajo analizamos las principales orientaciones de política educativa impulsadas por el gobierno del presidente Mauricio Macri (2015-2019) a través de la creciente presencia de actores privados en el espacio público que se han ido articulando en redes de política (Ball, 2008). Sostenemos que esta presencia dio impulso a nuevas formas de privatización “en” la educación (Ball y Youdell, 2007) a través de las cuales se buscó promover un cambio cultural y, con base en una actualización de la TCH, orientar el sistema educativo en función de las demandas del mercado, promoviendo procesos de individualización y legitimación de un orden social caracterizado por la desigualdad.

En el análisis se recuperan los resultados de dos investigaciones: una sobre Privatización de la Educación desarrollada en el Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) entre los años 2016 y 2019, y otra realizada en la Programación UBACYT de la Universidad de Buenos Aires denominada “Políticas públicas y derecho a la educación en la Argentina del siglo XXI. Análisis sobre las trayectorias de las políticas educativas en un país federal” entre los años 2018 y 2022. En ambos casos, el trabajo de campo incluyó el relevamiento y análisis de la normativa y de documentos elaborados por organismos públicos, los convenios firmados entre el Ministerio de Educación de la Nación y algunos ministerios provinciales con organizaciones de la sociedad civil, fundaciones sostenidas por grupos empresariales y universidades privadas; las páginas y redes sociales de las mencionadas organizaciones, los discursos de sus integrantes y de funcionarios gubernamentales.¹

En primer lugar, nos centraremos en el cambio cultural que promovió el gobierno, destinado a la construcción de un sentido común asociado a los valores del mercado. En segundo lugar, presentaremos las principales orientaciones de política impulsadas por el gobierno nacional sustentadas en la TCH, para analizar en tercer lugar las tendencias privatizadoras “en” la educación y la creciente presencia de actores privados en el campo educativo. Nos referimos a funcionarios formados en el sector privado y/o provenientes de empresas, fundaciones que en muchos casos fueron creadas y son sostenidas por grupos empresariales, universidades privadas y las propias empresas privadas, que pasaron a ocupar un lugar destacado tanto en la definición de la política pública como en

1 En la segunda de las investigaciones mencionadas también se desarrolló un trabajo de campo en tres estados subnacionales: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires y Neuquén, que no se incluye en el presente trabajo.

la prestación de servicios destinados, entre otros aspectos, a la formación de directivos y docentes, a través de la firma de convenios lucrativos con el gobierno nacional y algunos gobiernos provinciales.

1. CAMBIO CULTURAL, “CEOCRACIA” Y “REVOLUCIÓN EDUCATIVA”

En el año 2015, después de haber gobernado durante ocho años la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Mauricio Macri fue electo presidente por la alianza “Cambiemos”, constituida por Propuesta Republicana (PRO), la Unión Cívica Radical, la Coalición Cívica y otros partidos menores. Sin embargo, el PRO fue el partido que impuso y llevó adelante las políticas del gobierno nacional, relegando a sus socios de la coalición a posiciones menores dentro del gabinete. El PRO, que fue fundado por Mauricio Macri, buscó expresar el proyecto del *establishment* local. En el partido convivieron políticos de larga data con nuevos ingresantes a la actividad, relacionados con el mundo empresarial y de las ONG y los *think tanks* liberales (Vommaro, 2017). El PRO, de acuerdo con Vommaro (2015), puede caracterizarse como “el neoliberalismo después del neoliberalismo” porque, sin formular propuestas de privatización como en la década de 1990, sus principales referentes consideran que una de las principales funciones del Estado es crear oportunidades de negocios y ponerse al servicio de la iniciativa privada.

La llegada del presidente Macri al gobierno inició un nuevo ciclo de transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales. El gobierno impulsó una restauración conservadora que produjo una significativa transferencia de recursos desde los sectores de menores ingresos a los sectores más concentrados de la economía (particularmente, el sector agroexportador, las empresas energéticas y el sector del capital financiero), en un contexto de aumento del desempleo y crecimiento de la pobreza. Según datos del Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales (Cedlas) de la Universidad Nacional de La Plata, se acrecentó la desigualdad, el índice de Gini tuvo un notable aumento, pasando de 0,407 en el primer semestre de 2015 a 0,428 en el segundo semestre de 2019.

Por primera vez asistimos al mayor desembarco de altos ejecutivos de las empresas privadas [Chief Executive Officers (CEO)] a cargo de las políticas públicas que comenzaron a colonizar las áreas más sensibles del Estado, incluyendo la educación. (Bercovich, 2015; Zaiat, 2015)

Esta presencia dio lugar a distintas interpretaciones (Bercovich, 2015; Cattelani y Canelo, 2016; Vommaro, 2017; Gené, 2018). Por un lado, este hecho evidenció la vocación de estos noveles funcionarios, muchos de ellos sin experiencia gubernamental previa, de aportar a la transformación del Estado, tornar más eficiente la administración pública y erradicar la corrupción. De acuerdo con el presidente Mauricio Macri, eran los mejores cuadros del mundo corporativo, el mejor equipo de los últimos cincuenta años. Por otro, sin embargo, estos cuadros conformaron una “CEOCRACIA” o “gobierno de los CEOs”, una casta de altos



ejecutivos provenientes de grandes empresas privadas, lo que encerraba el riesgo de “conflictos de intereses” (que en muchos casos, efectivamente se produjeron), en la medida en que a la hora de tomar decisiones tendieran a privilegiar los intereses privados de las empresas en las que se habían desempeñado perjudicando al conjunto de la sociedad que ahora debían gobernar (Canelo y Castellani, 2017; Canelo, Castellani y Gentile, 2018).

El macrismo llegó con un proyecto de refundación de la sociedad argentina (Canelo, 2019) promoviendo un cambio cultural que buscó la construcción de un nuevo sentido común destinado a sustentar y legitimar el nuevo orden económico y social (Feldman, 2019). Tal como lo señala Adamovsky (12 de diciembre de 2019),

Para que el proyecto neoliberal se asentase esta vez sobre bases firmes, afirmaron que era necesario generar no solo reformas económicas sino también un “cambio cultural”: había que modificar los valores más bien progresistas bien arraigados en la sociedad argentina, su igualitarismo, su confianza en el Estado como garante del bienestar colectivo, su sospecha respecto del libre mercado. El proyecto del “cambio cultural” consistía en que esos valores fundamentales mutasen hacia otros de signo opuesto, los del “emprendedurismo”. Abandonar el reclamo político y dedicarse a los asuntos privados desde una actitud más “empresarial”, se suponía, iba a redundar en mejoras para todo el país.

Este proyecto se apoyó en un relato que logró permear el sentido común con base en valores como el mérito, la aspiración, el sacrificio, el éxito y la igualdad de oportunidades, de modo tal que cada una y cada uno pueda desarrollarse durante su vida y llegar adonde sus propios esfuerzos o talentos se lo permitan (Adamovsky, 2017a, Canelo, 2019). En este sentido, la igualdad de oportunidades alude a la posibilidad para que todos y todas puedan ocupar cualquier posición en función de un principio meritocrático. Para este modelo, advierte Dubet (2011) no se trata de reducir o superar las desigualdades de las posiciones sociales sino de luchar contra las discriminaciones que obstaculizan la realización del mérito, permitiéndole a cada cual acceder a posiciones desiguales como resultado de una competencia equitativa en la que individuos iguales se enfrentan para ocupar puestos sociales jerarquizados. Este modelo está basado en la idea de movilidad perfecta y no considera las circunstancias desiguales de partida en la que se encuentran los miembros de las sociedades capitalistas actuales (Dubet, 2011).

El 1º de marzo de 2016, en su primer mensaje al Congreso de la Nación, el entonces presidente Mauricio Macri afirmó que:

La educación pública tiene severos problemas de calidad y hoy no garantiza la igualdad de oportunidades. Si bien hay una importante inversión pública, esto no se tradujo en una escuela basada en la innovación, la exigencia y el mérito. Por todo el país encontramos escuelas con severos problemas de infraestructura, maestros que no tienen suficiente capacitación, alumnos que aprueban sin aprender y padres que no se comprometen. (Casa Rosada, 2016)

El ministro de Educación y Deportes de la Nación expresó, en ocasión de la firma de convenios con el Banco Itaú, Samsung Electronics y Peugeot Citroën, que la “revolución educativa” era el único camino para garantizar la igualdad de oportunidades, el trabajo y salir de la pobreza. Esta no consistía en un simple cambio de políticas sino en un cambio cultural y un compromiso con un nuevo modelo social: “no podemos preparar a los chicos hoy para los empleos que vendrán, pero podemos formarlos para dos cosas: para que aprendan a disfrutar de esta incertidumbre y para que sean los que salgan a crear esos empleos” (Bullrich, 2016b). Junto con esta mirada hacia el futuro, el ministro expresó su particular visión sobre nuestro pasado al afirmar, durante la inauguración de un Hospital Escuela de Veterinaria dependiente de la Universidad Nacional de Río Negro, que “esta es la nueva Campaña del Desierto, pero sin espadas, con educación”, desconociendo el genocidio sobre los pueblos originarios que habitaban el territorio.

En definitiva, podemos señalar que el gobierno impulsó un cambio cultural y lo que denominó una “revolución educativa” que, tras un discurso de modernización del Estado, estuvo al servicio de una restauración conservadora.

2. “EN EDUCACIÓN, MEJOR CAPITAL HUMANO”

Con este título, el entonces ministro de Educación y Deportes de la Nación publicó un artículo en noviembre de 2016 en el que presentaba el modelo educativo del gobierno en los siguientes términos:

Actualmente existen dos modelos de sistemas educativos que podemos seguir. Vamos a graficarlos, simplemente, como el modelo del Falcon o el modelo de la nave espacial. El modelo Falcon propone actualizar y mejorar constantemente el automóvil, un Falcon de los ‘70, excelente para su época. El otro modelo propone saltar del automóvil a una nave espacial, dejar el Falcon atrás y dejar de hacerle pequeñas mejoras. La Revolución Educativa que proponemos con el presidente Macri implica saltar hacia una nave espacial (Bullrich, 2016).

Saltar a la nave espacial para el ex ministro implicaba preparar los recursos humanos en función del mundo actual y para ello el Instituto Nacional de Educación Tecnológica realizó una encuesta a casi 900 empresas para ver “qué es lo que necesitan de nuestros recursos humanos”. Los resultados fueron publicados en el informe del INET “Demanda de capacidades 2020. Análisis de la demanda de capacidades laborales en la Argentina”, en el que se concluye que “la disponibilidad de oferta de mano de obra calificada será esencial para la competitividad y el desarrollo económico de la Argentina en el próximo quinquenio” (INET, 2016, p. 9).

La formación de recursos humanos en base a la TCH ha sustentado la propuesta educativa del gobierno del presidente Macri. En la racionalidad neoliberal,



que reconoce e interpela al sujeto como capital humano, la educación se reduce a la formación en las competencias y habilidades requeridas para competir en un mercado laboral incierto.

La TCH surgió a mediados del siglo XX, a partir de los trabajos de economistas ortodoxos como Jacob Mincer, Theodore Shultz y Gary Becker (Quintero Montaña, 2020) que intentaron explicar cómo la calidad y la productividad de la mano de obra inciden en el crecimiento económico, a través de la introducción de un “factor de producción” que denominaron capital humano. Por lo tanto, resulta fundamental que los países inviertan en capital humano para maximizar sus tasas de crecimiento. Como contrapartida de este “factor” que explica a nivel macroeconómico el crecimiento, el capital humano se convierte en una variable que los individuos deben considerar en sus “elecciones”: la inversión en capital humano tiene un costo que debe ser comparado con la tasa de retorno, es decir, los beneficios que cada individuo recibirá en términos de ingresos futuros.

Desde esta perspectiva, la educación pasó a considerarse como una forma específica de capital cuya acumulación se materializa en seres humanos y cuya productividad se expresa en la actividad laboral de quien la ha recibido. “Gran parte de lo que consideramos como consumo constituye una inversión en capital humano [...] dicha inversión en capital humano explica la mayor parte del impresionante aumento de los ingresos reales del trabajador” (Schultz, 1961, en: Blaug 1972, p. 29). En tanto forma de capital, la educación contribuye al crecimiento económico y los diversos niveles de educación condicionan la productividad y por ende los ingresos de los sujetos.

La TCH ha tenido una amplia aceptación, pero también fue objeto de diversos cuestionamientos desde hace varias décadas. Las teorías críticas evidenciaron el carácter funcionalista de la TCH. En un trabajo publicado en el año 1971, Bowles y Gintis señalaron que la TCH no presenta ninguna teoría de la reproducción y presenta una teoría muy parcial de la producción, que ignora las relaciones sociales de producción en favor de las relaciones técnicas (Bowles y Gintis, 2014). Por su parte, Bourdieu (1979) en su análisis sobre el capital cultural destacó que los economistas de la TCH, al dejar de reubicar las estrategias de inversión escolar en el conjunto de las estrategias educativas y en el sistema de las estrategias de la reproducción, invisibilizaron la más oculta y la más determinada socialmente de las inversiones educativas, la transmisión del capital cultural (Bourdieu, 1987 [1979]. Traducción).

La noción de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del “éxito escolar”, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación con la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase. Este punto de partida significa una ruptura con los supuestos inherentes tanto a la visión común que considera el éxito o el fracaso escolar como el resultado de las “aptitudes” naturales, como a las teorías del “capital humano” (Bourdieu, 1987 [1979]).

También los cuestionamientos se centraron en el enfoque economicista y tecnocrático de un fenómeno tan complejo como el de la educación reducido a la condición de producción del capital humano al tiempo que se considera a los seres humanos en términos de capital (Finkel, 1997; Frigotto, 1988; Oliveira, 2020; entre otras/os).

2.1. LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO “AGGIORNADA”

A partir de la reestructuración capitalista en el contexto de la globalización, la TCH “aggiornada” cobró un nuevo impulso (Aronson, 2007; Brown, 2016). Las propuestas que conformaron la Agenda Globalmente Estructurada para la Educación (Dale, 2007) estuvieron orientadas por el objetivo de la formación de recursos humanos competitivos para la denominada sociedad del conocimiento.

Estas propuestas orientadas por la TCH pueden leerse en clave de lo que Brown (2016) caracterizó, retomando a Foucault, como la “economización” contemporánea de los sujetos a través de la racionalidad neoliberal, es decir, la formulación de valores, prácticas y mediciones de la economía a cada dimensión de la vida humana. El modelo específico para el capital humano y sus esferas de actividad es en la actualidad cada vez más el capital financiero o de inversión y no solo el capital productivo o empresarial.

El comercio basado en el intercambio productivo y la empresarialización de nuestros activos y esfuerzos no se han desvanecido del todo y sigue formando parte de aquello que es y hace el capital humano. No obstante, cada vez más, como argumenta Michel Feher, el *homo oeconomicus* como capital humano se ocupa de mejorar su valor de portafolio en todos los dominios de su vida, una actividad que se emprende a través de prácticas de autoinversión y atracción de inversionistas [...] la búsqueda de educación, entrenamiento, ocio, reproducción, consumo y demás elementos se configura cada vez más como decisiones y prácticas estratégicas relacionadas con mejorar el valor futuro de uno mismo (Brown, 2016, p. 31).

Con la economización de todas las esferas de la vida, tanto las personas como los Estados se construyen sobre el modelo de la empresa contemporánea. El *homo oeconomicus* desplaza al *homo politicus* y el Estado abandona las dimensiones de lo político, lo público y lo común y, así se trasciende la mera individualidad y se convierte el carácter político de las prácticas e instituciones en algo económico. (Brown, 2016)

En la racionalidad neoliberal (Laval, 2015), que reconoce e interpela al sujeto como capital humano, la educación se reduce a la formación en las competencias y habilidades requeridas para competir en un mercado laboral incierto. En este sentido se expresó el ex ministro de Educación y Deportes en el panel “La Construcción del Capital Humano para el Futuro” desarrollado en el Foro de Inversiones y Negocios desarrollado en septiembre de 2016:



El problema es que nosotros tenemos que educar a los niños y niñas del sistema educativo argentino para que hagan dos cosas: O sean los que crean esos empleos, que le aportan al mundo esos empleos, generan, que crean empleos... crear Marcos Galperin (fundador de Mercado Libre) (se escuchan risas) o crear argentinos que sean capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla” (Bullrich, 2016).

Tanto la frase como el contexto en el que fue dicha son elocuentes respecto del modelo de sociedad que promovía el gobierno y del rol que le asignaba a la educación en la búsqueda de la construcción de ese modelo centrado en la figura del emprendedor (Feldfeber, 2017; Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020). El modelo de emprendedor que impulsó el gobierno es el de los jóvenes que a fines de los años noventa y principios de los años 2000 crearon empresas cuyos modelos de negocio se basan en las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). “Unicornios” es la figura utilizada para caracterizar a estas empresas de más de mil millones de dólares de valuación bursátil, que no solo se distinguen por su valor, sino por llevar en su ADN una gran dosis de espíritu rupturista e innovador (*Infobae*, 15 de septiembre de 2016). Los empresarios de los cuatro “unicornios” argentinos de ese momento (Mercado Libre, Despegar.com, OLX y Globant) fueron convocados por el presidente al cierre del Foro de Inversión y Negocios desarrollado en septiembre de 2016 para compartir su perspectiva sobre el ambiente emprendedor del país. Si bien fueron presentados como modelos “exitosos” a imitar, otra de las características de estas empresas es la supuesta imposibilidad de imitarlos, ya que estas firmas irrumpen con nuevos moldes e inauguran novedosos segmentos de mercados, lo que las convierte en monopolios u oligopolios al poco tiempo de su fundación (Rameri, 2017).

El “emprededurismo” (mala traducción en español del término anglosajón “*entrepreneurship*”) remite a un modelo de sociedad en el que el destino de cada persona depende de la iniciativa individual: cada persona pasa a ser empresario de sí mismo, y los resultados que obtenga a lo largo de su vida serán el resultado de su propio esfuerzo y de su propio mérito. En este modelo, el “éxito” se mide en términos puramente individuales y monetarios. Lo que oculta este modelo (aunque lo dejó entrever el entonces ministro Bullrich en sus declaraciones anteriormente mencionadas) es que unos pocos tendrán la posibilidad de crear empresas con las que podrán ganar mucho dinero, como sucedió con los emprendedores mencionados anteriormente, pero la gran mayoría deberá acostumbrarse a “disfrutar” de la incertidumbre del siglo XXI: flexibilización laboral, empleo precario, subempleo y desempleo temporario o permanente (Feldfeber y Duhalde, 2017).

La difusión del emprendedurismo es uno de los rasgos constitutivos de la sociedad del rendimiento y del cansancio (Han, 2010), en la que el “deber ser” de la sociedad disciplinaria ha sido reemplazado por la cultura del emprendedor, “tú puedes”, “la responsabilidad está en tus manos y si fracasas es porque no te has esforzado lo suficiente”. El slogan de campaña de Macri, “sí se puede”, es el fiel reflejo de este cambio cultural.

2.2. LAS ORIENTACIONES DE POLÍTICA DEL GOBIERNO NACIONAL

Las políticas desarrolladas en el terreno educativo entre los años 2015 y 2019 constituyeron un cambio significativo de orientación respecto de muchas de las que se implementaron durante los gobiernos “kirchneristas”, sustentadas en lo que aquellos gobiernos caracterizaron como políticas de inclusión con justicia social basadas en un enfoque de derechos y con un horizonte de igualdad. En el informe “El Estado del Estado. Diagnóstico de la Administración Pública” publicado en el año 2016, se presentó un balance del período 2003-2015, en el que se destaca que el aumento de la inversión educativa no resolvió los problemas de la educación y que el Estado dio poca importancia al rol de la evaluación.

El gobierno señaló que se había producido un “fraude educativo” (Bullrich, 2016a) en la medida en que se aumentó la inversión, se incluyó en el sistema educativo a estudiantes de sectores tradicionalmente excluidos, pero las tasas de graduación de la escuela secundaria obligatoria eran bajas y los resultados en las pruebas estandarizadas eran malos. A partir del diagnóstico de una “crisis educativa” heredada, se propuso la mencionada “revolución educativa” que es la que podría garantizar que todas y todos, independientemente de sus condiciones socioeconómicas, tenga la misma posibilidad de educarse y con la misma calidad educativa. Así lo expresó el presidente:

Otro pilar importante de nuestro gobierno será liderar una revolución en la educación pública, porque la calidad educativa es necesaria para impulsar el crecimiento nacional, pero también es lo que nos va a garantizar que los chicos el día de mañana puedan elegir cómo quieren vivir y en qué lugar del país hacerlo. Vamos a trabajar para inspirar en todos una ética del crecimiento y la superación, ahí es donde nuestra sed de conocimiento va a encontrar un espacio para celebrar la fiesta de la creatividad y la innovación; el conocimiento es un factor clave para que nuestra potencialidad e individualidad colectiva se transforme en una realidad concreta. (Casa Rosada, 10 de diciembre de 2015)

El gobierno modificó la Ley de Ministerios (Decreto N° 13/1995) transformando el Ministerio de Educación en Ministerio de Educación y Deportes. En el año 2018 se incorporaron en el “Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología” las secretarías Cultura y Ciencia y Tecnología, que dejaron de tener rango ministerial (Decreto N° 801/2018).

Entre las primeras medidas impulsó en el Consejo Federal de Educación la Declaración de Purmamarca (2016), en la que se sentaron los pilares para impulsar la “revolución educativa” y el Plan estratégico nacional 2016-2021 “Argentina enseña y aprende” (Resolución CFE N° 285/16) con el objetivo de lograr una educación de calidad centrada en los aprendizajes, que brinde a todas y todos los saberes socialmente significativos y las capacidades para su desarrollo integral en condiciones de igualdad y respeto por la diversidad. En julio de 2016 convocó a un



Compromiso por la Educación con el fin de “instalar la educación en la agenda y el corazón de los argentinos” y promover un intercambio de preocupaciones y propuestas sobre distintos aspectos de la educación, a través de espacios de diálogo y consulta en diversos canales y formatos: encuentros provinciales y municipales y consulta ciudadana a través de una plataforma virtual, dirigida individualmente. La consulta no incluyó a los sindicatos docentes. En el lanzamiento de la iniciativa el presidente afirmó: “La educación es la principal herramienta para igualar oportunidades” (Casa Rosada, 2016). En todas estas iniciativas, la evaluación ocupó un lugar central y el gobierno propuso la creación de un Instituto de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa.

De acuerdo con los principios de la Nueva Gestión Pública, el gobierno enfatizó, por un lado, las políticas de rendición de cuentas y de medición y evaluación de resultados a través de las pruebas estandarizadas. La evaluación entendida como garantía de calidad ocupó un lugar central, el gobierno creó la Secretaría de Evaluación, aumentó exponencialmente el presupuesto destinado a las acciones de evaluación, transformó el Operativo Nacional de Educación en el Operativo “Aprender” que volvió a ser censal, diseñó el Operativo Enseñar e impulsó la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (Resolución CFE N° 347/18). Por otro lado, transformó las herramientas de planificación y gestión a través de los Planes Operativos Anuales Integrales (POAI) orientados a contribuir al logro de los objetivos nacionales y las metas acordadas, en función de sus necesidades y realidades jurisdiccionales, dentro del Plan estratégico “Argentina enseña y aprende”. También se creó una Escuela de Gobierno de Política Educativa para la formación de funcionarios y equipos técnicos.

Se elaboró un Plan Maestr@, sin la participación de las maestras y los maestros ni de las comunidades educativas, con el objetivo de sancionar un instrumento legal que orientase la política educativa por diez años. Entre los fundamentos, se establecía que la “distribución” de bienes tan importantes como la educación y el conocimiento requiere acuerdos en torno a metas y objetivos a través de la discusión pública, que la educación y sus “productos principales”, la información y el conocimiento son las variables clave en la sociedad del siglo XXI” porque la educación impacta simultáneamente en la competitividad económica, en la ciudadanía política y en la equidad social.

El plan estaba orientado por una visión instrumental y economicista de la educación basada en la formación de emprendedores (incorporó el espíritu emprendedor entre los saberes emergentes) y una perspectiva tecnocrática que reduce la calidad de la educación a los resultados en las mediciones estandarizadas del Aprender y de las pruebas PISA. En efecto, en el capítulo sobre innovación y calidad educativa se enfatizó la mejora sustantiva en resultados de aprendizaje en los operativos de evaluación nacionales e internacionales. También se propuso la creación de un Instituto de Evaluación, al tiempo que la mejora se presentaba en estrecha vinculación con la producción y el uso de la información relegando una perspectiva pedagógica sobre los problemas de enseñanza y aprendizaje.

El documento presentaba grandes deficiencias en su elaboración y un diagnóstico sin datos precisos sobre algunas de las afirmaciones vertidas: “[...] en los últimos años, los datos estadísticos han revelado una emergencia educativa que necesita ser revertida. En la actualidad, 5 de cada 10 estudiantes no finalizan la educación formal obligatoria. Además, se han incrementado significativamente los índices de repitencia y abandono” (Plan Maestr@, 2017, p. 3). También establecía metas a largo plazo que no comprometían al gobierno ni especificaba las fuentes de financiamientos: “[...] las estimaciones preliminares de los costos asociados al cumplimiento de las metas prioritarias establecidas en este Plan indican la necesidad de aumentar el nivel de inversión en un valor estimado de \$135.136 millones anuales para el año 2026 sumado a una inversión en infraestructura durante los próximos diez años de \$ 55.238 millones” (Plan Maestr@, 2017, pp. 44 y 45). El Plan generó muchos cuestionamientos y finalmente fue desechado.

La Paritaria Nacional Docente, que se venía convocando en los gobiernos anteriores en función de lo contemplado en el artículo 10 de la Ley de Financiamiento Educativo (Ley N° 26.075/2005) que establece que el Consejo Federal de Cultura y Educación y las entidades gremiales docentes con representación nacional acordarán un convenio marco que incluirá pautas generales referidas a condiciones laborales, calendario educativo, salario mínimo y carrera docente, se desarrolló solo en el año 2016. Al año siguiente no se realizó la convocatoria y por decreto se fijó el piso salarial en un 20% por encima del salario mínimo, vital y móvil. Esto generó una situación de confrontación con los sindicatos docentes que se mantuvo hasta el fin de la gestión (Feldfeber, 2020). En el contexto de la Marcha Federal Docente del año 2017 en reclamo por el cumplimiento de la Ley de Financiamiento Educativo y la convocatoria a la Paritaria Nacional Docente, el presidente ofreció una conferencia de prensa para presentar los resultados del Operativo Aprender en la que la estrategia de denostar a la educación pública encontró su máxima expresión (Da Porta y Plaza Schaefer, 2019).

Es increíble que cinco de cada diez chicos no comprendan un texto en la escuela pública. En la escuela privada, son dos de cada diez. Y en eso también tenemos que trabajar, en terminar con la terrible inequidad entre aquel que puede ir a una privada y aquel que tiene que caer en la escuela pública (Macri, 2017).

El derecho a la educación² comenzó a ser desplazado de la agenda de gobierno al tiempo que se redujo la inversión educativa. La educación pasó de representar el 7,8% del presupuesto total del Estado nacional en 2016 al 5,1 por ciento en 2020. El recorte afectó básicamente a las partidas destinadas a políticas socioeducativas, a educación técnica, a infraestructura y equipamiento y a formación docente (Colectivo de observatorios y equipos de investigación en educación, 2019). La

2 El derecho a la educación estuvo ausente en la presentación del Pacto Compromiso por la Educación promovido por el gobierno argentino en 2016.



preocupación por las desigualdades fue desplazada de la agenda pública y las políticas se sustentaron en una concepción individualizante de las trayectorias escolares y sus condicionantes, en contextos de incremento simultáneo de la pobreza y la desigualdad (Gluz, Karolinski y Diyarlan, 2020). En el caso del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROGRESAR), se produjo un desplazamiento de las intervenciones asentadas en un enfoque integral de derechos y de cobertura universal del gobierno anterior hacia un sistema de becas restringidas a la ayuda económica de los más necesitados (Gluz y Ochoa, 2022).

Se discontinuaron programas nacionales como en el caso del Programa Conectar Igualdad creado en el año 2010, destinado a la inclusión digital, que fue reemplazado por el Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED) con la misión principal de integrar a la comunidad educativa en la cultura digital, promoviendo la innovación pedagógica y la calidad de los aprendizajes. En el PLANIED se contemplaba, entre otras cuestiones, la posibilidad de “hacer alianzas y convenios con entidades públicas y privadas, nacionales y extranjeras, para promover las actividades relacionadas con el Plan”.³ En el año 2018 se creó el Plan “Aprender conectados” con el objetivo de “garantizar la alfabetización digital para el aprendizaje de competencias y saberes necesarios para la integración en la cultura digital y la sociedad del futuro”.

Con el argumento de la federalización y de fortalecer la autonomía de las provincias, se transfirieron fondos de programas nacionales para que los ministerios provinciales diseñen e implementen sus propios programas en función del Plan Estratégico Nacional. Junto a la lógica tecnocrática y el desplazamiento de los problemas pedagógicos, lo que podemos caracterizar como un modelo de extranjerización de la educación orientó algunas de las políticas del gobierno. Para aprender de los casos considerados como exitosos, el gobierno implementó el Programa de Becas para Intercambios Educativos, surgido de los compromisos asumidos por los presidentes Mauricio Macri y Barack Obama en 2016, y sostenidos durante el mandato de Donald Trump. Entre los años 2016 y 2018, 600 directivos y docentes de todo el país viajaron a capacitarse a Estados Unidos en cursos de formación docente y liderazgo. Este modelo de extranjerización también se expresó en la idea de que los cambios debían provenir desde fuera del sistema educativo, en especial del sector privado (Gluz y Feldfeber, 2021).

El caso finlandés se presentó como modelo y en noviembre de 2017 el Gobierno argentino firmó en París un acuerdo de cooperación en educación con Finlandia para que asesore en el diseño del sistema educativo, en nuevas pedagogías y en formación docente. Sin embargo, mientras en nuestro país se desvalorizaba a las educadoras y los educadores y a sus sindicatos, el decano de la Universidad de Helsinki, Lavonen (2015), destacaba la importancia de la confianza en el sector docente: “para nosotros es mejor confiar en los docentes que recurrir a investigadores que estén constantemente cuestionando su trabajo.”

3 Art. 16, anexo II, Resolución 1536-E/2017.

El sector docente y sus representaciones sindicales pasaron de ser interlocutores del gobierno, como en el período anterior, a ser considerados un obstáculo para la implementación de las reformas y para el cambio cultural impulsado por el gobierno.

3. TENDENCIAS PRIVATIZADORAS “EN” LA EDUCACIÓN

Otro aspecto central que podemos identificar en las políticas del gobierno de Macri se vincula con las tendencias privatizadoras en el campo educativo. La privatización de la educación es un fenómeno global que tiene su expresión en América Latina desde hace varias décadas. En el caso de Argentina, este fenómeno se desarrolló desde mediados del siglo XX a través del otorgamiento de subsidios a las escuelas del sector privado y la expansión sostenida de la matrícula de este sector. Sin embargo, a partir de la asunción del Gobierno del presidente Macri, cobraron impulso nuevas formas de privatización “de” y “en” la educación (Ball y Youdell, 2007); en especial las formas de privatización endógena mediante la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público se asemeje cada vez más a una empresa, con la idea de lograr una supuesta mayor eficiencia. Puiggrós (2017) señala que es posible advertir un proceso de desestructuración y redefinición de la educación pública y de su apertura al capital privado.

3.1. LA CRECIENTE PRESENCIA DE ACTORES PRIVADOS EN EL ESPACIO PÚBLICO

La presencia de los CEOs en el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación fue menor que en otras áreas; sin embargo, algunos de los funcionarios fueron formados en el sector privado y desde el gobierno se le otorgó un lugar relevante a diversas organizaciones de la sociedad civil, en especial fundaciones sostenidas por grupos empresariales y universidades privadas que comenzaron a ocupar un lugar central en la definición de la agenda y en la implementación de la política pública (CTERA, 2016; Feldfeber, *et al.*, 2018; Castellani, 2019).

La creciente presencia de actores privados en el espacio público da cuenta de lo que OXFAM (2018) caracterizó como la captura del Estado por parte de élites económicas y políticas, para que las leyes y los gobiernos funcionen de acuerdo a sus intereses y prioridades en detrimento del interés general de la población, lo que contribuye a aumentar la brecha de la desigualdad y debilitar la democracia.

De acuerdo con Ball (2008, 2011) estas élites conforman redes y comunidades políticas que implican una forma de gobierno imbricada con el propio funcionamiento del mercado, traen nuevos actores al proceso de construcción de las políticas, validando nuevos discursos políticos y estableciendo una nueva modalidad de poder estatal, agencia y acción social y hacen que la iniciativa empresarial, comercial y social influya tanto en la definición de la agenda como en el diseño y



la implementación de iniciativas de política. Constituyen la representación de una “nueva” forma de abordar las políticas públicas, basada en la idea de que la clave son los gestores con capacidad de “resolver los problemas de la gente”, estableciendo una nueva forma de gobernanza de los asuntos públicos más “abierta” e inclusiva de los intereses y las preocupaciones tanto de la sociedad civil como del mercado.

El fenómeno de la conformación de redes de empresarios en el terreno educativo se viene expandiendo cada vez con mayor fuerza en la región con el objetivo de cambiar el rumbo de la educación bajo la premisa de alcanzar una formación de calidad para todos. Se proponen desarrollar la región en términos de competitividad y para ello consideran que se necesitan trabajadores calificados (Martins, 2019). Estas organizaciones se articularon en el año 2011 en La Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación (Reduca) con un objetivo común: garantizar a todos los niños, niñas y jóvenes de la región el derecho a una educación pública inclusiva, equitativa y de calidad. Se puso en marcha con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) cuando firmaron la Declaración de Brasilia, que estableció la red y sus objetivos. La Asociación civil Educar 2050, que fue referente del gobierno, integra esta Red. Una de sus cuatro áreas de trabajo es la incidencia en políticas públicas.

En Argentina, estas organizaciones y fundaciones nuclean a “emprendedores exitosos”, grandes empresas industriales y de servicios, bancos, “referentes” del tema educativo y comunicadores. En muchos casos, las personas o las empresas se repiten en directorios o consejos asesores, y varias de estas organizaciones actúan como promotoras o asesoras de otras organizaciones, conformando de este modo redes de política en creciente expansión. Mediante las acciones que promueven, buscan orientar la educación hacia el mercado (Filmus, 2017) tomando como referencia la calidad medida en pruebas estandarizadas como es el caso de PISA; instalar estos temas en la agenda pública; promover los valores del mercado en el interior del sistema educativo y ampliar los negocios de las empresas privadas en el campo de la educación. Los convenios firmados por el Ministerio de Educación de la Nación y los Ministerios Provinciales con empresas y fundaciones son una clara manifestación de este fenómeno. Las empresas privadas con las que se firmaron convenios pertenecen principalmente al sector de tecnologías de la información, a diversos sectores productivos y al sector de servicios. Respecto de las fundaciones, se firmaron convenios con diversas de ellas destinados en su mayoría a la formación continua de docentes (CTERA, 2016; Feldfeber *et al.*, 2018; Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020).

3.2. EL DESEMBARCO DE LA FUNDACIÓN VARKEY Y LA ENSEÑANZA COMO LIDERAZGO

El caso más paradigmático de la presencia de actores privados en la política pública es el de la Fundación Varkey, que representa lo que se ha denominado como “filantropocapitalismo” o filantropía 3.0, que se caracteriza por la importación al ámbito de la filantropía de técnicas comerciales y de inversión, ofreciendo a

inversores y empresarios la posibilidad de que “les vaya bien haciendo el bien”. Este nuevo tipo de filantropía es el origen de diversas formas de privatización, de la economización de la moral y de la aparición de nuevos actores, voces y perspectivas en la educación, que cambian su verdadero sentido y objetivo (Ball, 2020).

En enero del año 2016, el presidente Mauricio Macri se reunió en el Foro de Davos con Sunny Varkey donde dialogaron, de acuerdo con la información suministrada por la Casa de Gobierno, sobre el interés de GEMS Education de traer a la Argentina una propuesta para realizar un entrenamiento a maestros y profesores, que se está aplicando en otras partes del mundo. También hicieron hincapié en un proyecto de escuelas privadas con nuevas tecnologías y señalaron que la propuesta permitirá mejorar y potenciar el nivel educativo en la Argentina. En el comunicado también se destaca que GEMS “apuesta al desarrollo de estudiantes con habilidades para el siglo XXI, preparados para un mundo globalizado” (Casa Rosada, 20 de enero de 2016). Es importante destacar que el comunicado oficial alude a la empresa GEMS Education y no a la Fundación Varkey.

Sunny Varkey es hijo de profesores y, según Forbes, su fortuna asciende a 2.930 millones de dólares, cifra que lo ubica en el lugar nº 78 del listado de bilionarios de la India y en el puesto 982 de las personas más ricas del mundo. En el año 1959, la familia Varkey creó GEMS Education, una de las empresas de servicios educativos más grandes del mundo, que gestiona escuelas en 176 países, llegando a unos 170.000 estudiantes, y tiene un valor de mercado de alrededor de 6.000 millones de dólares. En el año 2022 facturó 1.550 millones de dólares. En 2014, Fajr Capital, el fondo soberano de Barhejn, y Blackstone, uno de los fondos de inversión más grandes del mundo, compraron una porción minoritaria de la empresa. Actualmente, el principal inversor en GEMS Education es CVC Capital, que compró parte de la empresa en 2019. CVC Capital es un fondo de inversión que maneja activos por 161.000 millones de euros, invertidos en más de 120 empresas en todo el mundo, en sectores muy diversos. Sunny Varkey y su socio CVC Capital decidieron en el año 2022 vender la empresa. Para ello contrataron los servicios de Morgan Stanley y de Goldman Sachs. Si bien hasta la fecha no lograron un acuerdo en el valor de la empresa con los potenciales compradores, entre los cuales se encuentran algunos de los grandes jugadores del mercado global de la educación, como la estadounidense Bright Horizons, las chinas TAL Education y New Oriental Education and Technology, y la hindú BYJU’S, es altamente probable que la transacción se termine concretando, dadas las perspectivas de crecimiento del mercado de servicios educativos, sobre todo a partir de la pandemia. Esta descripción nos permite dimensionar el poder de la empresa detrás de la Fundación, destinada, según las palabras de Varkey, a “aprovechar lo que él y su familia aprendieron durante tantos años para beneficiar a la humanidad.”

La Fundación, con sede en Londres, fue creada “para mejorar los estándares educativos de los niños menos favorecidos de todo el mundo”. En su página señalan que son “una organización global cuya misión es que cada niño tenga un gran maestro. Creemos en una educación de calidad y trabajamos para mejorarla día a día”. También señalan que están “transformando la educación a través del liderazgo docente”.



En octubre de 2016 comenzó a implementar el Programa de Liderazgo e Innovación Educativa (PLIE) (Leadership & Innovation) que está dirigido a directivos de escuelas públicas de todos los niveles y modalidades junto a un acompañante que elijan de su escuela. La capacitación intensiva de seis semanas comprende seis módulos que se trabajan en un período de cinco días cada uno en un centro de capacitación especializado, con un equipo de expertos locales entrenados por el equipo internacional del Programa. Cada uno de los módulos se centra en el papel del líder en las escuelas del siglo XXI y busca desarrollar las “habilidades esenciales para que los directivos se transformen en gestores de cambio dentro de sus propias instituciones”. Para la implementación de este programa se abrieron los Centros de Liderazgo e Innovación Educativa (CLIE).

La Fundación, el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y cada una de las provincias de Jujuy, Mendoza, Salta y Corrientes⁴ firmaron un convenio de cooperación, aunque en realidad se trata de una contratación. La Fundación es definida como “el proveedor” que implementará el PLIE, del cual es la propietaria. Por la cláusula de exclusividad, durante los tres años de vigencia del convenio, ninguno de los dos Ministerios podrá contratar a otra persona para desarrollar actividades similares. Los honorarios para el proveedor se establecieron en dólares estadounidenses, a pesar de que se trata de una fundación inscripta en Argentina. Los cuatro acuerdos son muy similares. El monto total de cada convenio es de USD 5,3 o 5,4 millones, pagaderos en cuotas mensuales de USD 150.000 entre enero de 2017 y diciembre de 2019. Una de las cláusulas establece que el proveedor debe facturar en dólares y que los ministerios deben pagar en esa moneda, renunciando a cualquier derecho de pagar en otra moneda, como lo establece el art. 765 del Código Civil y Comercial. Los honorarios serán pagados por el ministerio provincial con fondos que le girará el ministerio nacional, pero también establece que la jurisdicción provincial será solidariamente responsable si el ministerio nacional no girara los fondos en tiempo y forma para cumplir con los pagos.

Entre las obligaciones del proveedor se encuentra la de preparar, mantener actualizado e implementar un “Plan de Garantía de Calidad”, cuyo contenido no se explicita. Estos convenios suscriptos con la Fundación Varkey muestran que se trata de un mecanismo *sui generis* para contratar un servicio de capacitación eludiendo los procedimientos previstos en la legislación que regula las compras del Estado. La normativa vigente permite a la administración pública la contratación de servicios, pero estipula una serie de condiciones que se deben cumplir para poder realizarlas. Es evidente que la firma de estos convenios responde a la decisión previa de contratar a la Fundación, dado que el mecanismo de licitación previsto en la normativa la hubiera obligado a competir con otros proveedores

4 Convenio N° 318/16C; Convenio N° 362/16; Resolución-2017-07978118; Resolución-2017-08067375. También se firmó en diciembre de 2018 un convenio con la Provincia de Buenos Aires para el Programa Red de Escuelas de Aprendizaje (Resolución 733 DGCyE), que presenta diferencias en cuanto a la duración, monto, responsable del pago, entre otros aspectos.

que seguramente estarían en condiciones de brindar el mismo servicio a un costo significativamente más bajo. Asimismo, estos convenios se sustentan en dos supuestos cuestionables: por un lado, que los problemas de la educación se resuelven con formación en liderazgo; por otro, que esa formación debe ser brindada por la Fundación (en articulación con alguna organización local), aunque en realidad existen en nuestro país una gran cantidad de instituciones que pueden brindar este tipo de formación. (Feldfeber *et al.*, 2018)

La enseñanza como liderazgo es el modelo pedagógico que también impulsa “Enseña por Argentina”, otra de las fundaciones que ha establecido convenios con el Ministerio de Educación Nacional y con algunos ministerios provinciales. Este modelo asume que las habilidades de liderazgo del docente son equiparables al liderazgo empresarial, por lo que adopta el lenguaje de la gestión para describir la tarea docente (Friedrich, 2014). “Enseña por Argentina”, que forma parte de la Red Global “Teach for all” y está en el país desde el año 2009; firmó durante el Gobierno de Macri un convenio con el INET⁵ de cooperación institucional y asistencia para mejorar la calidad de la educación técnica.

La Fundación Varkey también entrega el Premio al Docente Global (Global Teacher Prize) que otorga un millón de dólares a un docente excepcional, que haya hecho una contribución sobresaliente a su profesión. El premio se entrega en el Global Education & Skills Forum (GESF), un congreso que se realiza todos los años en Dubai y reúne a líderes del sector público y privado de todo el mundo para debatir sobre los problemas de la educación y pensar nuevas soluciones que, de acuerdo con la página web, “impacten en la vida de las personas”. A comienzos de 2020, lanzó la Comunidad Atenea que la definen como “la primera comunidad de aprendizaje colaborativo en línea para maestros de toda Latinoamérica” en la cual los docentes “comparten sus mejores prácticas, celebran su trabajo y discuten sobre cómo mejorar la educación de los estudiantes”. En la región, además, la Fundación impulsó, junto a otras organizaciones, la Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente con el objetivo de contribuir a la profesionalización de la docencia.⁶ También creó el Grupo Atlantis, compuesto por ex ministros y altos funcionarios de 25 países del mundo.

Una vez finalizada la presidencia de Macri, las cuatro provincias que implementaron el PLIE decidieron “provincializar” los acuerdos para garantizar la continuidad del programa. De acuerdo con Matovich y Esper (2023), las redes de

5 Convenio MEyD N° 7/16.

6 La Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente se define como “una red que aspira a impulsar la profesionalización de la docencia para que todos los niños y jóvenes puedan contar con el apoyo y la guía de un docente excelente”. La red integrada por 14 países reúne académicos, gestores de políticas públicas, docentes y directivos de fundaciones a partir de la iniciativa de El Diálogo Interamericano, Inicia Educación y Fundación Varkey con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). El objetivo común es “mejorar y apoyar la docencia en América Latina, construyendo una agenda común para el cambio y coordinando esfuerzos para su implementación”. <https://www.fundacionvarkey.org/qu%C3%A9-hacemos/coalici%C3%B3n-latinoamericana-para-la-excelencia-docente>



políticas contribuyeron a la generación de condiciones estables para el desarrollo de las acciones de la Fundación que cuenta con fuentes de financiamiento que provienen de la sede central, de la filial local y de socios multilaterales.

En uno de sus discursos pronunciados en ocasión de la entrega del Global Teacher Prize, Sunny Varkey afirmó que “la educación tiene el poder de reducir la pobreza, los prejuicios y los conflictos” (Global Teacher Prize, s/f, citado en Diyarian, 2023). Se considera que la educación, por sí sola, puede solucionar los problemas de la sociedad, tal como lo afirmó el director regional de la Fundación Varkey: “la mayor parte de los que trabajamos en educación estamos convencidos de que la educación es la solución a todos los problemas: a los conocidos y a los que aún no conocemos” (17 de septiembre Porrés, 2018).

“Enseña por Argentina” se define a sí misma como parte de un movimiento global “dedicado a terminar con la inequidad social a través de la calidad y el liderazgo educativo”. Estas perspectivas conllevan un enfoque sectorial de la educación y una visión reduccionista de las múltiples dimensiones que generan la desigualdad y la pobreza al considerar que, por sí sola, la escuela puede solucionar los problemas de la sociedad. Sin embargo, hace décadas que las investigaciones evidenciaron las relaciones entre desigualdad socioeconómica y desigualdad educativa y el papel que la educación cumple en la reproducción y legitimación del orden social. Tal como lo analiza Tenti Fanfani (2021), las posiciones que los sujetos y las familias tienen en la distribución de bienes y servicios explican, en parte, la experiencia escolar y los aprendizajes resultantes, al tiempo que lo que la escuela ofrece como experiencia escolar y los aprendizajes que promueve tiene efectos sobre la vida de las y los estudiantes.

CONCLUSIONES

Tal como hemos argumentado a lo largo de este escrito, el gobierno del presidente Macri impulsó un cambio cultural destinado a construir un sentido común asociado a los valores y al funcionamiento del mercado. Este cambio cultural se sustentó en los principios de la TCH “aggiornada” en la que la educación se reduce a la formación en las competencias y habilidades requeridas para adaptarse a un mundo caracterizado por la incertidumbre y el cambio permanente. La particularidad de esta política es que no fue acompañado por un incremento de la inversión pública, sino que, por el contrario, el gobierno redujo significativamente el presupuesto educativo. El mensaje implícito es que la responsabilidad primaria por la inversión en capital humano es de los propios individuos.

La propuesta de “revolución educativa” impulsada por el gobierno se sostuvo en una narrativa basada en la meritocracia y la calidad asociada a la evaluación, en confrontación con las denominadas políticas de inclusión con justicia social de los gobiernos anteriores, sustentadas en un discurso sobre los derechos y la igualdad.

El derecho a la educación fue desplazado por el derecho al aprendizaje de las habilidades y competencias necesarias para un futuro y un mercado laboral

incierto. Los principios de la Nueva Gestión Pública sustentaron un modelo centrado, por un lado, en el liderazgo y el emprendedurismo, descontextualizados de la especificidad de los procesos pedagógicos y de las condiciones de vida de la población; y por otro, en la rendición de cuentas a través de los resultados en las evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales, que ocuparon un lugar central en la política educativa del período.

En nombre del federalismo, se descentralizaron algunos programas nacionales cuya continuidad quedó librada a la decisión de cada una de las provincias, a la vez que se desarticulaban o reorientaban políticas nacionales, como en los casos del PROGRESAR y el Conectar-Igualdad.

Otro rasgo destacado fue la creciente presencia de actores privados en el espacio público, CEOs y funcionarios formados en el sector privado, fundaciones sostenidas por grupos empresariales y otras organizaciones de la sociedad civil articulados en redes de política, que contribuyeron a definir la agenda educativa, generar nuevas formas de gobernanza y construir nuevos sentidos para la educación. El caso de la Fundación Varkey constituye un ejemplo paradigmático de la presencia empresarial en el campo educativo que, a través de la nueva filantropía, busca incidir en la política pública, difundir valores asociados a la racionalidad del mercado y promover un modelo educativo global a la vez que constituye un mercado lucrativo en expansión.

La idea de que “todos los problemas” se resuelven con la educación naturaliza las condiciones de producción y reproducción de nuestra sociedad atravesada por múltiples formas de desigualdad.

REFERENCIAS

- Adamovsky, E. (2017). Del igualitarismo a la meritocracia: El proyecto cultural del marxismo. *Le Monde Diplomatique*, edición cono sur, (218), agosto.
- Adamovsky, E. (2019, 12 de diciembre). ¿70 años de peronismo o 111 años de liberalismo? *Revista Anfibia*. Consultado el 24 de mayo de 2024 de <https://www.revistaanfibia.com/70-anos-de-peronismo/>
- Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en Humanidades*, 8(16), 9-26. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18481601>
- Ball, S. (2008) New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education, *Political Studies*, 56(4), (47-765).
- Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Revista Propuesta Educativa*, 20(2), 25-34.
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). *La privatización encubierta de la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Ball, S. (2020) La filantropía y la tipología cambiante de la educación mundial: La economización de la moral, en M. Avelar y L. Patil, *Nueva filantropía y la disrupción de la Educación Global*, NORRAG número especial 04, edición en español.
- Bercovich, A. (2015). Todo el poder a los CEOs. *Revista Crisis*, (23).



- Boletín Oficial. (2023, 11 de diciembre). LEY DE MINISTERIOS Decreto 8/2023 DNU-2023-8-APN-PTE. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/300727/20231211>
- Bourdieu, P. (1987). Los Tres Estados del Capital Cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17. (Tomado de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30 de noviembre de 1979. Traducción de Monique Landesmann).
- Bowles, S. y Gintis, H. (2014). “El Problema de la Teoría del Capital Humano: Una Crítica Marxista”, *Revista de Economía Crítica*, (18), 220-228. (Tomado de The Problem with Human Capital Theory –A Marxian Critique–, *American Economic Review*, vol. LXV, (2), mayo de 1975, pp. 74-82).
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso Ediciones.
- Bullrich, E. (2016, 10 de octubre). En educación mejor capital humano, *Clarín*.
- Bullrich, E. (2016, 28 de octubre). La revolución educativa es el único camino. *Clarín*.
- Bullrich, E. (2016a, 29 de junio). Entrevista a Esteban Bullrich. *Noticias de la Universidad Católica de Córdoba*. <https://bit.ly/3x4NjNq>
- Bullrich, E. (2016b, 21 de julio). La educación nos hace independientes. *La Nación*. <https://bit.ly/3R6xMnH>
- Canelo, P. (2019). ¿Cambiamos? La batalla cultural por el sentido común de los argentinos. Siglo Veintiuno.
- Canelo, P. y Castellani, A. (2017). Puerta giratoria, conflictos de interés y captura de la decisión estatal en el gobierno de Macri. El caso del Ministerio de Energía y Minería de la Nación. Observatorio de las Élités, Informe de Investigación N° 2, Unsam-Idaes.
- Canelo, P., Castellani, A. y Gentili, J. (1 de noviembre de 2018). El gobierno de los CEOs. Equivalencia entre elites económicas y políticas en el gabinete de Mauricio Macri (2015-2018). *Voces en el Fenix*. <https://bit.ly/3yEUEV2>
- Casa Rosada (20 de enero de 2016). El Presidente se entrevistó con el titular de GEMS Education. <https://bit.ly/453umYu>
- Casa Rosada. (10 de diciembre de 2015). Palabras del Presidente de la Nación, Mauricio Macri, ante la Asamblea Legislativa en el Congreso de la Nación. <https://bit.ly/3yOatIN>
- Casa Rosada (12 de Julio de 2016). El presidente Macri encabezó el lanzamiento de la iniciativa Compromiso por la Educación. <https://bit.ly/3R2Z4Ly>
- Casa Rosada (2023, 10 de diciembre). Palabras del presidente de la Nación, Javier Milei, luego del acto de jura y asunción presidencial, desde las escalinatas del Honorable Congreso de la Nación. <https://bit.ly/3WTFJoL>
- Castellani, A. y Canelo, P. (2016). Perfil sociológico de los miembros del gabinete inicial del presidente Mauricio Macri. *Informe de Investigación*, (1), Observatorio de las Elites Argentinas, Idaes-Unsam. <https://bit.ly/4aGcNPE>
- Castellani, A. (2019). ¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación. Argentina (2015-2018). Informe de Investigación N° 6. Observatorio de las Elites. Citra-Umet-Conicet. Consultado el 10 de marzo de 2024 de <https://bit.ly/3wYFoTP>

- Colectivo de observatorios y equipos de investigación en educación (2019). En caída libre. Balance del presupuesto educativo nacional durante el gobierno de Cambiemos. UNIPE; Opped FFyL-UBA; CCC Floreal Gorini; Aula Abierta Unahur; Undav; Nifede-Untref; UNGS; CEIECS-Unsam.
- CTERA (2016). *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”, Secretaría de Educación, Ediciones CTERA.
- Dale, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. En X. Bonal, A. Tarabini-Castellani y A. Verger (eds.), *Globalización y Educación. Textos Fundamentales* (pp. 22-34). Miño y Dávila.
- Da Porta, E., y Plaza Schaefer, V. (2019). La batalla educativo-empresarial de Cambiemos. *Cuadernos De Coyuntura*, (3), 31-36.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo Veintiuno.
- Feldfeber, M., Caride, L. y Duhalde, M. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina: formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)*. Ediciones CTERA.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: Ediciones CTERA e Internacional de la Educación. CTERA.
- Feldfeber, M. (2020). La restauración conservadora en argentina: políticas educativas y cambio cultural durante el gobierno de Macri (2015-2019). *Temas em Educação*, 29(3), 135-154.
- Feldfeber, M. y Duhalde, M. (2017). El emprendedorismo como Caballo de Troya en la educación. Cómo la agenda privatizadora gana terreno en el campo educativo en la Argentina. *Diario La Capital*.
- Feldman, S. (2019). La conquista del sentido común. Cómo planificó el macrismo el “cambio cultural”. Continente.
- Filmus, D. (2017) “La restauración de las políticas neoliberales en la educación Argentina”. En D. Filmus (comp.), *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*, Octubre.
- Finkel, S. (1977). El “capital humano”: concepto ideológico. En G. Labarca (ed.), *La educación burguesa* (pp. 263-299). Nueva Imagen.
- Friedrich, D. (2014). Global microlending in education reform: Enseñanza por Argentina and the neoliberalization of the grassroots. *Comparative Education Review*, (58), 296-321. University of Chicago Press.
- Frigotto, G. (1988). *La productividad de la escuela improductiva*. Miño Dávila.
- Gené, M. (2018). Politización y controversias: los CEO en el gobierno de Cambiemos. *Ensamblajes Primavera*, 5(9), 41-62.
- Gluz, N., Karolinski, M. y Diyarjan, M. (2020). Diferencias e indiferencias. Pobreza y desigualdades en las políticas educativas argentinas del SXXI. Entramados y perspectivas, *Revista de la Carrera de Sociología*, 10(10), 92-131.
- Gluz, N. y Feldfeber, M. (2021). La democratización como horizonte y las políticas de “inclusión” en el campo educativo. En M. Feldfeber y N. Gluz (comps.), *Las tram(p)as*



- de la inclusión. Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2003-2015)*, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Gluz, N. y Feldfeber, M. (2021). La construcción de un nuevo sentido común. Una lectura sobre el proyecto político-educativo de la Alianza Cambiemos en Argentina (2015-2019). En N. Gluz, C. Lima Rodrigues y R. Elías (coords.), *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras. Una mirada nuestro-americana* (pp. 19-44). Colección Grupos de Trabajo. Clacso.
- Gluz, N. y Ochoa, M. (2022). Derecho a la universidad y políticas educativas de (des)igualdad. El caso del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina entre 2014 y 2019, *Educación, Política y Sociedad*, 7(2), 172-200.
- Han, B. CH. (2010). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Infobae (2016, 15 de septiembre). Radiografía de los “Cuatro Unicornios”: quiénes son y qué hacen. <https://bit.ly/3KoKwL>
- Laval, Ch. (2015). Antropología del sujeto neoliberal. Presentación en el seminario “Pensar con la Antropología”, Laboratorio Sophiapol, 30 de marzo, Universidad Paris Oeste, Nanterre La Défense (Traducción: Lorena Hojman).
- Martins, E. M. (2019). Empresariamento da educação básica na América Latina: Redes empresariais em prol da educação. *Universidades e Sociedade*, (XXIX), 40-59.
- Matovich, I. y Esper, T. (2023). Following New Philanthropy by Network Ethnography: How Did the Varkey Foundation Land and Expand in Latin America? *ECNU Review of Education*, 0(0), 1-27.
- Oliveira, D. A. (2000). *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Vozes.
- Oliveira, D. A. (2020). *Da promessa de futuro a suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira*. Vozes.
- Patrinos, H. (3 de mayo de 2023). Es momento de priorizar la educación y la formación en habilidades. *Enfoque en Educación*, BID. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/priorizar-la-educacion-habilidades/>
- Poder Ejecutivo Nacional (marzo de 2017). Proyecto de Ley Plan Maestr@, Versión borrador.
- Porres, A. (17 de septiembre de 2018). Cambiar la mirada sobre la educación. Fundación Varkey. <https://www.fundacionvarkey.org/noticias/cambiar-la-mirada-sobre-la-educaci%C3%B3n>
- Puiggrós, A. (2017). El neoliberalismo le dice “¡Adiós!” a Sarmiento. En A. Puiggrós, *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y Mercado* (pp. 5-22). Colihue.
- Quintero Montaña, W. J. (2020). La formación en la teoría del capital humano: una crítica sobre el problema de agregación. *Análisis económico*, 35(88), 239-265.
- Rameri, A. (2020). El emprendedurismo: el nuevo ropaje neoliberal. *Revista de la Asociación de Abogados y Abogadas Laboralistas*. http://www.aal.org.ar/articulo_revista/el-emprendedurismo-el-nuevo-
- Schultz, T. (1961). “Inversión en Capital Humano”. En M. Blaug (1972), *Economía de la educación. Textos escogidos*. Tecnos.
- Stefanoni, P. (2018). *¿La rebeldía se volvió de derecha? Cómo el antiprogresismo y la anticorrección política están construyendo un nuevo sentido común (y por qué la izquierda debería tomarlos en serio)*. Siglo Veintiuno.



- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha: sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo Veintiuno.
- Vommaro, G. (10 de marzo de 2015). Neoliberalismo después del neoliberalismo. *Página/12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-267767-2015-03-10.html>
- Vommaro, G. (2017). La larga marcha de Cambiemos. La construcción silenciosa de un proyecto de poder. Siglo Veintiuno.
- Zaiat, A. (6 de diciembre de 2015). La CEOcracia. *Página/12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-287680-2015-12-06.html>



Mariano Narodowski* y Mayra Botta**

“Pido perdón a los maestros”. La pedagogía crítica, la desescolarización y lo que ya llegó

RESUMEN

Este artículo analiza las ideas de la pedagogía crítica y su fuerte cuestionamiento al poder enajenante de las escuelas, así como la actualidad y futuro de la tecnología escolar.

En primer lugar, presenta la visión disruptiva de Louis Althusser acerca del proceso ampliado de reproducción ideológica que el capitalismo iba a tener en la escuela y en ellas su agencia perfecta, así como el papel de los docentes. En segundo lugar, muestra las divergencias de las alternativas frente a lo escolar de las distintas concepciones de pedagogía crítica. También se analizan las ideas de desescolarización de Iván Illich en un contexto actual marcado por el avènement de internet y la posibilidad de acceso irrestricto al conocimiento. Por último, se revisa el contexto actual y futuro de una

* Profesor en la Universidad Torcuato Di Tella y ha sido profesor visitante de varias universidades del mundo. Recibió distinciones a la investigación como el John Simon Guggenheim Fellow o el Outstanding Scholar Award (LASIG-CIES). Ha publicado veinte libros y más de un centenar de artículos. Integra el Consejo Asesor de la Organización de los Estados Iberoamericanos y el Consejo Nacional de la Calidad de la Educación de Argentina. Además, es miembro fundador de Pansophia Project y de eduKuber. Filiación: Universidad Torcuato Di Tella, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: mnarodowski@gmail.com. ORCID: 0000-0002-3122-052X

** Magíster en Políticas Educativas, especialista en Tecnología Educativa, licenciada en Psicopedagogía y docente. Se ha desempeñado como docente, jefa de trabajos prácticos y asistente de cátedra y de investigación en universidades públicas y privadas. Se especializó en el diseño y gestión de programas educativos y de formación para la inclusión de las tecnologías digitales en los procesos educativos. Publicó notas y artículos sobre temas de Educación y de Pedagogía. Además, es miembro fundador de Pansophia Project. Filiación: Universidad Torcuato Di Tella, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: mayra.botta@gmail.com. ORCID: 0000-0002-3230-782X



posible superación de la tecnología escolar a medida que avanza el tecnocapitalismo, sin descartar ninguna de las propuestas y soluciones presentadas.

PALABRAS CLAVE

Pedagogías críticas • tecnología escolar • desescolarización • tecnocapitalismo

TITLE

“I apologize to the teachers”. Critical pedagogy, unchooling and what has already arrived

ABSTRACT

This article analyzes the ideas of critical pedagogy and its strong questioning of the alienating power of schools, as well as the current and future of school technology.

First, it presents Louis Althusser’s disruptive vision of the expanded process of ideological reproduction that capitalism was going to have in schools and in them its perfect agency, as well as the role of teachers. Secondly, it shows the divergences of the alternatives to the school of the different conceptions of critical pedagogy. Thirdly, Ivan Illich’s ideas of unchooling are analyzed in a current context marked by the advent of the Internet and the possibility of unrestricted access to knowledge. Finally, the current and future context of a possible overcoming of school technology as technocapitalism advances is reviewed, without ruling out any of the proposals and solutions presented.

KEYWORDS

Critical pedagogies • school technology • unchooling • technocapitalism

El que todos tengan iguales oportunidades de educarse es una meta deseable y factible, pero identificar con ello la escolaridad obligatoria es confundir la salvación con la iglesia. (Illich, 1985, p. 28)

La escuela, que ayudó en el siglo pasado a superar el feudalismo, se está convirtiendo en ídolo opresor que sólo protege a los escolarizados. Ella gradúa y, consecuentemente, degrada. (Illich, 1973, p. 25)

INTRODUCCIÓN

En los vertiginosos años posteriores al Mayo francés, el filósofo Louis Althusser publicaba en la revista *La Pensée* un pequeño artículo en el que iba a reforzar aspectos planteados en el libro que publicara un lustro antes: *Para leer el capital* (2001), en coautoría con Étienne Balibar.

En este libro, se proponía continuar con la obra de Marx que le aparecía como incompleta. Según Althusser, en la obra cumbre *El Capital* (2017) (en realidad,



a partir del capítulo cuarto del primer volumen porque los primeros tres eran desechados por su pretensión metafísica) se logró comprender tanto la naturaleza abstracta como los procesos sociales concretos de la reproducción del capital. Sin embargo, Althusser advertía que la obra de Marx estaba incompleta: basándose en afirmaciones del propio Marx, particularmente del capítulo XXIV “Acerca de la llamada acumulación originaria” en el que se sostenía que los procesos de compra venta de fuerza humana de trabajo y la acumulación de capital no bastaban para comprender la lógica final del desarrollo del capitalismo. Sobre estas estructuras, la sociedad burguesa montaba un proceso de reproducción ideológica que era igualmente esencial a los fines de la producción capitalista y la reproducción de sus relaciones de producción.

En su opúsculo, Althusser (2024) profundiza mucho más este marco conceptual aunque de forma más desordenada que en el libro anterior (recordemos que el subtítulo aclara que se trata apenas de un conjunto de notas para la investigación). En esta visión menos prolija pero más recargada, el artículo presenta una propuesta teórica francamente disruptiva, incluso para esos años turbulentos: el proceso ampliado de reproducción ideológica del capitalismo iba a tener en la escuela (en la escuela pública, en lo escolar) su agencia perfecta; es decir, ya no será la iglesia (que hubo de quedar obsoleta allí donde el mundo feudo burgués caía) sino que es esta más reciente configuración la que va a ser un factor causal, incluso omnipotente, en la construcción de una conciencia que habrá de retroalimentar el sistema de reproducción económica del capitalismo.

Más provocador aún, Althusser sostiene que el máximo nivel de eficacia de la escuela se evidencia en la imagen positiva que el conjunto de la sociedad tiene de ella que hace que, incluso el proletariado (que recordemos que en todas las variantes del marxismo es el actor central de la caída del capitalismo) no solo naturaliza lo escolar sino que su reivindicación entra en sus planes de lucha: peor incluso que con la compra y venta de trabajo humano industrial, el proletariado termina por reclamarle a la burguesía la llave maestra de su propia opresión.

PIDIENDO PERDÓN

En este andar, en algún momento de la escritura, Althusser parece haberse sentido culpable por las consecuencias de sus ideas, o al menos por su percepción por parte de los docentes. Y es así que produce unos de los párrafos más intelectualmente honestos de la historia de la pedagogía crítica. Dice así:

Pido perdón por esto a los maestros que, en condiciones espantosas, intentan volver contra la ideología, contra el sistema y contra las prácticas de que son prisioneros, las pocas armas que pueden hallar en la historia y el saber que ellos “enseñan”. Son una especie de héroes. Pero no abundan, y muchos (la mayoría) no tienen siquiera la más remota sospecha del “trabajo” que el sistema (que los rebasa y aplasta) les obliga a realizar y, peor aún, ponen todo su empeño e ingenio

para cumplir con la última directiva (ilos famosos métodos nuevos!). Están tan lejos de imaginárselo que contribuyen con su devoción a mantener y alimentar esta representación ideológica de la escuela, que la hace tan “natural” e indispensable, y hasta bienhechora, a los ojos de nuestros contemporáneos como la iglesia era “natural”, indispensable y generosa para nuestros antepasados hace algunos siglos. (Althusser 2024, p. 19)

La interpelación tiene un punto de insolencia honrada y sincera que se evidencia en que los docentes a los que se dirige el pedido de disculpas son verdaderos héroes pero no son muchos: la mayoría ni siquiera está enrolada en una postura de mejoramiento de lo que hacen y son, apenas, actores pasivos de la maquinaria capitalista y no parecen merecer un pedido de perdón.

A diferencia de parte de la pedagogía crítica posterior, no hay concesiones demagógicas de exaltación de la docencia como un colectivo redentor; un formato en el que el intelectual ofrece su corazón, su sentimiento sincero, su palabra justa, incontestable y determinante pero generosa. En el caso de Althusser, la invocación no es laudatoria y esperanzadora sino todo lo contrario: escéptica y hasta pesimista en lo que la escuela y los docentes pueden aportar a un futuro mejor.

No sabemos si algún docente se sintió interpelado por el pedido, y si en ese caso hubo de responder: revolvimos la red y no encontramos respuesta alguna, pero en 1970 no había redes sociales o blogs así que no tenemos certeza de la existencia de un fanzine, un afiche o un discurso de respuesta. En todo caso, si es que la hubo, no sabemos si iban en la dirección de “no te perdono”, “te perdono”, “no hay drama” o “no sé quién es este tipo ni tampoco sé por qué me pide perdón”; en nuestra humilde opinión, esta última respuesta debió ser la más probable.

Como señalan Valls-Carol *et al.* (2022), el pedido es la contracara de imposturas usuales en esta “pedagogía crítica”, cuyos autores mueren de amor por las escuelas y particularmente por los docentes: como señalamos en otro lado (Narodowski, 2022), no está claro si aman a todos los profesores (a los cientos de miles de docentes que hay en todos los países) o si, acaso, se lamentan por un amor tan vasto y obviamente no correspondido, salvo en algún mensajito por Facebook. Tampoco tenemos idea de si, en todo caso, su narcisismo alcanza a percibir este virtual desamor, lo que parece probable a la luz de la insistencia con tanta energía libidinal.

El pedido de disculpas de Louis Althusser es el punto cúlmine de cualquier postura crítica en materia educativa, el *non plus ultra* de su capacidad reflexiva: trabajar filosóficamente sobre lo escolar, desmontando su estructura y sometiéndola a la crítica rigurosa del marxismo académico acaba por demostrar que el objeto bajo análisis es el veneno que nos corroe y que, por lo tanto, no hay ninguna chance de que nos libere, nos emancipe ni ninguna otra operación de consecuencias anti (o al menos no) capitalista. No hay vacuna que permita inmunizarnos y aprovechar los flujos del principal aparato ideológico del Estado para devenir en otros diferentes: la reproducción es, para la pedagogía crítica althusseriana, una cadena perpetua. En esta postura, y a pesar de nuestra voluntad, no hay resistencia posible e incluso todas las herramientas a disposición a esos efectos terminan por reforzar los



mecanismos de la fatal intoxicación: el ejemplo que ofrece respecto de los “nuevos métodos” podrían homologarse a las “luchas” para las que el estado (burgués, neo-liberal, etc.) financie, regule y provea de escuelas en forma universal.

Esto último expone una dimensión central en el pensamiento althusseriano que no aparece en el pedido de disculpas pero atraviesa brutalmente su postura crítica. Las escuelas no solo son aparatos esenciales para la reproducción ideológica de las relaciones de producción sino que además, son aparatos *de Estado*; dependencia directa y evidente del gobierno de la burguesía, de esa clase dominante a la que el pensamiento crítico consagra como opresora.

El pedagogo crítico que mira de frente a esta idea no la puede soportar: el horror. Althusser expone con crudeza que la escuela pública liberadora (o con capacidad de liberar) no deja de ser otra artimaña burguesa para esconder sus verdaderos propósitos de mantenimiento de un orden social basado en el imperio del capital.

Este punto es central cuando se identifica el origen conceptual de la escuela pública en el *Discurso a la Nación Alemana* de Fichte, donde se propone que estas concentren el foco en el nacionalismo alemán frente al avance de potencias extranjeras sobre Prusia por medio de una operación ideológica de condensación. También sabemos que el propio Marx se reía de la obligatoriedad de la escuela pública estatal cuando sus copartidarios la proponían o cuando el sindicalismo internacional la consideraba (Naradowski, 2008). Sus argumentos eran varios pero el relativo al concepto de aparatos ideológicos del estado consistía en corroborar que los contenidos a enseñar iban a ser siempre y necesariamente los convenientes para el sostenimiento del Estado burgués.

ALTERNATIVAS FRENTE A LO ESCOLAR

El argumento de Althusser es ciertamente implacable: cénit del pensamiento crítico, se opone a lo escolar como forma de educación predominante porque, en tanto aparato ideológico del Estado, demuele toda crítica posible: citando a Gramsci, encuentra en la escuela un instrumento de hegemonía ideológica burguesa. De ahí el pedido de perdón a los pocos héroes que pretenden aprovecharse de lo escolar para contribuir a doblegar al capitalismo. De ahí que desde esas alturas, Althusser les pregunta a los educadores: ¿y ustedes, qué van a hacer?

Basándose en el Freire de los años sesenta (2018), Valls-Carol *et al.* (2022) definen sencilla pero precisamente a la pedagogía crítica como aquella pedagogía que explicita un objetivo muy claro: transformar la realidad de la educación y la sociedad con énfasis en la superación de las desigualdades de los oprimidos. Es decir, frente a la barrera althusseriana, la pedagogía crítica se sostiene en un tronco configurado por la voluntad racional del pedagogo y la esperanza -probablemente no tan racional sino más bien deseo puro- de la liberación de los oprimidos. Pero este tronco se subdivide en dos ramas que ofrecen respuestas diferentes y contradictorias al objetivo de sostener una contraofensiva frente a la ortodoxia althusseriana. No vamos a ofrecer aquí

un análisis detallado de la primera variación pues vamos a centrarnos en la segunda: la desescolarización.

La primera rama crece para responder al problema althusseriano mediante el concepto de “resistencia” o similares: la escuela es un hábitat indeterminado, auguran, y por lo tanto los diferentes actores políticamente involucrados pueden ofrecer respuestas alternativas al funcionamiento en bloque de la escuela, pero, como señalan Valls-Carol *et al.* (2022), no cualquier respuesta es consistente con una “verdadera” pedagogía crítica, pues estas deben presentar una axiomática basada primordialmente en dos criterios: el diálogo igualitario que los autores de pedagogía crítica utilizan con ciudadanos muy diversos para lograr transformaciones reales amplias y profundas y el impacto social de su trabajo en la sociedad, especialmente en los oprimidos, superando las desigualdades y mejorando sus condiciones de vida.

Aquí se presenta un problema cuya solución parece más bien metafísica: ¿Cuándo una pedagogía crítica es verdadera? Por ejemplo, para autores como Giroux (1999), es preciso redefinir lo estatal y particularmente lo público: ya no es necesariamente una conformación en bloque destinada a garantizar el interés general de la burguesía sino que, por medio de una lectura de Gramsci antagónica respecto a la de Althusser, se lo caracteriza como un ámbito de “luchas” y donde se generan “espacios” en los que la maquinaria estatal no necesariamente va a volcar su peso a favor de los sectores privilegiados.

Para este encuadre, aquella escuela pública, denostada por el pensamiento crítico desde Marx a Althusser, recobra el brillo de sus mejores épocas liberales solo que apegado ahora a la freireana “esperanza” en los cambios necesarios y a la “lucha” contra lo que estos autores denominan “neoliberalismo”, un significante impreciso, polivalente, a la carta, todoterreno, cuando se aplican criterios conceptuales rigurosos basados en el enfoque foucaultiano (Fernández, 2020).

Estas divergencias no son menores por sus consecuencias prácticas al utilizar concepciones diferentes de “pedagogía crítica” (verdaderas para cada autor, respectivamente). Por ejemplo, evaluando el impacto de las pedagogías críticas en los últimos 40 años post althusserianos, unos plantean su fracaso en modificar las prácticas opresoras de las escuelas y otros manifiestan que ese fracaso es la clave de su éxito a raíz de que los gobiernos (“la derecha”, “el neoliberalismo”) hacen lo imposible para borrar del mapa las ideas freireanas por su peligrosidad “transformativa”.

Imperdible el debate, que rescatan Valls-Carol *et al.* (2022), entre Luis Huerta Charles y Henry Giroux, donde se exponen estos puntos de vista y queda bastante claro el escenario de esta primera deriva: sostener lo escolar como espacio de “lucha”, “resistencia” y “esperanza” y reaccionar frente al límite althusseriano que no corresponde a un consenso sino a la multiplicación de verdades que conforman un *collage* de analíticas del saber en la que, incluso, el significante “pedagogía crítica” parece tan a gusto del consumidor como “neoliberalismo”. Al mismo tiempo, no pocos pedagogos críticos parecen estar revisando estas “verdades” a la luz de lo que ellos mismos denominan un “fracaso” en cuanto a la contribución a los cambios sociales y educacionales esperados.



Como fuere, un althusseriano *avant la lettre* diría que estos planteos y estas querellas, en su afán de refutación recíproca de las respectivas verdades, terminan por confirmar la postura de Althusser.

ILlich Y LA DESESCOLARIZACIÓN

La segunda deriva frente al límite althusseriano para la pedagogía crítica tiene vertientes diversas pero bien puede condensarse en la obra de Iván Illich, uno de los autores iniciáticos de la pedagogía de la liberación en América Latina -de la pedagogía crítica radical-. Su lectura de la realidad coincidía con la del Paulo Freire de los años sesenta (no en sus posteriores regeneraciones), para quien la marginación social y la alienación cultural de amplios sectores de la sociedad fueron el principal producto de la educación alienante (Zaldívar, 2016).

Desde la publicación de *Deschooling Society* (1970) o *La sociedad desescolarizada* (1973) y, en América Latina, también *¿Para qué sirve la escuela?* (1968 y 1973 en inglés y español respectivamente), la obra educativa de Illich no deja de causar revuelo. Nótese que los años de publicación de su obra son contemporáneos e incluso previos a *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*, por lo que no parece probable que Illich haya conocido las ideas de Althusser de primera mano, lo que revela que estas fluían y se expandían en el ambiente intelectual occidental.

De hecho, *Deschooling Society* es fruto de una serie de trabajos anteriores que Illich escribió a partir de la experiencia en el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC), que funcionó y dirigió en la ciudad mexicana de Cuernavaca entre los años 1963 y 1976. La crítica de Illich a las escuelas, centrada básicamente en la burocracia, rigidez y desigualdad que producen, se ubica en un marco más general de crítica al capitalismo, sus instituciones y la necesidad de consumo que este sistema económico conlleva (Garjardo, 1999; Zaldívar, 2016).

Con posterioridad a esta publicación, Illich fue muy crítico de su propia obra. A los pocos meses de publicada recibió punzantes críticas de los sectores progresistas y "críticos" a los que él creía pertenecer, quienes reaccionaron muy negativamente a sus tesis, acusándolo de ser funcional a la burguesía y a la derecha política por pretender eliminar la escuela: último refugio de la posibilidad de cambio social. Extrañamente, Herbert Gintis –un intelectual de izquierda enormemente lúcido, que en los años noventa propuso el sistema de *vouchers* igualitarios que Illich había propuesto dos décadas antes– fue uno de los principales abanderados de esta postura (Gintis, 1975). Pero confirmando la ley del retorno, por su actitud a favor de los *vouchers*, recibió un tratamiento análogo por parte del mismo progresismo al que él también creía pertenecer. Gintis no se retractó; Illich, sí. *Eppur si muove*.

En resumen, Illich afirmaba que la escuela no constituye un dogma eterno, sino que es un simple fenómeno histórico que aparece con el surgimiento de la sociedad industrial (Illich, 1973). A diferencia de buena parte de la primera deriva, este supuesto es central para una operación de desnaturalización y especialmente de des-substancialización de lo escolar, llevándola al mismo lugar que Althusser:

es un instrumento (nosotros diríamos una tecnología -Narodowski, 2008-) para alcanzar resultados en términos de reproducción social y, a diferencia de los pedagogos críticos de la esperanza, la voluntad racional de los actores, incluso la política, tiene poco margen para torcer el rumbo, por lo que esta ineluctabilidad solo puede ser modificada en la medida de la eliminación del instrumento, lisa y llanamente. A diferencia de los pedagogos críticos tradicionales, Illich no pretende cambiar la escuela, renovarla y mejorarla; pretende reemplazarla, traspasar los límites de lo pedagógicamente pensable, ejercer la máxima disrupción posible (Narodowski y Botta, 2017).

Por escolarización Illich (1973) entiende la forma sistemática de recluir a los jóvenes desde temprana edad, para lo cual la escuela es el lugar o “templo” donde se realizan las progresivas iniciaciones de aprendizajes graduados y definidos por una autoridad superior, sea el maestro, la escuela o el Estado.

Uno de los problemas radica en la aceptación del “mito liberal” de que las escuelas lograrán la integración social, siendo que lo que hacen es responsabilizar a los excluidos de su propia situación, creando a su vez un mayor consumo de escuela en la que el éxito se mide por la cantidad de títulos obtenidos u horas de institucionalización, en vez de atender a los conocimientos y las habilidades (Illich, 1973, 1985).

Illich afirmaba que estamos inclinados a presumir que lo que funcionó en los siglos XIX y XX también funcionará y dará los mismos resultados en el siglo XXI, al mismo tiempo que conjeturaba que en América Latina no sería posible alcanzar un promedio de doce años de escolarización para todos los ciudadanos y ello hacía que denunciase una peligrosa ambigüedad del mito de la escolarización universal, razón por la cual planteó la necesidad de pensar formas de educación no escolarizantes.

La “fenomenología” construye a la escuela como el proceso que especifica edad y se relaciona con maestros, exige asistencia a tiempo completo y posee un currículum obligatorio que a su vez esconde un currículum oculto, agrupando a los niños según edad y fundado en la premisa de que los niños deben estar en la escuela porque solo se aprende en las escuelas y solo se puede enseñar en ellas. Desde el advenimiento de la niñez que produce la sociedad industrial, los niños, por defecto, son alumnos y la escuela se construye bajo el axioma de que el aprendizaje es resultado de la enseñanza, advirtiendo que todos los hombres hemos aprendido por fuera de la escuela. Su crítica se posiciona frente a los intentos fallidos de aumentar el aprendizaje de los más pobres, otorgándoles la responsabilidad a los maestros que no hacen más que reproducir las diferencias sociales. El Illich genuino no pidió disculpas. Por su naturaleza misma, la escuela reclama la totalidad del tiempo de sus asistentes, donde el profesor es un custodio, un predicador y un terapeuta, y la sabiduría institucional establece que, para poder enseñar, el profesor debe ejercer su autoridad en un recinto sagrado (Illich, 1985).

Su propuesta es la igualdad y la justicia social por medios no escolares, planteando la necesidad de un cambio radicalmente estructural y altamente transgresor, en el que se desea reemplazar el bien organizado sistema escolar por espacios



voluntarios de articulación social que den lugar a la circulación de conocimientos y acceso irrestricto al saber; redes en las que apenas se diferencian quienes poseen el saber de quienes no, en encuentros en los cuales todos tienen un saber o una habilidad para enseñar a quienes desean aprender.

En los argumentos de Iván Illich se encuentra una crítica no siempre reconocida al rol de la autoridad adulta del maestro en los sistemas escolares conocidos. Si bien en el modelo propuesto no destituye la figura de enseñante, sí se diluye la centralidad del docente como profesional de la enseñanza, como único lugar de saber, liberando las acciones de enseñar y de aprender, organizándolas de manera desjerarquizada, arrancándolas de las garras del Estado, en las que cada uno tiene el poder de elegir según sus intereses y gustos. Esto se diferencia del planteo de la pedagogía crítica tradicional basado en la “democracia” y la “participación” o, incluso, en un modelo dialógico. En cambio, se percibe una explícita reminiscencia a la organización pre-capitalista, más cercana a las lógicas del aprendizaje práctico del mundo feudo-burgués. La apuesta de Illich es hacia un magisterio con asimetrías contingentes, que duran lo que el interés por determinado saber (Narodowski y Botta, 2017).

LO CONTRARIO DE LA ESCUELA

La crítica a las escuelas conduce a muchos a pensar si un estilo diferente de aprendizaje sería posible (Illich, 1985, p. 101) y así, en el capítulo “Tramas de aprendizaje” de *La sociedad desescolarizada*, plantea la necesidad de generar nuevas estructuras relacionales capaces de permitir a cada uno definir su propio aprendizaje y contribuir al aprendizaje de otros, un “nuevo estilo de relación educativa entre el hombre y su medio” (Illich, 1985, p. 102) como alternativa a las instituciones educativas de la modernidad. Esto no implica apenas un cambio en el estilo de consumo de los recursos de aprendizaje sino en las relaciones sociales en torno al saber, más orientadas al autoaprendizaje y poniendo en jaque a los dispositivos escolares como la simultaneidad, el currículum único y la centralidad de la autoridad docente. No olvidemos que, para Illich, las instituciones educativas crean dependencia y el “hábito del consumo de servicios y producción enajenante” (Illich, 1985, p. 104).

Los nuevos y desescolarizados agrupamientos tienen como objetivos: (i) propiciar el acceso a los recursos educativos en cualquier momento de la vida, (ii) facilitar el encuentro de aquellos que quieran compartir lo que saben con los que quieran aprender, y (iii) generar oportunidades de presentar y debatir públicamente sus argumentos. Así, la tecnología moderna podría utilizarse para lograr que la libre expresión, la libre reunión y la prensa libre fuesen universales y plenamente educativas (Illich, 1985). Estos objetivos se contraponen a las jerarquías burocráticas y al monopolio estatal de las certificaciones.

Así, se genera un escenario “convivencial” (Illich, 1974), en el que Illich se propone demostrar que lo contrario de la escuela es posible y las nuevas agrupaciones educativas pueden apoyarse en el aprendizaje automotivado en lugar de contratar a profesores profesionales y obligar al estudiante a hallar el tiempo y la voluntad

de aprender: es posible proporcionar nuevos vínculos con el mundo en vez de canalizar todos los programas educativos a través de un profesor dado (Illich, 1985).

ILLICH + INTERNET

El advenimiento de Internet primero, las comunidades virtuales, los servicios de redes sociales después, así como la variedad, disponibilidad y fácil acceso a los dispositivos tecnológicos y a contenidos y materiales educativos permiten pensar que la propuesta illicheana no tenía un gramo de reaccionaria, como le reprochaban sus colegas “críticos”: el uso de redes transformándolas en un espacio social, devenidos en lo que Illich hubiera denominado espacios comunes de (tele)-encuentro permite mundos redes que se agrupan en tres categorías: sociales, laborales y educacionales, dando lugar estas últimas a clases virtuales, trabajo *on line*, círculos de aprendizaje, bibliotecas virtuales, etcétera (Piscitelli, 2002).

Internet ha facilitado tanto el acceso a recursos de aprendizaje, como la posibilidad de enseñar algo a alguien sin una burocracia institucional acerca del saber y su certificación, así como la posibilidad de presentar y debatir públicamente argumentos individuales (Kahn y Kellner, 2007; Waks, 2014; Zaldívar y Laudo Castillo, 2017).

En la web podemos encontrar un gran número de propuestas de aprendizaje libres, las cuales se masificaron con la creación de los MOOC (en inglés, *Massive Online Open Courses*, Cursos online masivos y abiertos); en la publicación de videos tutoriales que se encuentran a un clic de distancia, realizados estos por individuos que tienen algo que enseñar y que no necesariamente se encuentran suscriptos a la burocracia institucional; en la disponibilidad de contenidos digitales educativos abiertos y de libre acceso, producidos por colectivos sociales, por instituciones especializadas y por singularidades de clase, etnia, género, y opciones divergentes, que se presentan como comunidades de aprendizaje no institucionalizadas formalmente o con un bajísimo nivel de institucionalización, con materiales y ofertas de aprendizaje libres y gratuitas y en bibliotecas digitales de acceso libre. Incluso las grandes corporaciones presentan escenarios donde todo esto ocurre, donde la burocracia estatal está altamente rezagada, salvo en el caso de las teocracias y/o los países socialistas con partido único que inhiben la asociación libre y las organizaciones del Pueblo, cuya acción al respecto es controlar, censurar, prohibir y, eventualmente, encarcelar.

Algo característico de estas nuevas propuestas es la certificación, ya que la validez está dada, en la mayoría de los casos, por las propias plataformas, sin reconocimiento por parte de las burocracias estatales, y cobran valor no solo en el mercado laboral sino también en los vínculos sociales diversos y singulares. Aquí podríamos ver cómo la crítica de Illich al consumo de certificaciones cobra sentido en distintos campos de conocimiento e industrias que no las requieren.

La posibilidad de facilitar el encuentro entre aquellos que quieren compartir lo que saben con quienes quieren aprender, por fuera de las jerarquías



burocráticas institucionales, y las oportunidades de presentar y debatir públicamente, también podemos encontrarla en una serie de instancias no escolarizadas que promueven el encuentro entre aquellos que quieren enseñar y/o aprender algo, como las comunidades en línea, los *makerspaces* y plataformas de aprendizaje que reducen las restricciones geográficas y facilitan la formación de redes basadas en intereses similares de los miembros; por ejemplo, el popular sitio web *meetup.com* permite a los usuarios reunirse en la vida real vía grupos vinculados por un interés común (Shen y Cage, 2015). Allí es posible encontrar eventos cercanos, grupos organizados y crear grupos nuevos bajo categorías de interés, siendo REDDIT el actual ejemplo extremo de descentralización.

¿Podrían ser estos ejemplos de distribución de espacios y recursos educativos lo que imaginó Iván Illich? "Si las metas de la educación ya no estuviesen dominadas por las escuelas y los maestros de escuela, el mercado para los aprendices sería mucho más variado y la definición de "artefactos educativos" sería menos restrictiva". (Illich, 1985, p. 117)

A pesar de su potencia argumentativa respecto de los sectores más desfavorecidos y de los efectos sociales perniciosos de la educación escolar, que estaban en el centro de la crítica illichiana, sus detractores pensaban que la limitación metodológica de Illich se vuelve en contra de su deliberada democratización de la educación y no tiene en cuenta a sus actores (Postman, en Illich *et al.*, 1982; Gintis, 1975). Cabe preguntarse varias décadas después si las escuelas garantizan la igualdad: desde pedagogos críticos ya citados hasta el Banco Mundial (The World Bank Group *et al.*, 2022), ya nos han dicho que no.

A pesar de estar dadas las condiciones tecnológicas para una desescolarización de la sociedad como proponía Illich, esta está lejos de materializarse, principalmente por la eficacia de algunos de los dispositivos de la escuela de la modernidad, especialmente los vinculados a la cohesión social y al control biopolítico de los cuerpos, que sí estarían respondiendo a las demandas sociales (Narodowski, 2016). Sobre este punto, resulta significativo y pertinente preguntarnos si otras instituciones cumplen o podrían cumplir con esas mismas demandas sociales a efectos de liberar la enseñanza de estas instituciones.

Si bien las tramas de aprendizajes y las herramientas para la convivencialidad anticiparon el avance de Internet, de las tecnologías, los recursos, la interactividad y las comunidades que podrían ayudar a revolucionar la educación como imaginaba Illich (Kahn y Kellner, 2007), estas tecnologías no han logrado un cambio sustancial o radical en las formas de enseñar y de aprender en la institución escolar, al menos, no han logrado modificar algunos de los dispositivos de la escuela moderna.

Por tanto, la argumentación de Iván Illich permite un análisis superador: no son las herramientas tecnológicas las que ponen en tensión a las instituciones escolares. Lejos de las miradas que ensalzan y reifican a la tecnología; a la inversa, son las relaciones sociales las que permiten imaginar (o no) escenarios en donde se pueda educar de otro modo (Narodowski y Botta, 2017).

EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN Y LA INFECCIÓN TECNOCAPITALISTA

Hacia 1757, el pedagogo bohemio Jan Comenius postuló la idea de que nadie debería saber más que otros, demandando igualdad frente al conocimiento de ricos y pobres, hombres y mujeres y personas con discapacidad. Se trata de la Pansofía (del griego *pan*, todos, y *sofía*, conocimiento): todo el saber humano es para todos los seres humanos. Para alcanzar la Pansofía, Comenius diseñó la escuela, que revolucionó la enseñanza y la masificó: mundialización del saber a punto tal que hoy solo un puñado de países carecen de sistema educativo. Para ello, usó el nuevo invento mecánico: la imprenta, gracias a la cual se podrían multiplicar libros escolares idénticos para que la lectura no fuese privilegio.

La escuela es una tecnología: articula elementos existentes para brindar un resultado más o menos previsible. Sus dispositivos combinados generan efectos esperados. Un dispositivo escolar es la instrucción simultánea: un docente enseña al mismo tiempo, a un grupo de alumnos de igual edad, un solo contenido y con mismo grado de dificultad. Para nosotros, esto es obvio; para el siglo XVII fue un cambio fenomenal que pervive al punto tal que en muchos países cada grupo sigue llamándose “grado”. La instrucción simultánea con la imprenta mecanizaron la educación.

Hoy, gracias a las escuelas, las personas tienen acceso al conocimiento como nunca antes en la historia. Que una parte mayoritaria de la población mundial esté alfabetizada era impensado tiempo atrás. El actual desarrollo científico acelerado sería impensable sin la formación básica en escuelas.

Sin embargo, no todo es bueno. Datos duros muestran, para quien quiera oír, que ir a la escuela no es garantía de aprendizaje. Y hay muchos que ni siquiera van. La Unesco reconoce que en 2015 apenas el 51% de la población mundial alcanzaba habilidades básicas de lectura en la escuela primaria. Para 2030 (Naciones Unidas, 2018) propuso la meta moderada de 67%, estimando que aun así 300 millones de niños seguirán careciendo de conocimientos básico. Ya se sabe que esta modesta meta no se logrará.

El Banco Mundial (The World Bank Group *et al.*, 2022) asegura que la mitad de la población mundial sufre pobreza de aprendizaje: o no asiste a la escuela o asiste y no aprende. En países en desarrollo asciende a dos de cada tres personas. Se trata de un fracaso escolar masivo, no porque los alumnos abandonan o no aprenden o porque los maestros no enseñen bien; semejante extensión del fracaso no es atribuible a lo individual. La magnitud solo se explica por tres factores macro y complementarios: el fracaso de la política, de la pedagogía y de la capacidad de la tecnología escolar. Todo esto confirma lo que parte de la pedagogía crítica viene señalando.

Los que adjudican este fracaso solo a la política reclaman más recursos y reorganizar los sistemas escolares. Esta posición es valiosa y no debe dejarse de lado, pero tiene límites: muchas sociedades que apuestan a la educación también tienen enormes problemas de aprendizaje. Incluso países desarrollados están estancados mientras crece el fracaso en sus regiones más pobres.



Quienes responsabilizan a la pedagogía sostienen que un cambio en los métodos –haciéndolos dialógicos y cooperativos– solucionará estos problemas. En esta línea están los que apuestan a “la tecnología” sin advertir que la escuela ya es una tecnología y que, no solo en educación, es muy difícil superponer tecnologías con éxito.

La pedagogía crítica atraviesa estas dos posiciones pero es más exigente aún con la tecnología escolar: no alcanza con conseguir mejores resultados, ser exitoso a la manera estandarizada, sino que, además, esos aprendizajes deben no solo formar para leer sino para leer el mundo. Esta reflexividad le aporta el plus “crítico” a la pedagogía; es decir, no basta con ir a la escuela, no basta con aprender contenidos curriculares, sino que además, la forma y el fondo de este proceso debe ser dialógica e igualitaria, cuestionando seriamente el orden del desarrollo capitalista.

CONCLUSIONES

Quienes creemos que está cerca la superación de la tecnología escolar no descartamos ninguna de estas propuestas y soluciones, pero reconocemos que, si bien la escuela es un instrumento para la Pansofía, no es un fin en sí mismo, en la línea del gran Iván Illich. Así como Comenius entendió su tiempo y diseñó una tecnología para el aprendizaje masivo, también nosotros podemos entender que lo digital, las redes, las pantallas y la inteligencia artificial pueden contribuir a generar una nueva tecnología del saber que articule lo presente (incluyendo, tal vez, un resquecicio de lo escolar) para lograr la Pansofía.

Defender la escuela, incluso desde un lugar “crítico” y como si nada sucediera, como si la infección tecnocapitalista no estuviera ocurriendo, es secuestrar a la Pansofía, como la bruja Gothel secuestró a Rapunzel para limitar su poder. Más se defiende en bloque a la escuela, más se la condena a su deterioro.

A esta infección futura; es decir, a la expansión ilimitada del capitalismo montada en una suerte de desenfreno maquínico de máquinas que producen máquinas, que producen máquinas que nos maquinizan, nos automatizan (Land, 2019), no le importa si queremos escuelas para siempre, así como tampoco nos preguntó si deseábamos que una computadora reemplace a un diario de papel, una aplicación concierte una cita sexo-romántica, un robot sustituya el trabajo fabril, una plataforma nos permita ver una serie en el subte o el *streaming* haga posible conversar reduciendo el espacio físico. Podríamos ejemplificar infinitamente mientras la infección tecnocapitalista avanza. La ingenuidad es aliada del fracaso escolar masivo.

Illich, el profeta de la educación para el tecnocapitalismo desenfrenado, propuso lo que de hecho está sucediendo sin que nadie lo anticipara. Al contrario, después del encierro prolongado por la pandemia del covid-19, organismos internacionales y gobiernos van dejando atrás sus otrora loas a la tecnología educativa y volviendo al sereno control gubernamental de los cuerpos secuestrados en las escuelas.

Illich lo sabía o al menos lo intuía: la política enfría lo que el tecnocapitalismo calienta en una espiral descontrolada de ciberpositividad. La reacción brutal contra su propuesta por parte de sus supuestos compañeros de ruta y la posterior abjuración son lecciones imposibles de olvidar.

REFERENCIAS

- Althusser, L. (2024). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Legorreta.
- Althusser, L. y Balibar, É. (2001). *Para leer el capital*. Siglo Veintiuno.
- Fernández, L. D. (2020). *Foucault y el liberalismo*. Galerna.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the Oppressed* (50th-anniversary ed.). Bloomsbury Academic.
- Gajardo, M. (1999). *Iván illich (1926-)*. <https://www.ivanillich.org.mx/gajardo.pdf>
- Gintis, H. (1975). *Crítica de Iván Illich. Crítica del illichismo: a propósito de la sociedad desescolarizada*. Barcelona.
- Illich, I. (1973). *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?* Ediciones Búsqueda.
- Illich, I. (1974). *La convivencialidad*. Seix Barral.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. Joaquín Mortiz editores.
- Illich, I., Gintis, H., Greer, C., Postman, N., Gross, R. y Fairfield, R. P. (1978). *Un mundo sin escuelas*. Editorial Nueva Imagen.
- Kahn, R. y Kellner, D. (2007). Paulo Freire and Ivan Illich: Technology, Politics and the Reconstruction of Education. *Policy Futures in Education*, 5(4), 431-448, doi: 10.2304/pfie.2007.5.4.431
- Land, N. (2019). *Fanged Noumena* vol. 1. Holobionte Ediciones.
- Marx, K. (2017). *El capital* (obra completa). Siglo XXI Editores.
- Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3).
- Narodowski, M. (2008). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique.
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos*. Debate.
- Narodowski, M. (2022). *Futuros sin escuelas: Tecnocapitalismo, impotencia reflexiva y Pansophia secuestrada*. Puertabierta editores.
- Narodowski, M y Botta, M. (2017). La mayor disrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Iván Illich. *Pedagogía y Saberes*, (46), 45-54, doi:10.17227/01212494.46pys45.54
- Piscitelli, A. (2002). *Meta-cultura. El eclipse de los medios masivos en la era de Internet*. La Crujía.
- Shen, C. y Cage, C. (2015). Exodus to the real world? Assessing the impact of offline meetups on community participation and social capital. *New Media & Society*, 17(3), 394-414. doi: 10.1177/1461444813504275
- The World Bank Group, United Nations Children's Fund, Foreign, Commonwealth & Development Office, United States Agency for International Development y Bill and Melinda Gates Foundation (2022). *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*. <https://www.unicef.org/reports/state-global-learning-poverty-2022>



- Valls-Carol, R., Rodrigues de Mello, R., Rodríguez-Oramas, A., Khalfaoui, A., Roca-Campos, E., Guo, M. y Redondo, G. (2022). The Critical Pedagogy that Transforms the Reality. *International Journal of Sociology of Education*, 11(1), 58-71.
- Waks, L. J. (2014). *Education 2.0: The Learningweb Revolution and the Transformation of the School*. Paradigm Publishers.
- Zaldívar, J. I. (2016). *Desescolarizar la vida. Iván Illich y la crítica de las instituciones educativas*. Enclave de Libros.
- Zaldívar, J. I. y Laudo Castillo, X. (2017). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educación XXI*, 20(1), 37-56, doi: 10.5944/educXX1.17490.

Recepción: 26/05/2024

Aceptación: 25/06/2024



Marcelo Antonelli*

Emancipación y posmodernidad. Observaciones a partir de *El maestro ignorante*

RESUMEN

En este artículo abordamos el problema de la emancipación a partir del libro *El maestro ignorante* de Jacques Rancière. Nos proponemos contextualizar su defensa de la emancipación intelectual mediante el análisis de las tesis sobre la posmodernidad con las que discute. Nuestra hipótesis sostiene que Rancière desarrolla una reflexión sobre la temporalidad como estrategia para enfrentar la crisis de los grandes relatos modernos que prometían la emancipación del género humano. Además, examinaremos el esquema religioso sobre el que se funda la fábula de Jacotot y la disposición ambivalente para las prácticas educativas debido a la tensión entre el pesimismo por el embrutecimiento social y la posibilidad de volvernos maestros ignorantes y participar en la gesta emancipatoria.

PALABRAS CLAVE

Educación • relatos • Modernidad • enseñanza • investigación

TITLE

Emancipation and Postmodernity. Remarks stemming from *The Ignorant Schoolmaster*

* Doctor en Filosofía (UBA, París 8). Investigador en CONICET. Profesor Adjunto regular en la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) y en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Miembro del comité editorial de la *Revista Latinoamericana de Filosofía*. Áreas de investigación: la filosofía francesa del siglo XX, la corriente biopolítica, los nuevos realismos en el siglo XXI. Filiación: CONICET, UNPE (Argentina). Correo electrónico: antonelli.ms@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6165-0259>

ABSTRACT

This article delves into the problem of emancipation based on Jacques Rancière's text *The Ignorant Schoolmaster*. His defense of intellectual emancipation shall be contextualized through the analysis of the thesis on Post-modernity which he discusses. Our hypothesis maintains that Rancière reflects on temporality as a strategy to face the crisis experienced by the great modern narrations that envisioned the emancipation of the human gender. Furthermore, we shall evaluate the religious scaffolding on which Jacotot's fable is based and the ambivalent disposition towards educational practices, due to the tension between pessimism, rooted in social brutalization, and the possibility of turning ourselves into ignorant teachers while participating in the emancipation feat.

KEYWORDS

Education • narratives • Modernity • teaching • research

INTRODUCCIÓN

Uno de los efectos más notables que ha provocado *El maestro ignorante* es el retorno de los debates en torno al problema de la emancipación.¹ Rancière (2014) enfatiza la necesidad de retomar este concepto y entender sus principios: “Hoy importa volver a pensar lo que llegó a significar esta idea de emancipación intelectual, formulada por Joseph Jacotot, cuya potencia he intentado hacer sentir nuevamente” (pp. 19-20). Ahora bien, este gesto filosófico y político, que se extiende a sus trabajos posteriores, permanece ininteligible si no damos cuenta de su alcance polémico contra las tesis sobre la posmodernidad y el fin de los relatos emancipatorios que han circulado intensamente en el campo de las ciencias humanas y sociales desde la década de 1980. De acuerdo con la comprensión de lo posmoderno, especialmente en la versión de Jean-François Lyotard, asistimos a una crisis de la emancipación universal del género humano prometida por los grandes relatos modernos de diversa índole (ilustrados, liberales, marxistas). Según este diagnóstico, tanto la enseñanza como la investigación han sufrido transformaciones profundas debido a la hegemonía del criterio de eficiencia que caracteriza nuestra época y que atenta sistemáticamente contra todo impulso emancipatorio. De allí que sea necesario restituir el diálogo crítico que Rancière mantiene con los anuncios del fin para enmarcar su apuesta conceptual.

El núcleo del problema que está en la base de este escrito reside en el carácter emancipatorio de la educación: nos preguntamos qué sentido tiene –en

1 En rigor, no solo Jacques Rancière, sino también Alain Badiou y Étienne Balibar –los tres, antiguos discípulos de Althusser– buscaron relanzar la cuestión en el campo filosófico contemporáneo, de diferentes maneras y con estrategias disímiles. Véase Hewlett (2010).



caso de que tenga alguno todavía— pensar la emancipación, sea individual o colectiva, en las instituciones educativas actuales. Además de esta cuestión que vertebra el recorrido, plantearemos algunas preguntas adyacentes, aunque no por ello irrelevantes, que emergen de nuestra lectura de *El maestro ignorante*: en particular, su lógica testimonial próxima a la religión y el temple de ánimo al que dispone. Estos aspectos del libro, con frecuencia desatendidos, demandan a nuestro parecer un abordaje que los ponga de relieve y examine. Por último, como indica el título de este artículo, buscamos articular una serie de comentarios “a partir de” *El maestro ignorante*. Esto implica que no nos limitaremos a ese texto, sino que nos extenderemos a otros trabajos de Rancière pertinentes para nuestra investigación.

¿UN RELATO RELIGIOSO? REVELACIÓN, FE Y TOMA DE CONCIENCIA

El primer interrogante que queremos plantear sobre el texto de Rancière concierne a su género: ¿qué clase de discurso es el de *El maestro ignorante*? ¿Se trata de una fábula, un ensayo, una alegoría, una especulación filosófica, una ficción teológico-política? ¿Es justo considerarlo un “mensaje mesiánico” (Bertolini, 2006, p. 59)? Esta insinuación puede parecer extraña, hasta irreverente: ¿acaso será Jacotot un salvador, y su enseñanza, un nuevo testamento? Lo cierto es que hay múltiples alusiones a la temática del *anuncio*, unidas en ocasiones a la *buena nueva* [*bienfait*], que configuran una suerte de retórica neoevangélica. Por ejemplo: “Las cosas estaban claras: éste no era un método para instruir al pueblo, era una *buena nueva* que debía anunciarse a los pobres: ellos podían todo lo que puede un hombre. Era suficiente con *anunciarlo*” (Rancière, 1987, p. 34),² “todo hombre puede siempre, en cualquier momento, emanciparse y emancipar a otro, anunciar a los otros la buena nueva” (p. 165); “El deber de los discípulos de Joseph Jacotot es simple. Hay que anunciar a todos, por todas partes y en toda circunstancia, la novedad o, aún más, la buena nueva: se puede enseñar lo que se ignora” (p. 167); “Es necesario anunciarlo a *todos*. En primer lugar a los pobres, sin duda” (p. 175); “Es importante que el nombre [de Jacotot] sea silenciado, que el *anuncio* no suceda” (p. 214).

Estas expresiones no parecen un mero recurso retórico carente de importancia en la trama argumental de la obra. Rancière subraya que la buena nueva debe ser comunicada, divulgada, propagada (“El círculo de la potencia no puede tener efecto sino a partir de su publicidad”; p. 19); se trata de una verdad revelada (“La revelación que se apoderó de Joseph Jacotot...”; p. 15) de la cual hay que dar testimonio y que, en cuanto tal, exige de los demás un acto de fe.³ Como señala

2 Las traducciones son propias. Las cursivas están en el original.

3 Rancière recupera la idea de Deleuze tendiente a reinventar una “creencia en este

Derrida, testimoniar es apelar a la creencia del otro igual que lo haría un milagro.⁴ No es casual, pues, que Kohan (2007) declare (¿con ironía?) que “como sugiere Jacotot, he salido a divulgar la nueva entre los míos” (p. 28).⁵

La toma de conciencia juega un rol crucial en la emancipación intelectual, que se sostiene en buena medida gracias a esta operación y hasta se identifica con ella: “para emancipar a un ignorante, es necesario y suficiente con estar uno mismo emancipado, es decir, con ser consciente del verdadero poder del espíritu humano” (Rancière, 1987, p. 29); “es la toma de conciencia de esta igualdad de *naturaleza* la que se llama emancipación” (p. 48). Aunque no hay lugar para una concientización social o colectiva (“el pensamiento de Jacotot no es un pensamiento de la ‘concientización’ que busca armar a los pobres en tanto que colectividad”; Vermeren *et al.*, 2003, p. 53), la toma de conciencia individual es imprescindible en *El maestro ignorante*: “Un campesino, un artesano (padre de familia) se emancipará intelectualmente si piensa en lo que es y en lo que hace en el orden social” (p. 59). El nexos con el tono testimonial antes aludido se refuerza por la tarea de favorecer la difusión de la verdad revelada de la igualdad de las inteligencias.

Este recurso a la concientización cobra importancia en la medida en que se contrapone a las críticas que destacados filósofos franceses contemporáneos de Rancière efectuaron a esta idea. Deleuze, por ejemplo, cree que “la toma de conciencia es poca cosa” (1993, p. 30) y no tiene ningún poder en sí misma (1983b, p. 84). En su análisis del cine político moderno, explica que lo que terminó con la toma de conciencia fue justamente la toma de conciencia de que no había un pueblo sino muchos (1985, p. 286). En una dirección ligeramente distinta, señala que la toma de conciencia tiene una gran potencia, pero no sirve para dar con soluciones a los problemas (1997, p. 130). Foucault (1969), por su parte, objetó la concepción de las revoluciones como meras tomas de conciencia (p. 22). Y, en el famoso diálogo “Los intelectuales y el poder” (Deleuze, 2004, p. 290), indica que no se trata de luchar por una toma de conciencia porque la conciencia, en el sentido del saber, fue adquirida hace tiempo por las masas, y, en el sentido del sujeto, fue ocupada por la burguesía.

.....
mundo”: en una época en que todo es espectáculo y toda imagen es interpretada de antemano, resulta necesario educar la mirada en un sentido más material, confiar en una “igualdad de lo visible”, ensayar una contra-educación que devuelva su materialidad a la experiencia sensible (Giuliano y Cantarelli, 2016, pp. 618-619). Se trata de una fe o una creencia inmanente, no dirigida a una trascendencia sino a esta vida.

- 4 “En el testimonio, la verdad es prometida más allá de toda prueba, de toda percepción, de toda mostración intuitiva. Aunque mienta o perjure (y siempre y sobre todo cuando lo hago), prometo la verdad y ruego al otro que crea al otro que soy, allí donde soy el único que puede dar testimonio de ello” (Derrida, 1999, pp. 101-102).
- 5 Larrosa (2020, p. 28) observa que un famoso libro de Paulo Freire finaliza con una referencia a la “fe en los hombres y en la creación de un mundo en que sea menos difícil amar”. Además, Larrosa termina su artículo, escrito y publicado durante la pandemia de covid-19, con un llamado a renovar “nuestra fe, nuestra confianza, tanto en la escuela como en nuestra función de profesores y profesoras”.



LOS TIEMPOS DE LA EMANCIPACIÓN

¿Es actual hoy, en el año 2024, la aventura intelectual protagonizada por Jacotot en 1818 y desempolvada por Rancière en 1987? ¿Tienen importancia estas fechas, esta cronología? Por diversas razones, creemos que el texto está llamado a ser actual e inactual a la vez, esto es, de nuestra época y de otra –o de ninguna–, como si nos interpelaran –Jacotot, Rancière, el método de la enseñanza universal– desde un (no) lugar en la historia, siempre a contrapelo del tiempo que vivimos.

En principio, detengámonos en las razones que condujeron a publicarlo. Rancière consideró pertinente volver a hacer escuchar la voz de Jacotot en un momento en que la reflexión sobre la Escuela estaba delimitada por dos grandes estrategias de “reducción de las desigualdades”. En la izquierda del campo ideológico, la sociología progresista inspirada en Bourdieu apuntaba a lograr esa meta adaptando o haciendo más amena la “gran cultura legítima”. Con vistas a llegar a los niños de las capas más desfavorecidas –básicamente, los inmigrantes–, este sociologismo descansaba en la presuposición progresista que obliga al que sabe a ponerse al alcance de los desiguales y, en consecuencia, confirma la desigualdad presente en nombre de una igualdad por venir. Por otro lado, en la derecha del espectro político, la ideología republicana denunció estos métodos “amoldados a los pobres” y sostuvo que la igualdad residía en la universalidad de un saber igualmente distribuido a todos, sin consideraciones de orden social (Rancière, 2002). Sin embargo, Rancière señala que el saber no trae por sí mismo ninguna consecuencia igualitaria. Además, la emancipación intelectual es diferente a la instrucción del pueblo (1987, p. 193; 2008, p. 7).

El objetivo fundamental que se propuso el filósofo francés al publicar el texto en el panorama francés de los años 1980 fue “insertar el debate contemporáneo [en torno a la escuela] en una alternativa más antigua sobre la pregunta por la igualdad” (Vermeren *et al.*, 2003, p. 44). Su intención fue explícitamente polémica: revivió las ideas de Jacotot “para causar revuelo” [*lancer le pavé*] acerca de la igualdad intelectual en el horizonte de los debates sobre los fines de la Escuela pública en la década de 1980 (Rancière, 2008, p. 7). Desde este ángulo, lo esencial de *El maestro ignorante* reside en su singular concepción de la igualdad, paradójica desde el inicio: es condición de posibilidad de la normalidad que, sin embargo, la excluye de inmediato (Rancière, 2002). La igualdad es un punto de partida, un principio para actualizar, un axioma que debe ser presupuesto para poder ser verificado. En cuanto que postulado, se opone sin conciliación posible a la idea de aquellos que la conciben como un fin, un efecto o un objetivo que alcanzaremos, ironiza Badiou (2007), “quizá dentro de un millón de años [...] mediante mil pequeños esfuerzos reformistas” (p. 121). Rancière (2016, p. 139) define la emancipación como un método, que es siempre la verificación de un supuesto, y distingue solo dos: el de la igualdad y el de la desigualdad. El supuesto de la igualdad, sobre el que descansa el método emancipador, significa la ruptura de la creencia desigualitaria. Emanciparse es una decisión que consiste en verificar que no hay dos clases de inteligencias, sino que es la misma

inteligencia en todas las operaciones y que pertenece a todos por igual, lo cual no implica que todas las operaciones intelectuales sean igualmente valiosas.

Dejemos de lado la cuestión de la igualdad y concentrémonos en la pregunta por la actualidad para nosotros, aquí y ahora: ¿es válido en América Latina este diagnóstico sobre los límites de la reflexión en torno a la escuela? En grandes sectores de la pedagogía latinoamericana existió un “entusiasmo relativo” (Kohan, 2007, pp. 21-22) basado en el argumento de que el libro puede cumplir un rol crítico en un país desarrollado como Francia, con un Estado moderno sólido y un sistema escolar público con índices envidiables para cualquier país latinoamericano. Por el contrario, la crítica desinstitucionalizante que parece desprenderse de la lección de Jacotot podría tener “efectos conservadores y regresivos” como el debilitamiento de lo público en contextos como nuestro hemisferio.⁶ Los países desarrollados podrían darse el lujo de abordar desde esta óptica sus instituciones escolares, pero aquí deberíamos –quienes nos resistimos a aceptar las desigualdades en cualquier nivel como un dato más– alinearnos del lado de lo institucional y de lo público sin más.

Ahora bien, esto implica creer que el progreso sociopedagógico alcanzará algún día niveles deseables (como en Francia) y hará posible así atender a la experiencia Jacotot. Dicho de otro modo, se asume que habrá una circunstancia histórica más adecuada u oportuna para hacer oír una apología de la igualdad, radical e inflexible, como la que emite Rancière. El texto sería inactual, en esta línea de interpretación, en un sentido negativo; habría que aguardar hasta un determinado momento en que el desarrollo socioeconómico de nuestra región permitiese leerlo en su plena actualidad.

Al respecto, Rancière considera que el libro es actual en dos sentidos: primero, porque vivimos en una época en que las desigualdades son legitimadas cada vez más por las instituciones educativas, es decir, nuestras sociedades se conciben a sí mismas como comunidades homogéneas en las que los desiguales son solo rezagados, retrasados en la carrera por el progreso (y América Latina no escapa a esta representación).⁷ En segundo lugar, aún más importante, el

6 Cerletti (2008) resguarda el texto de estos efectos negativos argumentando que el verdadero núcleo propositivo es la construcción de un problema eminentemente político. La “eventual perspectiva de des-escolarización que podría derivarse” queda descartada porque “la intención de Rancière es más política que pedagógica” (p. 170). Kohan (2007) se ha referido a la cuestión en términos de las paradojas que conlleva el “antiprogresismo desinstitucionalizante” (p. 19).

7 De modo análogo, las sociedades latinoamericanas son consideradas subdesarrolladas en función de los países del Primer Mundo. Dussel (1994) explica que la Modernidad tiene un concepto emancipador racional pero, al mismo tiempo, desarrolla un mito irracional de justificación de la violencia que es necesario negar y superar. Este mito subyace en la reflexión filosófica y en muchas posiciones teóricas del pensamiento europeo y norteamericano. Se trata del eurocentrismo y su concomitante “falacia desarrollista”: la posición ontológica según la cual el desarrollo que alcanzó Europa deberá ser seguido unilíneamente por toda otra cultura. Para este autor de la Filosofía de la Liberación, la Modernidad se originó en las ciudades europeas medievales, pero nació cuando Europa pudo confrontarse con el Otro y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un “ego” descubridor, conquistador,



discurso de la enseñanza universal señala que el momento para la emancipación es siempre este, ahora (Vermeren *et al.*, 2003, p. 55); por consiguiente, no hay momento privilegiado:

La emancipación es de hecho una manera de vivir entre iguales en el mundo de la desigualdad, en lugar de esperar el reino de la igualdad, prometido por el desarrollo del proceso global guiado por aquellos que conocen sus resortes. Esta tensión nunca se resuelve. Para mí, esto quiere decir que ella es siempre actual (Rancière, 2014, p. 24).

Es necesario situar esta perspectiva en una reflexión más amplia de Rancière acerca del tiempo que vivimos. Cuando se dice que los tiempos han cambiado, se pretende manifestar que el estado de cosas impide la posibilidad misma de cambiarlo: “el diagnóstico sobre la evolución del tiempo es una manera de designar lo posible y sobre todo lo imposible” (p. 13). Rancière se niega a enviar el pensamiento de la emancipación al pasado y cuestiona las concepciones reduccionistas de la temporalidad que pretenden determinar lo posible y lo imposible. Tanto el modelo lineal del tiempo histórico de las Luces como el modelo de la sucesión de ciclos afirman una temporalidad histórica orientada en un sentido único y un proceso global mediante el cual los individuos y las sociedades se dirigen hacia fines que desconocen. Ahora bien, para Rancière el tiempo es, sobre todo, “una forma de vida”, “un reparto de lo sensible” (pp. 15-19). La “provocadora fórmula” de Jacotot (“todas las inteligencias son iguales”) concibe la emancipación como una ruptura con el esquema que enlaza la concepción unilineal del tiempo con la reproducción de la jerarquía de los tiempos y las inteligencias. El nexo entre la emancipación y la reformulación del tiempo es tal que Rancière sostiene que “la emancipación comienza con la posibilidad afirmada de vivir en muchos tiempos a la vez” y, aún más, que

no existe un tiempo, una temporalidad del proceso global que someta a su ley todos los ritmos de la vida individual y colectiva. La emancipación, por eso, no llega nunca como el resultado de este proceso global, o como la ruptura radical que resulta del agotamiento de todas sus posibilidades. La emancipación acontece porque hay muchos tiempos en un tiempo. (p. 21)

Desde una óptica complementaria, el libro es inactual en el sentido nietzscheano de actuar contra el tiempo presente, a favor de un tiempo venidero (Deleuze, 1983a, p. 122). Debido a su concepción de la igualdad, será siempre inactual en cualquier país del mundo, en cualquier región del planeta, sean cuales fueren sus índices de escolaridad, de éxito o de fracaso educativos. El propio Rancière ha aceptado la inevitable

colonizador de la Alteridad. Ese Otro no fue “des-cubierto” como Otro, sino que fue “en-cubierto” como “lo Mismo” que Europa ya era desde siempre. Así, en 1492 nació la Modernidad como concepto, pero también se originó un mito de violencia sacrificial y un proceso de en-cubrimiento de lo no-europeo.

“des-actualización” de la enseñanza de Jacotot, desajustada respecto de su época en que se instalaba el orden social progresivo y la instrucción de las masas, pero, más profundamente, desacoplada respecto de cualquier tiempo en que predominen las instituciones educativas que configuran un orden embrutecedor. La institucionalidad en general no es compatible con la perspectiva de la emancipación defendida por Rancière (1987): “Solo un hombre puede emancipar a un hombre [...] solamente existe una manera de emancipar. Y jamás ningún partido ni ningún gobierno, ningún ejército, ninguna escuela ni ninguna institución, emancipará a persona alguna” (p. 169).

En la medida en que haya sociedad –por tanto, instituciones–, habrá desigualdad y embrutecimiento: “el pensamiento de la emancipación intelectual no puede ser la ley de funcionamiento de una institución” (Vermeren *et al.*, 2003, p. 55). En rigor, “toda institución es una explicación en acto de la sociedad, una puesta en escena de la desigualdad” (Rancière, 1987, p. 174). La posibilidad de emanciparse se moverá siempre en un puro vínculo de ser humano a ser humano, dado que jamás se emancipan colectividades: “La enseñanza universal solo puede dirigirse a los individuos, nunca a las sociedades [...] Todo orden social, apoyado sobre la explicación, excluye pues cualquier otra explicación y rechaza sobre todo el método de la emancipación intelectual” (p. 174).

Esta alusión al plano social nos previene del error de considerar el método de la enseñanza universal como una herramienta para la liberación de los pueblos oprimidos. En primer lugar, como hemos señalado, uno se emancipa únicamente por sí mismo; entre el maestro emancipador y el ignorante no hay, en sentido estricto, una relación social, sino más bien un vínculo “que interrumpe alguna forma de lógica social” (Vermeren *et al.*, 2003, p. 52). El funcionamiento normal de la lógica social es el de las inteligencias buscando probarse a sí mismas su inferioridad y su superioridad; por consiguiente, el acontecimiento de la emancipación no es social, al menos en este sentido preciso. Rancière niega que haya traducción entre la emancipación intelectual y la social: la primera no conduce necesariamente a la segunda, el emancipado intelectualmente “puede tener sueños de emancipación social, o simplemente querer un mejor lugar en la sociedad” (p. 53). Entre las dos lógicas emancipatorias no hay un vínculo directo: “no hay transformación de la igualdad intelectual en igualdad social” (p. 53). Con todo, si bien la emancipación intelectual no tiene necesariamente una faceta social, la emancipación social siempre ha funcionado a partir de la emancipación intelectual. En resumen, la emancipación social acontece por movimientos de emancipación intelectual e individual, lo cual no significa que estos desemboquen forzosamente en los primeros; antes bien, sus intenciones permanecen diferenciadas.

Por otro lado, existe un malentendido frecuente sobre la figura del maestro, cuya importancia tiende a subestimarse en el plan de la emancipación intelectual. Rancière (1987) aclara que “los alumnos [de Jacotot] aprendieron sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro” (p. 24). El papel del maestro es, a diferencia de lo que suele creerse, fundamental en la tarea de la emancipación, solo que su vínculo con el alumno debe reformularse: su misión es convertirse en “una autoridad, una voluntad que ordena al ignorante que haga su camino” (Rancière, 2008). El autor dedica



numerosos comentarios a redefinir el papel docente: así, por ejemplo, sostiene que maestro es aquel que “mantiene al que busca en su rumbo, ese rumbo en el que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de buscar” (Rancière, 1987, p. 58).

La tarea del docente enlaza con la tesis de que la opresión no reside en la relación de una voluntad con otra voluntad, sino en el vínculo de una inteligencia con otra. El problema, por tanto, no es desafiar la autoridad (Vermeren *et al.*, 2003, p. 45); antes bien, “la sujeción de una voluntad a la otra es condición de la emancipación” (Bertolini, 2006, p. 61). La clave del maestro emancipador reside en disociar la inteligencia de la voluntad para establecer con su alumno una “pura relación de voluntad a voluntad: una relación de dominación del maestro” que tiene por efecto la relación libre de la inteligencia del alumno con la inteligencia del libro (Rancière, 1987, p. 25). La sujeción de voluntad a voluntad es una relación de obediencia que, en cuanto tal, no está en absoluto exenta de una cierta violencia: el maestro emancipa cuando obliga al alumno a usar su propia inteligencia. En oposición a la idea del sentido común que juzga que vivimos oprimidos cuando nuestra voluntad se somete a otra, para Rancière este vínculo es, en compañía de un docente emancipado, condición de posibilidad de la emancipación intelectual. La referencia a “un magisterio sin institución” significa que cualquier persona (incluso “cualquier cosa”) puede ser maestro para cualquiera. También el profesor (aquel que sabe hacia dónde conducir al ignorante en la progresión de los saberes reproducida por la relación desigual) puede ejercer de “maestro ignorante”, en el sentido de ponernos en movimiento y hacernos aprender lo que él mismo no sabe en tanto y en cuanto separa las funciones del sabio y del maestro, que la institución confunde (Giuliano y Cantarelli, 2016, pp. 615-616).

Retomemos el interrogante que atraviesa este apartado: ¿existe un tiempo de la emancipación? En rigor, no lo hay porque existen tiempos y temporalidades con ritmos diferentes. Sin embargo, Rancière (2014) retoma y determina la expresión en un sentido preciso:

El tiempo de la emancipación es la tradición creada a partir de momentos singulares, más o menos célebres u oscuros, en el curso de los cuales hombres y mujeres ordinarios han probado su capacidad para combatir por sus derechos, o por los derechos de todos, pero también para organizar ellos mismos talleres, oficinas, escuelas o ejércitos, colectivizando el poder de la igualdad de todos. Una política de la emancipación es pensable como expansión de estos momentos, construcción de formas de pensar y de acción colectiva, apropiadas para extender el poder de la igualdad de las inteligencias que ponen en obra. (p. 24)

LA POSMODERNIDAD: FIN DE LOS RELATOS, RELATOS DEL FIN

Como hemos sugerido, la puesta en relieve del problema de la emancipación tiene un alcance polémico, esto es, debe comprenderse a la luz del debate acerca de la posmodernidad y los diagnósticos sobre el fin de la historia que tuvo lugar con

especial intensidad desde la década de 1980. No es esta una hipótesis arbitraria, sino fundada en elementos que encontramos en otros trabajos de Rancière. En efecto, el autor sostiene que, a partir de 1989 y de la caída del Muro de Berlín, se impuso una visión del mundo marcada por el concepto de “fin”, que está en la base del discurso de la “contrarrevolución intelectual”: se terminó la división del mundo en lucha de clases y de pueblos y, aún más, “un pensamiento de la política como práctica de lucha y horizonte de emancipación”. La visión de la sociedad “emancipada de la dominación pertenecería a un tiempo superado” (2014, pp. 13-14). No solo están en crisis las utopías e ideologías en general, los “grandes relatos” (Rancière emplea el término popularizado por Lyotard), sino la concepción de la historia como tiempo de una promesa realizable. En buena medida, el responsable de la circulación de la temática de la posmodernidad en el campo de las ciencias humanas y sociales fue Lyotard, aunque no fue él quien acuñó el término.⁸ A continuación, restituiremos algunas líneas generales de su planteo para volver más claro el horizonte en que se inscribe la posición polémica de Rancière.

Lyotard (1987) hace notar que múltiples autores y corrientes de los siglos XVIII y XIX argumentan en favor de la Idea de emancipación a partir de diferentes filosofías de la historia o “grandes relatos”. Estos ordenan la infinidad de acontecimientos en función de una Idea directriz: por ejemplo, el relato iluminista quiere emanciparnos de la ignorancia y de la servidumbre por medio del conocimiento racional, la libertad y la igualdad, el relato marxista nos quiere emancipar de la explotación y de la alienación socializando el trabajo, el relato capitalista busca emanciparnos de la pobreza gracias al desarrollo tecno-industrial, entre otros.

Estos “metarrelatos” tienen rasgos heterogéneos e incluso inconciliables, pero coinciden en situar los acontecimientos en el curso de una historia cuyo término ideal es la libertad universal de toda la humanidad. No son mitos en el sentido de fábulas porque, aunque comparten con estos la finalidad de legitimar las instituciones, las prácticas sociales y políticas y las maneras de pensar no basan esa legitimidad en un acto originario fundacional, sino en un futuro que se ha de producir, es decir, en una Idea a realizar, que posee un valor legitimante porque es universal y orienta todas las realidades humanas. De este modo, las instituciones son consideradas legítimas en la medida en que contribuyen a la emancipación de la humanidad (pp. 29, 36, 91, 97-98). Así pues, la crítica y la emancipación son los dos datos centrales de la concepción moderna de la historia como proceso de liberación del hombre (Casullo, 2004, p. 10).

Detengámonos en el relato Ilustrado a fin de comprender esta caracterización. No es un ejemplo más, dado que el propio Rancière (2008b) define la etimología

8 Anderson (1998, pp. 3-4) precisa que los términos “modernismo” y “posmodernismo” no provienen de Europa ni de EEUU, sino del mundo hispánico. El primero fue acuñado por Rubén Darío, el poeta nicaragüense, hacia 1890, mientras que el segundo fue creado por Federico de Onís, un amigo de Unamuno y de Ortega, en 1934. Sobre la posmodernidad y la temática del “final de los tiempos” en el campo filosófico francés, véase Descombes (1979, pp. 196-221).



de la emancipación como “la salida de un estado de minoridad”, es decir, en términos kantianos (p. 48). Esto no implica que adhiera a ella sin más: antes bien, toma distancia de la concepción unilineal del tiempo y de la historia humana que quiere ir de lo originario y salvaje a la civilización, del niño al adulto (2014, p. 16).

El siglo XVIII es conocido como “el Siglo de las Luces” por la convicción de los librepensadores de la época de que se podría finalizar con las tinieblas del oscurantismo y alumbrar al género humano con la luz del pensamiento racional. Se confiaba en que, con las luces de la razón, se podía combatir la superstición y transformar el orden establecido “civilizando a la humanidad”, según la expresión de Voltaire (Aramayo, 2001, p. 293). Simplificando las cosas, el principal objetivo de la Ilustración radicaba en la libertad del hombre, o, mejor, en su múltiple liberación: de la naturaleza, a fin de volver realidad el famoso precepto programático de Descartes (2009) que quiere volvernos “amos y dueños de la naturaleza” (p. 108); de las tinieblas, de la superstición, del fanatismo, del oscurantismo; de toda tiranía, sea de las costumbres, de las instituciones arcaicas, de los poderes políticos. Esta actitud se apoya en la autonomía moral del hombre, que cuestiona toda autoridad externa cercenadora de sus potencialidades (rey divino, biblia o dogma) y otorga a la razón una calidad emancipatoria (Châtelet, 1992, pp. 106-108, 128-129). Emancipación y autonomía son los dos momentos de un mismo proceso (Todorov, 2008, p. 10).

Tal vez fue Kant, en su célebre contestación a la pregunta ¿qué es la Ilustración? en 1784, quien expresó de manera más nítida este ímpetu epocal mediante el lema ¡Atrévete a pensar! (“Sapere aude”), que nos convoca a ejercitar nuestra propia inteligencia sin seguir necesariamente las pautas determinadas por otro. El hombre debe aprender a emanciparse de toda tutela y alcanzar una madurez intelectual de la cual suele rehuir por comodidad o cobardía. La Ilustración consiste en abandonar una minoría de edad de la cual somos responsables nosotros mismos porque no se debe a una falta de entendimiento, sino de resolución y de valor.⁹ Pensar por uno mismo (que no equivale a ser erudito) es lo que mejor define a la Ilustración para Kant, quien consideraba que su época era de Ilustración, aunque no ilustrada.¹⁰

9 Dussel (1994) comenta el pasaje de Kant desde una mirada crítica: “Hoy debemos hacerle a Kant esta pregunta: ¿un africano en África o como esclavo en Estados Unidos en el siglo XVIII, un indígena en México o un mestizo latinoamericano posteriormente; deben ser considerados en ese estado de ‘culpable inmadurez’?” (pp. 13-14).

10 Es sabido que una paradoja habita esta idea. La Ilustración requiere “la más inofensiva de las libertades” que es hacer un uso público de la propia razón, expresar por escrito nuestras críticas y argumentos ante el mundo de los lectores. A este uso público y general Kant contraponen un uso privado, restringido, particular. Como miembro de una comunidad cosmopolita, el ciudadano tiene derecho a expresar pública y libremente sus opiniones a fin de mejorar con ellas la legislación vigente, pero, cuando desempeña una función como parte de la maquinaria del Estado, debe atenerse al uso privado, limitarse a obedecer los dictados del gobierno y cumplir el encargo que se le ha encomendado. Por ejemplo, un sacerdote no es libre cuando oficia una misa o imparte un sacramento; en cambio, cuando se expresa como alguien docto sobre un tema mediante sus escritos disfruta de una libertad ilimitada para usar públicamente su razón y hablarle al mundo en su propio nombre. Con ironía, Hamman pregunta: “¿para qué me sirve el traje de fiesta de la libertad, si en casa tengo que llevar el delantal de la esclavitud?” (citado en Aramayo, 2001, p. 298).

Vale recordar que el texto de Lyotard *La condición posmoderna* fue publicado en 1979, casi doscientos años después del de Kant, lapso durante el cual sucedieron un conjunto de sucesos inéditos en la historia de la humanidad: las dos guerras mundiales, la bomba atómica, el nazismo, Auschwitz. Este trasfondo está en la base de su hipótesis de que el proyecto moderno que buscaba realizar la universalidad no ha sido abandonado ni olvidado, sino destruido o liquidado. En el siglo XX han proliferado signos que indican un movimiento contrario al emancipatorio y contribuyen a un espíritu de época apesadumbrado. La modernidad divulgó la idea de que las libertades políticas, las ciencias, las artes y las técnicas emanciparían a la humanidad del despotismo, la ignorancia, la barbarie y la miseria, producirían seres humanos felices y, gracias a la escuela, generarían ciudadanos dueños de su propio destino. El progreso, sin embargo, se encarna actualmente bajo el nombre de “desarrollo”, pero este no cumple el proyecto de realización de la universalidad y emancipación de toda la humanidad, sino que acelera el proceso de deslegitimación. Aunque simule realizar el proyecto moderno, la tecnociencia capitalista constituye más bien un indicio de su destrucción en la medida en que la dominación por parte del sujeto sobre los objetos no conlleva una mayor libertad, como tampoco trae aparejada más educación pública o riqueza mejor distribuida: solo viene acompañada de una mayor seguridad respecto de los hechos y reconoce el éxito como criterio de juicio. Hay un conjunto de fenómenos que no resultan de la falta de desarrollo: empobrecimiento, desempleo, despotismo de la opinión y de los prejuicios amplificadas por las redes y los medios de comunicación, dominio de la ley de que es bueno solo lo que es eficiente. La escuela forma profesionales más que ciudadanos. La humanidad está dividida en dos: una se enfrenta al desafío de la complejidad, la otra a su propia supervivencia. Este es, para Lyotard (1987, pp. 30, 92, 110-111), el principal aspecto del fracaso del proyecto moderno, que era válido, en principio, para todos.

En suma, la hipótesis de que vivimos una condición posmoderna se basa en la constatación de que los relatos modernos han caído en descrédito o padecen una generalizada incredulidad: los ideales de una ciudadanía mundial o una humanidad transparente para sí misma están en declive. Se ha impuesto la legitimación mediante la eficacia, es decir, la optimización de las actuaciones del sistema, pero el criterio de operatividad es tecnológico, por lo cual no permite juzgar ni lo verdadero ni lo justo. En los múltiples y heterogéneos juegos de lenguaje, el problema crucial es la legitimación del saber y del lazo social (Lyotard, 1979, pp. 7-9).¹¹

11 También Todorov (2008, p. 20) constata que las ideas modernas, en particular las de la Ilustración (humanismo, emancipación, progreso, razón, libre voluntad) han caído en descrédito. Pero esto solo conduce, argumenta, a descartar las lecturas optimistas de la historia, que se revelan ilusorias y fueron mantenidas por algunos escritores ilustrados, no por la mayoría. Desde una perspectiva latinoamericanista, Ramaglia (2008, pp. 338-340) quiere recuperar el principio emancipatorio de la modernidad que impulsa cambios en favor de una sociedad democrática y pluralista. Los trabajos incluidos en Ramaglia (2021) se orientan a repensar el significado y las implicancias de la modernidad y la posmodernidad en América Latina: “la emancipación, más que una promesa frustrada que proviene de las tendencias intelectuales modernas, se la contempla como una deuda



ENSEÑAR E INVESTIGAR EN LAS SOCIEDADES POSMODERNAS

Aunque nos alejemos ligeramente del hilo conductor dado por la problemática de la emancipación en Rancière, es pertinente reparar en la manera en que, según Lyotard, la posmodernidad afecta la producción de conocimiento, su transmisión y las actividades de investigación. A su parecer, desde fines de los años 1950, el estatuto del saber cambió profundamente al tiempo que las sociedades ingresaron en la edad de la informática, posindustrial, y la cultura posmoderna. Las transformaciones tecnológicas afectaron sustancialmente la naturaleza del saber. El fenómeno más general es la mercantilización del conocimiento, que implica una ruptura respecto del modelo de la *Bildung* porque la idea de que la adquisición del saber es indisociable de la formación del espíritu tiende a desaparecer en provecho de una exteriorización del saber respecto de aquel que sabe. El saber es producido para ser vendido: deja de ser su propio fin, pierde su valor de uso; ha devenido la principal fuerza de producción, el elemento clave en la competencia mundial por el poder.¹² Así como antes los Estados-naciones luchaban para dominar territorios, materias primas y mano de obra barata, ahora pelean para dominar informaciones, a la vez que la producción y difusión de conocimientos son disputadas por multinacionales (1979, pp. 11-17). Este estado de cosas ha puesto en crisis los dos grandes relatos modernos de legitimación del saber: el político-estatal y el filosófico.¹³ El saber se ha visto deslegitimado porque el gran relato

que pesa sobre la humanidad en nuestro tiempo” (p. 12). Otra discusión es si la posmodernidad ha tenido lugar en Latinoamérica: hay quienes sostienen que una posmodernidad *sui generis* convive con una modernidad heterogénea e inconclusa (Follari, 2008).

- 12 Con relación a la pregunta sobre la emancipación en los actuales regímenes de poder, es útil detenernos en la descripción que Deleuze (2005, pp. 240-247) realizó en 1990 de las formaciones posdisciplinarias. Constata el fenómeno de la digitalización como rasgo característico de las sociedades de control y comparte el diagnóstico lyotardiano acerca de que las instituciones educativas han pasado a ofrecer una suerte de formación permanente, propia de una sociedad en la que no se termina nunca con nada. Sostiene que asistimos a una crisis general de los medios de encierro: las instituciones disciplinarias (escuela, fábrica, prisión, hospital) están “terminadas”, de manera tal que solo resta “gestionar su agonía”. Se instala de manera progresiva y dispersa un nuevo régimen de dominación, los medios de control, contrapuesto a las disciplinas que organizaban grandes espacios de encierro bien delimitados. Los nuevos medios de poder proceden mediante la “comunicación instantánea” y el “control continuo” en espacios abiertos: no se trata de detener el movimiento, sino de seguirlo a cada momento. No se trata de moldear a los individuos de una vez y para siempre, sino de modular permanentemente sus actos y movimientos. Como Lyotard, observa que la investigación en la universidad tiende a abandonarse y que se busca introducir la forma-empresa en todos los niveles de la educación. A la luz de esta caracterización, la emancipación parece la Idea propia de las sociedades disciplinarias, pero caduca e inútil en el régimen contemporáneo de control incesante, instantáneo y continuo.
- 13 El sujeto del primer gran relato es la humanidad como héroe de la libertad. Se basa en la perspectiva de que todos los pueblos tienen un derecho a la ciencia, que debe ser reconquistado; las instituciones de enseñanza superior deben formar cuadros del Estado, como sucedió en el proceso revolucionario francés y de la mano de Napoleón. El Estado forma al pueblo y lo encamina al progreso; la nación ejerce su actividad mediante las administraciones y profesiones, y está destinada a conquistar sus libertades a través

ha perdido su credibilidad debido al auge de las técnicas y tecnologías después de la Segunda Guerra Mundial, al redespliegue del capitalismo, que revaloriza el disfrute individual de bienes y servicios, y, sobre todo, al nihilismo inherente a grandes relatos (pp. 63-68).

En el ámbito de la investigación se han producido dos grandes modificaciones: primero, las argumentaciones se han enriquecido por el desplazamiento desde la concepción de una única racionalidad a una pluralidad de sistemas formales y axiomáticos. Segundo, los aparatos para optimizar las actuaciones con vistas a administrar las pruebas científicas exigen un suplemento de gasto. Como no hay prueba ni verificación de enunciados (por tanto, verdad) sin dinero, los juegos del lenguaje científico se convierten en juegos donde el más rico tiene más oportunidades de tener razón: tal es la ecuación entre riqueza, eficiencia y verdad. Un dispositivo técnico exige una inversión, pero, como optimiza la actuación a la que se aplica, puede maximizar también la plusvalía. La ciencia se convierte así en una fuerza de producción, es decir, en un momento de circulación del capital. El deseo de enriquecimiento es más poderoso que el de saber e impone a las técnicas la mejora incesante. Los sectores de investigación que no pueden defender su contribución a optimizar las actuaciones del sistema son abandonadas por los créditos y destinados a desaparecer.

En el capitalismo posmoderno, se hace investigación especialmente en fundaciones y departamentos de investigación en empresas, donde los imperativos de performatividad y recomercialización orientan los estudios hacia sus aplicaciones. Como consecuencia, se trasladan a los laboratorios las normas de organización del trabajo de las empresas: jerarquía, formación de equipos, estimulación de rendimientos individuales, elaboración de programas vendibles, búsquedas del cliente. La administración de la prueba pasa al dominio de la performatividad, es decir, la mejor relación *input/output*; el Estado abandona el relato de legitimación idealista o humanista para justificar su objetivo, que no es otro que el poder: “No se compran científicos, técnicos y aparatos para saber la verdad, sino para incrementar el poder” (Lyotard, 1979, p. 76). Ahora bien, el poder no es un discurso capaz de proveer una legitimación porque la fuerza es diferente al derecho y a la sabiduría: hay inconmensurabilidad entre los juegos denotativo (referido a lo verdadero y lo falso), prescriptivo (justo/injusto) y técnico (eficiente/ineficiente). Sin embargo, como la performatividad aumenta la capacidad de administrar la prueba y tener razón, el criterio técnico influye sobre el de la verdad. Un orden tiene más chances de ser

de la difusión de nuevos saberes en la población. Por otro lado, en la versión filosófica se busca la ciencia en cuanto tal, la universidad debe dirigir la ciencia a la formación espiritual y moral de la nación: el conocimiento interesa menos que el carácter y la acción. La *Bildung* (en Humboldt, por ejemplo) no solo apunta a que el sujeto adquiera conocimiento, sino a que se forme y sea legitimado por su saber y su vida en sociedad. La búsqueda de las causas verdaderas en ciencia coincide con la persecución de los fines justos en vida moral y política. El sujeto del saber no es el pueblo, sino el espíritu especulativo; no se encarna en un Estado, sino en un Sistema. Ni la investigación ni la difusión del conocimiento se justifican por su principio de uso: la ciencia no debe servir a los intereses del Estado o de la sociedad civil, sino que el saber se legitima en sí mismo y decide qué es el Estado y la sociedad (Lyotard, 1979, pp. 54-62).



considerado justo cuanto más performativo: la legitimidad de hecho o por el poder consiste en que la ciencia y el derecho se legitiman por medio de su eficiencia.

En lo que respecta a la enseñanza y en especial la superior, se aplica el mismo criterio de eficiencia dado que se espera que contribuya a la mejor performatividad del sistema, así como a la satisfacción de la demanda de expertos en sectores de punta. La transmisión de saberes no está destinada a una élite capaz de guiar a la nación en su emancipación, sino que proporciona los actores de los puestos pragmáticos que las instituciones necesitan. La vieja universidad que respondía al modelo del humanismo emancipador es hoy poco performativa y se ve reemplazada por el reciclaje o la educación permanente. El saber funcional apunta a mejorar las competencias, no obstante lo cual suceden conflictos entre el funcionamiento eficiente y la experimentación (desórdenes, aspectos poco operacionales). Dado que el saber ya no tiene su fin en sí mismo, como realización de la Idea o emancipación de los hombres, su transmisión escapa a la responsabilidad de los ilustrados y los estudiantes.

La pregunta ya no es si un determinado conocimiento es verdadero, sino para qué sirve. En el contexto de su mercantilización, se plantea si se puede vender, y en el marco de argumentación del poder, si es eficaz. Sin embargo, esto no anuncia el fin del saber: la enciclopedia actual son los bancos de datos, que exceden la capacidad de cada utilizador y constituyen la “naturaleza” del hombre posmoderno: “La relación con el saber no es la de la realización de la vida del espíritu o la emancipación de la humanidad, sino la de los usuarios de unos útiles conceptuales y materiales complejos y la de los beneficiarios de esas actuaciones” (Lyotard, 1979, p. 86). En lo que concierne al rol docente, el dominio de la performatividad y la concomitante deslegitimación constituyen “el toque de agonía de la era del profesor, que no es más competente que las redes de memorias para transmitir el saber establecido, ni que los equipos interdisciplinarios para imaginar nuevas jugadas o nuevos juegos” (Lyotard, 1979, pp. 87-88).

De todas formas, Lyotard no le asigna un valor meramente negativo a nuestra condición: aunque el saber posmoderno es instrumento de los poderes, también nos vuelve más sensibles a las diferencias y capaces de soportar lo inconmensurable. Ciertamente, la nostalgia del relato perdido ha desaparecido para la mayor parte de la gente, pero de eso no se sigue que estén entregados a la barbarie. El saber científico posmoderno se interesa por los indecibles, los límites de precisión del control, las paradojas; teoriza su propia evolución como discontinua, catastrófica, no rectificable. En suma, cambia el sentido del “saber”, que busca producir lo desconocido y se legitima mediante el modelo de la diferencia como “paralogía”, que designa el método o proceso de razonamiento que entra en contradicción con las reglas establecidas.¹⁴ La apuesta posmoderna reside en el reconocimiento de

14 Juzgamos injusta y conceptualmente desacertada la crítica de Habermas (1993, p. 397) a Lyotard –y, en rigor, a todos los “neoestructuralistas” y neonietzscheanos (Heidegger, Foucault, Derrida, incluso Adorno)–, porque incurriría en una suerte de irracionalismo a causa de su crítica radical de la razón y su consecuente despedida de la modernidad. Ya Habermas (2004, p. 62) había denominado “neo-conservador” a Lyotard, quien se lamentó por esa “mala calificación” (1987, p. 13).

la heterogeneidad de los juegos del lenguaje y en un diálogo cuya finalidad no es el consenso sino la paralogía. La informatización de las sociedades no tiene por qué ser el instrumento de control que conduzca al terror; antes bien, puede contribuir a que el público acceda con mayor libertad al conocimiento y tome decisiones con mayor fundamento. La política posmoderna debe respetar el deseo de justicia y el de lo desconocido (Lyotard, 1979, pp. 88-108).¹⁵

EL ÁNIMO Y LA DISPOSICIÓN A LA ACCIÓN

Retomemos nuestra lectura de *El maestro ignorante*. ¿Es posible conservar un resto optimista del libro, que parece no dejar espacio para otro afecto que el pesimismo en lo que hace al porvenir de la emancipación? En efecto, cierto desánimo se desprende del pronóstico de Jacotot: “El Fundador ya lo había predicho: la enseñanza universal no crecerá. Sin embargo, había añadido: es verdad, pero no morirá” (Rancière, 1987, p. 231).

Para nosotros, ¿qué pasa después de la experiencia de *El maestro ignorante*? ¿Qué sucede con la enseñanza, el aprendizaje, la emancipación, nuestras prácticas educativas en cualquier nivel? Es como si, una vez concluida la lectura, debiéramos olvidarnos de Jacotot, de Rancière y de todas las preguntas y las incomodidades que nos generan, para continuar reproduciendo las instituciones en que nos movemos. Estas no tienen la vocación de emancipar, por lo cual para enseñar y aprender según el método de la igualdad es necesario separarnos de su lógica normal (Giuliano y Cantarelli, 2016, pp. 617). La voz de Jacotot

es una disonancia que debe por lo tanto olvidarse para continuar edificando escuelas, programas y pedagogías, pero que acaso también, en ciertos momentos, deba volver a escucharse para que el acto de enseñar nunca pierda enteramente conciencia de las paradojas que le dan sentido (Rancière, 2002).

Hay un cierto fatalismo en la lección de Jacotot, no “porque no haya progreso posible en las instituciones sociales”, sino, al contrario, precisamente porque todas están al servicio del progreso, lo cual redundaría en la imposibilidad de un proyecto educativo emancipador, que es, en rigor, una contradicción en los términos, al menos desde el punto de vista institucional. Rancière parece inscribirse en la “vieja tradición anarquista y utópica francesa” (Badiou, 1999, p. 26): no conduce a nada en el orden de la política real; hay una certidumbre pero ella es negativa: nunca ninguna institución emancipará.¹⁶ Como hemos señalado a raíz de la disociación

15 Todorov (2008, p. 132) argumenta en favor de recuperar el espíritu de la Ilustración (autonomía, laicismo, universalidad), con la conciencia de que es interminable pues la “edad de la madurez” no forma parte del destino de la humanidad.

16 Badiou (1999) ha criticado la puesta en suspenso de la prescripción o de la conclusión y plantea dos sospechas: 1) ¿Repite Rancière el gesto posmoderno esencial en



entre las lógicas de la emancipación intelectual y la emancipación social, a Jacotot no lo anima la perspectiva de la revolución social; por el contrario, Rancière (2002) admite que la “lección pesimista” reside en que “el axioma igualitario carece de efectos sobre el orden social”.

¿Hay en el relato, como sugiere Kohan (2007, p. 24), un elemento conformista? Rancière (1987) insiste en un perfil del emancipado intelectual que lo describe como razonable y dócil al mismo tiempo: “Sería suficiente con aprender a ser hombres iguales en una sociedad desigual. Esto es lo que quiere decir *emanciparse*” (p. 221); “Sin duda, los *emancipados* son respetuosos con el orden social. Saben que es, en todo caso, menos malo que el desorden” (p. 173); “[...] solo un emancipado puede oír sin turbación que el orden social es pura convención y obedecer escrupulosamente a superiores de los que sabe que son iguales a él. Él sabe lo que puede esperar del orden social y no provocará grandes trastornos” (p. 180).

El emancipado intelectual no subvierte las normas ni escapa a las convenciones sociales; por el contrario, en cuanto ciudadano, se somete “a lo que la sinrazón de los gobernantes pide” (p. 96). Se plantea una dificultad aquí: Rancière pregunta, con sensatez, ¿para qué existen individuos razonables –o emancipados– “si no pueden hacer nada para cambiar la sociedad y están reducidos a la triste ventaja de desrazonar mejor que los locos?” (p. 101). La respuesta consiste en que, si bien es imposible “un partido de emancipados, asamblea o sociedad emancipada” y aun cuando un pueblo o un Estado serán siempre desrazonables, todo hombre puede siempre emanciparse y emancipar a otro, contribuyendo a multiplicar el número de hombres que, como individuos, harán uso de su razón y, como ciudadanos, poseerán el arte de “desrazonar lo más razonablemente posible” (p. 104). Se podría trazar una analogía con la perspectiva de Kant (1997, pp. 90-91): no vivimos una época ilustrada, pero sí una de Ilustración; falta mucho para que el conjunto de los hombres se emancipe y logre pensar por sí mismo, sin tutela, pero hay signos de que se avanza en esa dirección.

Así, pues, no todo es tan sombrío como parece. Rancière (2002) nos invita, en cuanto que “amigos de la igualdad”, a emancipar las inteligencias, las nuestras en primer lugar, y luego obligar a que cualquiera verifique el postulado. El problema es siempre “revelar una inteligencia a sí misma” (1987, p. 50): tal es la llave de acceso a la enseñanza universal. En la medida en que busquemos “la verificación universal del semejante que pueden realizar todos los emancipados, todos los que decidieron pensarse como hombres semejantes a cualquier otro” (p. 71), podemos sentirnos partícipes de la empresa de emancipación. Tal es, quizás, la lección optimista del relato de Rancière: cualquiera puede volverse un maestro ignorante. Para ello, sin embargo, es necesario, en primer lugar, repetir obstinadamente el triple cuestionamiento, que pretende ser “un llamado libertario dirigido a la inteligencia” (Cerletti, 2008, p. 139): “Y tú... ¿qué ves? ¿Qué piensas? ¿Qué haces?”. En

materia política, a saber: no concluir ni prescribir nada? 2) ¿Obedece esta negativa al intento de no exponerse a la acusación de no ser un demócrata?

segundo lugar, sostener el imperativo radical dirigido a la voluntad: “¡Tú puedes!” (Rancière, 1987, p. 42). Y, por supuesto, salir a anunciarles a todos la buena nueva.

CONCLUSIONES

En este artículo hemos indagado el gesto filosófico por el cual Rancière se desmarca de la crisis posmoderna que declara, parafraseando a Nietzsche, que la emancipación ha muerto. Por ello rechaza los modelos del tiempo lineales o cíclicos que se arrojan la facultad de distinguir lo posible y lo imposible: la emancipación supone habitar diversas temporalidades. Su proyecto paga el precio de restringir la emancipación al plano individual e intelectual, sin implicancias necesarias en lo colectivo-político. Por otro lado, aunque acuse a los teóricos de la posmodernidad de hacer un relato del fin de los relatos, el diagnóstico de Lyotard no es un relato más porque no promete un ideal emancipatorio a realizar, no ordena el conjunto de acontecimientos humanos en el curso de una historia universal; solo pretende constatar la caída en descrédito de esas narraciones que daban sentido al conjunto de las acciones humanas.

Hemos examinado algunos aspectos a veces desatendidos de la narración sobre Jacotot, que es sin dudas menos unívoca y lineal de lo que su aparente sencillez da a entender. Se asienta en una terminología neoevangélica (buena nueva o verdad revelada sobre la igualdad de las inteligencias, anuncio, feliz divulgación, creencia, toma de conciencia emancipadora); contiene una tensión insuperable entre el embrutecimiento inherente al orden socio-institucional y la posibilidad de la verificación inmediata de la igualdad emancipadora. En un momento en que gana terreno la eficiencia como criterio supremo de valoración, en sociedades de control en las que parece no haber espacio para la liberación humana porque nunca se finaliza con nada, Rancière relanza la épica emancipatoria y ofrece una respuesta valiente y compleja, a contracorriente de las tendencias dominantes de la época. Es motivo suficiente para releer *El maestro ignorante* en cualquier tiempo y lugar.

REFERENCIAS

- Anderson, P. (1998). *The Origins of Postmodernity*. Verso.
- Aramayo, R. (2001). Kant y la Ilustración. *Isegoría*, (25), 293-309.
- Badiou, A. (1999). Rancière y la política (Trad. M. V. Aranda). *Acontecimiento*, IX(18), 25-38.
- Badiou, A. (2007). Universalismo, diferencia e igualdad. (Trad. J. M. Mendizabal y M. Cambolor). *Acontecimiento*, XVII, 33-34, 103-121.
- Bertolini, M. (2006). Sospechas a propósito de *El maestro ignorante* de Jacques Rancière. *Conversación. Revista Interdisciplinaria de Reflexión y Experiencia Educativa*, (15), 58-64.
- Casullo, N. (2004). Prefacio a la segunda edición ampliada y actualizada. En N. Casullo (comp.), *El debate modernidad – posmodernidad*. Retórica.



- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Del Estante Editorial.
- Châtelet, F. (1993). *Una historia de la razón. Conversaciones con Émile Noël*. Nueva Visión.
- Deleuze, G. (1983a). *Nietzsche et la philosophie*. PUF.
- Deleuze, G. (1983b). *Spinoza. Philosophie pratique*. Minuit.
- Deleuze, G. (1985). *Cinéma 2. L'image-temps*. Minuit.
- Deleuze, G. (1993). *Différence et répétition*. PUF.
- Deleuze, G. (1997). Un manifiesto de moins. En C. Bene y G. Deleuze, *Superpositions* (pp. 85-131). Minuit.
- Deleuze, G. (2004). *L'Île déserte et autres textes. Textes et entretiens 1953-1974* (Edición D. Lapoujade). Minuit.
- Deleuze, G. (2005). *Pourparlers*. Minuit.
- Derrida, J. (1999). Fe y saber. Las dos fuentes de la religión en los límites de la mera razón (Trad. C. de Peretti y P. Vidarte). En J. Derrida y G. Vattimo (dirs.), *La religión. Seminario de Capri* (pp. 8-106). De la Flor.
- Descartes, R. (2009). *Discurso del método* (edición bilingüe). Colihue.
- Descombes, V. (1979). *Le même et l'autre. Quarante-cinq ans de philosophie française (1933-1978)*. Cambridge University Press-Minuit.
- Dussel, E. (1994). 1492. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad"*. Plural.
- Follari, R. (2008). Posmodernidad. En H. Biagini y A. Roig (dirs.), *Diccionario del pensamiento alternativo* (pp. 424-426). Biblos.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Gallimard.
- Giuliano, F. y Cantarelli, M. (abril-junio 2016). La Igualdad en la Revuelta Educativa: una conversación con Jacques Rancière. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 41(2), 613-627. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623662526>
- Habermas, J. (1993). *El discurso filosófico de la modernidad* (Trad. M. Jiménez Redondo). Santillana.
- Habermas, J. (2004). Modernidad: un proyecto incompleto. En N. Casullo (comp.), *El debate modernidad – posmodernidad* (pp. 53-63). Retórica.
- Hewlett, N. (2010). *Badiou, Balibar, Rancière. Re-thinking Emancipation*. Continuum.
- Kant, E. (1997). *Filosofía de la historia* (Trad. R. Aramayo). FCE.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. Del Estante.
- Larrosa, J. (2020). Una vez más, la igualdad. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp. 17-29). UNIPE: Editorial Universitaria-Clacso.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Minuit.
- Lyotard, J.-F. (1987). *La posmodernidad (explicada a los niños)* (Trad. E. Lynch). Gedisa.
- Ramaglia, D. (2008). Modernidad. En H. Biagini y A. Roig (dirs.), *Diccionario del pensamiento alternativo* (pp. 338-340). Biblos.
- Ramaglia, D. (ed.) (2021). *Recorridos alternativos de la modernidad. Derivaciones de la crítica en el pensamiento contemporáneo*. Teseo press.



- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.
- Rancière, J. (1988). École, production, égalité. *L'école de la démocratie*. Edilig, Fondation Diderot. horlieu-editions.com/textes-en-ligne/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf
- Rancière, J. (1995). *La mésentente. Politique et philosophie*. Galilée.
- Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible. Esthétique et politique*. La fabrique.
- Rancière, J. (2002). Prefacio a la edición brasileña de *Le maître ignorant* (Trad. del original en francés B. Capdevielle). Auténtica.
- Rancière, J. (2008a). La explicación constituye el principio mismo del sometimiento. Entrevista por L. Corradini. *ADN Cultura*, 10 de mayo.
- Rancière, J. (2008b). *Le spectateur émancipé*. La fabrique.
- Rancière, J. (2014). ¿Pasó el tiempo de la emancipación? (Trad. C. Hurtado). *Revista de la Academia*, (18), 13-24.
- Rancière, J. (2016). The Method of Equality: Politics and Poetics. En K. Genel and J.-P. Deranty (eds.), *Recognition or disagreement: a critical encounter on the politics of freedom, equality, and identity* (pp. 133-155). Columbia University Press.
- Todorov, T. (2008). *El espíritu de la Ilustración* (Trad. N. Sobregués). Galaxia Gutenberg.
- Vermeren, P., Cornu, L. y Benvenuto A. (2003). La actualidad de *El maestro ignorante*. Entrevista con Jacques Rancière. *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, (11), 43-57.



Flora M. Hillert*

Destruir el Estado, desescolarizar la educación

RESUMEN

El siglo XXI comenzó con una crisis global, civilizatoria, que afecta todos los aspectos de la existencia humana. Y al mismo tiempo estamos viviendo un cambio de época cuyo desenlace es incierto, y por eso mismo desafía nuestra imaginación, nuestra creatividad y toda nuestra energía. La escuela que conocemos es hija de la modernidad, de la revolución industrial, del capitalismo y de los Estados nacionales. El libertarismo se propone destruir el Estado y desescolarizar la educación. En este texto recorreremos algunos debates sobre Estado y educación desde el anarquismo, el reproductivismo y el anarcocapitalismo, en un intento por avanzar en comprender, defender y transformar escuela y Estado.

PALABRAS CLAVE

Estado • escuela • desescolarización • anarquismo • reproductivismo • futuro

TITLE

Destroy the State, deschool education

ABSTRACT

The 21st century begins with a global, civilizational crisis that affects all aspects of human existence. But at the same time we are experiencing a change

* Profesora titular consulta, Departamento de Ciencias de la Educación. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctora en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA. Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso). Correo electrónico: fmhillert@gmail.com. ORCID: 0000-0001-5502-6054



of era whose outcome is uncertain, and for that very reason it challenges our imagination, our creativity and all our energy. The school we know is a branch of modernity, of the industrial revolution, of capitalism and of national states. Libertarianism proposes to destroy the State and deschool education. In this text we go through some arguments about State and education from anarchism, reproductiveism, and anarcho-capitalism, in an attempt to advance in understanding, defending and transforming school and State.

KEYWORDS

State • school • deschool education • anarchism • reproductiveism • future

INTRODUCCIÓN

El mundo transita en la actualidad una crisis global, civilizatoria, que va más allá de lo económico, y alcanza aspectos ambientales, climáticos, energéticos, hídricos, alimenticios, ideológicos, simbólicos y culturales (Mészáros, 2012).

Una muestra dramática de esta crisis fue la falta de instalaciones básicas para el lavado de manos de casi la mitad de la población del planeta en junio de 2019, meses antes de comenzar la pandemia (Veiga, 2020). Según la FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura), más de 700 millones de personas del mundo padecieron hambre en 2022. Según la Unesco, más de 700 millones de adultos eran analfabetos en 2023.

Sin embargo, no solo atravesamos una crisis global: también estamos viviendo un cambio de época, comparable al cambio que llevó al ser humano al sedentarismo y dio comienzo a la civilización agrícola; y comparable a la revolución industrial que inauguró la civilización moderna.

A principios del siglo XXI, Wallerstein (1930-2019, presidente de la Asociación Sociológica Internacional entre 1994 y 1998) auguraba décadas de turbulencias previas a la instauración de otra nueva era, de un nuevo orden social; advertía entonces que no podíamos saber si la nueva época sería mejor o peor que la actual, y llamaba a poner en juego la imaginación, la acción humana y nuestras energías morales para luchar por una sociedad más igualitaria y democrática.

Es en este contexto de crisis general y cambio de época que enfocamos los procesos de escolarización y desescolarización, procesos en los que se hacen sentir factores globales, regionales, nacionales e institucionales (Ball, 2002; Ouviaña, 2012).

La escuela que conocemos, como aparato, como dispositivo, es hija de la modernidad, de la revolución industrial y el capitalismo. La modernidad capitalista se caracterizó por un enorme avance de la ciencia y la técnica, el uso sin cuidado de fuentes de energía agotables como el petróleo, la industria y la urbanización que se impusieron a la economía agraria y a la vida rural, la creencia en que el progreso técnico era progreso social, la conformación de las naciones y de los Estados nacionales. Al compás de estos desarrollos crecieron la escuela y el sistema educativo modernos, y rápidamente pasaron a ser uno de los pilares de los Estados nacionales.



En América Latina, la formación de los estados nacionales y de sus sistemas educativos tuvo lugar en condiciones económico-sociales de capitalismo dependiente, con relaciones desiguales y combinadas entre regiones y entre sujetos sociales, y relaciones neocoloniales con respecto a los países centrales (Quijano, 2014). El sentido colonial, la dependencia de distintas potencias, domina desde la conquista hasta nuestros días; y hace sentir su peso sobre nuestra política, nuestra economía, nuestros desarrollos científico-técnicos, los alcances de nuestra educación y sus contenidos, siempre en disputa con lo nacional popular.

Cien años después, el anarcocapitalismo, en su versión argentina experimental, coloca en debate la relación Estado-sociedad y reinstala polémicas sobre el carácter unitario y federal de nuestro país; sobre la misma existencia de nuestra Nación. Enfrentados a políticas de desintegración nacional, desde el campo popular nos preguntamos qué actitud adoptar frente al Estado: ¿Defender al Estado? ¿Atacar al Estado? ¿Reformar al Estado? ¿Cambiar el Estado? ¿Destruir el Estado? Las mismas preguntas caben para la escuela moderna: ¿Defender a la Escuela? ¿Atacar a la Escuela? ¿Reformar la Escuela? ¿Cambiar la Escuela? ¿Destruir la Escuela?

Con respecto a la escuela, sin esperar ni dar tiempo a nuestros posicionamientos, en la actualidad argentina otros agentes y acontecimientos atraviesan a esta institución: las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Dussel, 2022), la pandemia y, ahora, un gobierno anarcocapitalista parecen cerrar un anillo que asedia a la escuela moderna, cuestiona su forma y su gramática, y en ciertos casos su misma existencia. También la del Estado.

En el texto que sigue recorreremos algunas de las respuestas dadas a estos interrogantes desde el anarquismo, el reproductivismo,¹ y el anarcocapitalismo.

1. LA ESCUELA MODERNA, COMÚN Y OBLIGATORIA

La escuela moderna se configuró en el siglo XVII, después de la Reforma religiosa y la invención de la imprenta. Valoramos y defendemos de la escuela moderna que sea pública y estatal, federal y nacional, común, neutra en materia religiosa, obligatoria, basada en los principios de la ciencia y patriótica. Señalamos sus falencias para mejorarla y transformarla.

Desde sus inicios, la escuela trabaja con un determinado tipo de saber y desde una normatividad propia legitimada. En sus orígenes, comenzó por descalificar el saber infantil e ignorar la vida real de los niños en su contexto. Reconoció de la infancia solo las carencias y no sus bagajes de riqueza.

1 Sobre la escuela moderna y el debate con el reproductivismo, retomo los contenidos y la bibliografía trabajada durante años en la Cátedra de Educación I (Plan de Estudios 1985. Res C. S. N° 1.607), actual Cátedra de Pedagogía (Plan de estudios de Ciencias de la Educación. Licenciatura. 20161214 CS 6198).

Si esto no era válido en el siglo XVII, menos aún puede serlo en el presente, cuando niños, adolescentes y jóvenes se nutren de fuentes de información diversas, despliegan una cultura distinta y distante de la adulta –padres y maestros–, aprenden en nuestras escuelas a defender sus derechos y, en ocasiones, alternan con sus docentes el papel de enseñantes.

La escuela tradicional descalificó también el saber de sentido común y el saber popular. Instaló una subestimación o desprecio de otras formas de conocimiento y socialización, lo que llevó a desperdiciar una enorme serie de saberes válidos de las familias y el medio (De Santos, 2019), que siempre pueden y deben entrar en diálogo y complementarse con el conocimiento escolar. Estas cisuras con otros tipos de saberes y culturas hicieron del modelo de la escuela moderna un espacio cerrado, sin puentes con su medio ambiente.

Además, la escuela necesitó –y el Estado formó– un cuerpo de especialistas de la enseñanza que excluyó a los agentes no escolares. Por supuesto, la enseñanza requiere de especialistas acreditados, con sus estatutos profesionales y sindicales y sus paritarias reconocidas. Pero requiere también del contacto e ingreso a las aulas de otros actores: familias, vecinos, diversos trabajadores, especialistas, científicos, trabajadores de la cultura y de los medios de comunicación de masas. Hoy existen agentes y saberes que están presentes fuera de la escuela y ausentes en su interior.

En espacios laborales como las empresas recuperadas, barriales como las asambleas vecinales, rurales como el Mocase vía campesina, en los nuevos movimientos sociales, se desarrollan procesos educativos distintos de los tradicionales y sistemáticos, que interpelan al sistema educativo y pugnan por ser reconocidos como educación. Estudiar a la escuela tradicional desde los bordes, desde quienes no ingresan a ella y fracasan o son excluidos, ayuda a ver qué le falta para ser inclusiva, y mejorarla, cambiarla o transformarla. Esto plantea la necesidad de cruzar las fronteras entre educación formal y no formal, entre la escuela y el más allá de la escuela.

Diversos autores sostienen que la eficiencia de la maquinaria escolar llega a un punto de culminación cuando la escuela se hace legalmente obligatoria (Varela y Álvarez Uría 1991; Althusser, 1971). Así sucedió en el siglo XIX, cuando se aprobaron las leyes de educación obligatoria (Estados Unidos, a partir de 1852; México, 1867; Inglaterra, 1870; Japón, 1872; Suecia, 1876; Italia, 1877; Francia, 1882; Argentina, 1884).

A más de un siglo y medio de estos procesos, en Argentina el anarcocapitalismo se atrevió a atacar esta característica esencial del sistema. El diputado Benegas Lynch de La Libertad Avanza planteó que la educación en la Argentina no debería ser obligatoria; cuestionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206, porque establece la obligatoriedad desde los cuatro años hasta la finalización de la escuela secundaria y expresó: “La libertad también es que si no querés mandar a tu hijo al colegio porque lo necesitás en el taller, puedas hacerlo” (*La Nación*, 7 de abril de 2024). Agregó: “Muchas veces puede pasar en la estancia, y sobre todo en Argentina, que no te podés dar el lujo de mandar a tu hijo al colegio”. El mismo diputado se preguntó: “¿Cómo va a ser el Estado el que decide sobre el chico?”, y propuso que sean los padres quienes decidan si los chicos deben ir a la escuela o no (*Página/12*, 8 de abril de 2024).



Según el diputado, la estancia y el taller, el padre y el patrón, tienen potestad para infringir una Ley Nacional, para atacar lo público desde lo privado. Ni pensar en escuchar la voz de los niños y jóvenes, ni en la patria potestad compartida, ni en algún sujeto no masculino participante de las decisiones.

2. LA MIRADA DEL ANARQUISMO DE LIBERACIÓN² SOBRE LA RELACIÓN ESCUELA-ESTADO

Posturas anarquistas y marxistas, con variantes, habían cuestionado a la escuela del Estado capitalista desde su origen en el siglo XIX, por formar para la economía y la ideología burguesas.

Visitamos a continuación a dos fundadores del anarquismo ruso, Kropotkin (1842-1921) y Bakunin (1814-1876).

Kropotkin, en *Palabras de un rebelde*, se pronunció por la supresión del Estado, la autonomía de las provincias, de los municipios, así como por la cooperación y solidaridad de los trabajadores entre sí, la asociación obrera, los lazos de apoyo mutuo y la igualdad real, para que la tierra, el capital y el trabajo fueran para todos los hombres.

En esta línea de pensamiento, el Estado no servía más que para inhibir el libre desenvolvimiento individual. El autor lo describió así:

[...] un poder nos persigue a cada paso, se nos aparece al volver de cada esquina y nos vigila, nos impone, nos esclaviza. Legisla sobre todos nuestros actos, y amontona tal cúmulo de leyes que confunden al más listo de los abogados. (1885, p. 14)

El Estado crea además un ejército de empleados, arañas con largas uñas que no conocen del universo más que lo visto a través de los sucios cristales de la oficina [...] (1885, p. 15).

En relación con los niños, escribió Kropotkin (1885):

La sociedad lleva su infamia hasta matarlos moralmente. No da ninguna aplicación a las jóvenes y nobles pasiones y a la necesidad de ideales que la mayor parte de los niños sienten a cierta edad, la sociedad hace que toda naturaleza independiente, poética o altiva, tome odio a la escuela. (p. 23)

2 No existe acuerdo académico en cuanto a una taxonomía de las corrientes anarquistas, aunque es común la distinción filosófica entre dos grupos de ideas esencialmente opuestas, el anarquismo individualista y el anarquismo socialista. Otras fuentes identifican a las corrientes anarquistas con la importancia histórica que tuvieron, desglosándolas en anarquismo individualista, mutualismo, anarquismo colectivista, anarcocomunismo, anarcocapitalismo y anarcosindicalismo. https://es.wikipedia.org/wiki/Anarquismo_colectivista

La sociedad ha logrado convertir lo que debía ser templo de la verdad –la escuela– en presidio, y al que debía ser primer magistrado –el maestro– en carcelero. (p. 53)

Bakunin en *Dios y el Estado* afirmó que los seres humanos disponemos de dos facultades preciosas: la de pensar y la de rebelarnos. Con relación al Estado, destacó la capacidad de rebelarnos:

En una palabra, rechazamos toda legislación, toda autoridad y toda influencia privilegiadas, patentadas oficiales y legales, aunque salgan del sufragio universal, convencidos de que no podrán actuar sino en provecho de una minoría dominante y explotadora, contra los intereses de la inmensa mayoría sometida. He aquí en qué sentido somos realmente anarquistas. (Bakunin, 1885, p. 15)

Acerca de la escuela, dijo:

[...] la iglesia no se llamará ya iglesia, se llamará escuela. Pero sobre los bancos de esa escuela no se sentarán solamente los niños: estará el menor eterno [...] El pueblo, en ese sistema, será el escolar y el pupilo eterno (Bakunin, 1885, p. 15).

En estos autores encontramos un rechazo absoluto por el Estado y la escuela. Pero un siglo más tarde, en nuestro país, Huergo (2015), tomando los aportes de Barrancos (1990), afirma que la escuela se caracterizó, entre otros rasgos, por el laicismo, los contenidos científicos, la coeducación social y sexual. Además, el anarquismo promovía periódicos, mítines masivos, obras de teatro, bibliotecas populares y actividades educativas culturales.

A partir del énfasis anarquista en la liberación individual, el autor se pregunta si el anarquismo se proponía sostener una educación centrada en el individuo o en la organización solidaria. En este debate cita a Puiggrós (1994), quien sostiene que para los anarquistas el núcleo educador fundamental es la comunidad, y de ninguna manera el Estado.

Los anarquistas argentinos de fines del siglo XIX y principios del XX proponían una educación alternativa desarrollada por las organizaciones sindicales. Entendían que había que ofrecer al niño conocimientos amplios, que lo habilitaran para comparar distintas doctrinas (III Congreso de la Federación Obrera Argentina, FOA, realizado en 1903). Los socialistas, en cambio, reconociendo que había en el país un 59% de analfabetos, exigieron en el I Congreso de la Unión General de Trabajadores (UGT), “[...] que en 1904 se reduzcan en el presupuesto nacional las sumas destinadas a los gastos militares y se aumenten en la misma proporción las sumas destinadas a la educación común” (Barranco, 1986 y Filmus, 1992, en Filmus, 1996). O sea que unos organizaban una educación alternativa, y otros exigían al Estado; pero siempre valorando la educación, la sistematicidad, la transmisión. Pineau (1994) coincide en que los sindicatos socialistas y anarquistas desarrollaron tareas educativas dirigidas especialmente a “adultos analfabetos, mujeres y niños trabajadores, menores abandonados, inmigrantes no integrados” (p. 8).



Estas prácticas conformaron un currículum a partir de los contenidos ausentes en la educación oficial. De esta forma, se orientaron a la alfabetización de adultos, la formación ideológica y doctrinaria, la extensión y difusión cultural, la capacitación laboral, las prácticas de prevención médica, la educación sexual y profiláctica, etc.” (Pineau, 1994, p. 8).

Estas actividades cuestionaban en la práctica al individualismo libertario, y eran colectivas y organizadas. Y demuestran que en la historia del anarquismo encontramos líneas que apreciaban altamente la cultura y la educación y trabajaban por desplegarlas.

En la actualidad, las actividades educativas de los movimientos sociales emergentes –en los que caben, entre otros, cooperativas de cartoneros, empresas recuperadas y cooperativizadas por sus trabajadores, movimientos sociales de campesinos y pueblos originarios– no ignoran la existencia del Estado: pueden conveniar con el Estado, reclamar su apoyo o, en ocasiones, permanecer al margen de este. Cabe subrayar el marcado interés de los nuevos movimientos por la cultura elaborada en otros ámbitos: al igual que hace más de un siglo, en ellos cobran vida centros culturales y sociales, círculos de estudio, bibliotecas, contactos con las universidades, formas de periodismo radial y escrito, funcionamiento de escuelas de empresas recuperadas, cooperativas y, surcando el movimiento obrero, el uso de las redes sociales, barriales, territoriales.

También encontramos en los pensadores anarquistas las huellas del antiestatismo, pero hay que añadir que este se agudizó en América Latina durante las dictaduras militares de los años sesenta y setenta, durante el terrorismo del Estado genocida. Esto despertó en parte de la sociedad civil oposición, resistencia e incluso rebeldía a todo lo estatal (Lechner, 1994).

La crisis económica y política de 2001, bajo el grito de “que se vayan todos” y la eclosión de las asambleas barriales, marcó otro momento anti Estado imposible de borrar de la memoria y la conciencia.

Un nuevo hito del sentimiento antiestatal se construyó durante la pandemia de la segunda década del siglo XXI, ante las prohibiciones y regulaciones sanitarias, que fueron vividas por algunos sectores como limitaciones estatales a la libertad de movimiento y de acción individuales, con consecuencias especiales para la posibilidad de trabajar.

En otra escala, hay investigaciones que ponen de relieve que para docentes y directivos de escuela “el Estado” queda muy lejos, se hace presente solo en la figura de los supervisores, y algunos directores dicen “Aquí el Estado soy yo”, con sentido de queja y empoderamiento (Lobasso, 2020).

3. LA REVOLUCIÓN CULTURAL DE 1968 Y LA RELACIÓN ESCUELA-ESTADO. EL ANTAGONISMO REPRODUCTIVISTA

El mayo y junio francés levantó nuevamente las barricadas en las ciudades de Francia después de décadas. Fue una verdadera revolución cultural de profundas consecuencias en el desarrollo de la teoría y la actividad social de la segunda

mitad del siglo XX, se pronunció anticapitalista, solidaria con las luchas de los movimientos de liberación nacional, puso su mirada en las relaciones jerárquicas de poder y en los contenidos de estudio de todos los niveles. Las mujeres adoptaron masivamente la moda de usar pantalones y jugaron un papel destacado, por su peso en la matrícula universitaria (Hobsbawm, 1997).

Las consignas y graffitis de esos días (Cohn-Bendit, Sartre y Marcuse, 1982) dan cuenta del espíritu rebelde e insurgente que se había instalado:

Sobre el Estado decían:

El poder tenía a las Universidades.

Los estudiantes las tomaron.

El poder tenía a las fábricas.

Los obreros las tomaron.

El poder tenía a la ORTF³

Los periodistas la tomaron.

El poder tiene el poder.

¡A tomarlo!

Sobre la educación decían:

Gracias a los exámenes y a los profesores el arribismo comienza a los seis años.

Examen = servilismo, promoción social, sociedad jerárquica.

En los exámenes, responda con preguntas.

Olvídense de todo lo que han aprendido, comiencen a soñar.

En las Facultades: 6% de hijos de obreros. En los reformatorios: 90%.

La insolencia es la nueva arma revolucionaria.

Profesores, ustedes nos hacen envejecer.

El movimiento expresaba su resistencia a la educación escolar obligatoria por considerarla reproductora del orden establecido. Y dio lugar a la llamada corriente “reproductivista” en sus distintas variantes, representada por autores franceses de obras publicadas durante esos años –Bourdieu y Passeron (1977), Baudelot y Establet (1971), Althusser (1971)–, quienes trabajaron en subrayar el papel de la educación en la reproducción cultural, social e ideológica del sistema.

Nacidas en el contexto europeo y universitario, y alejadas de la práctica educativa, estas posiciones derivaron en un pesimismo pedagógico imposibilitador de las transformaciones. Decir que la escuela era burguesa y que cualquier cambio debía venir de afuera del sistema no contribuía en nada a valorar la tarea docente y a mejorar la escuela.

Pero en esos años, en nuestra América Latina, emergió en un extremo el pensamiento esperanzador y posibilista de Freire –“esperanza no es espera”, decía– y,

3 Oficina de Radiodifusión y Televisión Francesa.



en otro extremo, Illich, quien desde críticas portadoras de partes de verdad postulaba la desescolarización de la sociedad y la desinstitucionalización de la escuela.

4. IVAN ILLICH: INTERSECCIONES ENTRE ANARQUISMO Y REPRODUCTIVISMO

Illich (1926-2002), intelectual de origen austríaco, fundó en 1966, en Cuernavaca, México, el Centro Intercultural de Documentación (Cidoc). Sus *Obras Completas* fueron publicadas por el Fondo de Cultura Económica en dos volúmenes (2006 y 2008) y suman más de 1.300 páginas. Su pensamiento reúne orígenes religiosos y anarquistas, y propuestas antiindustrialistas y anticonsumistas.

En sus textos *La sociedad desescolarizada* (1971) y *Alternativas* (1974), Illich comienza por criticar la identificación de educación con escolaridad obligatoria; critica que al alumno se lo escolarice, que a su imaginación se la escolarice, y que no solo la educación sino la propia realidad social se hayan escolarizado. Advierte que la mayoría de las personas adquieren la mayor parte de su conocimiento fuera de la escuela, con lo que tiende a reconocer el valor de la educación no formal e informal y, por comparación, las opone a la escolar. La desescolarización que propone alienta metodologías e instituciones que susciten un desarrollo humano más libre. Sin orden de inventario, nos invita a recordar otras formas educativas anteriores a la escuela, como la del aprendiz en el taller del gremio medieval, o el proceso evangelizador del período colonial. Con algunas de estas ideas, formuladas en un contexto de auge de las pedagogías críticas en la segunda mitad del siglo XX, la coincidencia es obligada.

En otras de sus formulaciones, su ataque tuvo por blancos a la escuela y a la obligatoriedad: “[...] la escolaridad obligatoria es confundir la salvación con la iglesia [...]. La escuela ha llegado a ser la religión del proletariado modernizado”. Sus argumentos aseguran que “[...] la educación pública se beneficiaría con la desescolarización de la sociedad” (Illich, 2006, p. 192). Culmina proponiendo como alternativa una educación desinstitucionalizada y una sociedad desescolarizada, en la que existan redes compuestas por quienes deseen aprender algo y listados de docentes que puedan enseñar algo, a elegir por los aprendices, sin currículo oficial, ni gradación, ni ciclos escolares, ni edificios, ni rituales, ni burocracias. Se apoya en la Enmienda Primera de la Constitución de los Estados Unidos que dice: “El Estado no dictará ley alguna respecto del establecimiento de la educación” (Illich, 2006, p. 200).

En su recorrido argumental denomina a la escuela como “institución anticuada”, como “manía obsesiva”. Leídos en la década de los setenta, estos discursos tenían un atractivo lenguaje rebelde, insurgente, y cierta justificación ante las críticas a la escuela como poder del Estado, a su papel en la reproducción económica, social, cultural e ideológica, y a su rigidez formal. A la luz de los avances de las derechas de fines del siglo XX y comienzos del XXI, esos discursos empalman con las propuestas anarcocapitalistas, excluyentes de los derechos de más de la mitad de la población mundial.

Illich opina que es necesario enfrentar el “mito liberal” que ve a las escuelas como panacea de la integración social, y entender, en cambio, que actúan como monopolizadoras de la educación. Por eso, propone con fuerza y diversos argumentos privar de apoyo oficial y presupuestario a la escuela; no continuar financiando a la educación desde el Estado. Para el campo nacional popular, resulta una sorpresa, a más de medio siglo de haber sido escritas, el hallazgo de palabras como estas en sus textos:

Un sistema lógico de recortar el presupuesto y, sería de esperar, de aumentar sus beneficios consistiría en un sistema de becas escolares como el propuesto por Milton Friedman y otros. Los fondos se canalizarían al beneficiario, permitiéndole comprar su parte de la escolaridad que elija (Illich, 2006, p. 195).

También adhiere a propuestas de

poner unos “bonos” o “títulos” educacionales o donaciones para pagarse el costo de los estudios, en manos de padres y estudiantes para que los gasten en las escuelas que elijan (Illich, 2006, p. 205).

Y expresa otros pensamientos como estos:

La desescolarización que no podemos detener podría significar el advenimiento de un “mundo feliz” dominado por algunos bienintencionados administradores de instrucción programada (Illich, 2006, p. 286).

Encontramos también, anticipada, una idea que conocimos en los últimos años, manifestada por una gobernadora argentina de la Provincia de Buenos Aires:

Debería ser obvio que incluso con escuelas de igual calidad un niño pobre rara vez se pondrá a la par de uno rico (Illich, 2006, p. 196).

Nasiff (1984) concluyó que Illich atacaba a la escuela, ya fuera capitalista o socialista, burguesa o proletaria, y proponía su eliminación, superación o coexistencia con estilos y programas no formales. Le atribuye “pedagogismo”, por concebir a la educación como causa y como solución de los males sociales.

5. EL ESTADO, SU ORIGEN Y SUS FUNCIONES

Los teóricos contractualistas del Estado describieron la sociedad anterior a la estatalidad en forma mítica, como sociedades de enfrentamiento de todos contra todos, sociedades en que “el hombre era el lobo del hombre”.

El mito narrado por Rousseau (1712-1778) es bellissimo e inigualable:



Refiriéndose a las clases sociales cuenta que quienes no tenían heredad “[...] se vieron obligados a recibir o arrebatar de manos de los ricos su subsistencia [...]” (Rousseau, 1923). Y que “Los ricos, por su parte, apenas conocieron el placer de dominar, rápidamente desdeñaron a los demás, no pensaron más que en subyugar y esclavizar a sus vecinos” (Rousseau, 1923).

[...] la igualdad deshecha fue seguida del más espantoso desorden; de este modo, las usurpaciones de los ricos, las depredaciones de los pobres, las pasiones desenfrenadas de todos, ahogando la piedad natural y la voz todavía débil de la justicia, hicieron a los hombres avaros, ambiciosos y malvados” (Rousseau, 1923).

Entonces, el rico comprendió que en esa guerra perpetua, en la que todos corrían el riesgo de su vida, él además corría el riesgo de sus bienes: era calamitosa. Y concibió “el proyecto más premeditado que haya nacido jamás en el espíritu humano” (Rousseau, 1923). Inventó el Estado:

“Unámonos –les dijo– para proteger a los débiles contra la opresión, contener a los ambiciosos y asegurar a cada uno la posesión de lo que le pertenece; hagamos reglamentos de justicia y de paz que todos estén obligados a observar, que no hagan excepción de nadie y que reparen en cierto modo los caprichos de la fortuna sometiendo igualmente al poderoso y al débil a deberes recíprocos. En una palabra: en lugar de volver nuestras fuerzas contra nosotros mismos, concentrémoslas en un poder supremo que nos gobierna con sabias leyes, que proteja y defienda a todos los miembros de la asociación, rechace a los enemigos comunes y nos mantenga en eterna concordia”. [...] Tal fue o debió de ser el origen de la sociedad y de las leyes, que dieron nuevas trabas al débil y nuevas fuerzas al rico, aniquilaron para siempre la libertad natural, fijaron para todo tiempo la ley de la propiedad y de la desigualdad, hicieron de una astuta usurpación un derecho irrevocable, y, para provecho de unos cuantos ambiciosos, sujetaron a todo el género humano al trabajo, a la servidumbre y a la miseria (Rousseau, 1923).

Como se ve, Rousseau, que promovió un Contrato Social, el Estado, no creyó que este instaurara el reino de la justicia y la igualdad, más bien creyó que establecía el dominio de unos sobre otros. Pero sí creía que el acuerdo y la ley –cierto equilibrio provisorio, diríamos hoy– son necesarios para la existencia de la sociedad.

Desde estos escritos, se sucedieron más de dos siglos de revoluciones en el mundo, que en distintos puntos de planeta tomaron el poder del Estado y cambiaron las clases sociales que ejercían el poder desde el Estado. Así sucedió, por ejemplo, en la Revolución Francesa, en la Revolución Rusa, en la Revolución China, en la Revolución Cubana. Las revoluciones destruyeron los aparatos represivos de las clases políticas que les precedieron –ejército, policía, burocracias–, pero mantuvieron, cambiando de mano, aquellos aparatos administrativos y de servicios que cumplían funciones legítimas.

Las miradas anarquistas, reproductivistas y desescolarizantes, al estudiar la relación Estado-sociedad, parecen ver solamente el carácter de clase del Estado.

En otros términos, cuál es la clase que ejerce el poder del Estado y sobre quiénes domina. Y esto mismo entendido en forma esquemática, sin llegar a analizar la constitución y las alianzas de los bloques de poder.

¿Por qué fue y es necesario mantener la existencia del Estado? Porque el Estado no es solo un órgano de dominación de clases. Es también un órgano administrativo, organizativo, que, a efectos de esa dominación, se hace cargo de diversas funciones y servicios imprescindibles, que en algunos casos dirige y en otros regula u orienta: la unidad nacional, las relaciones internacionales, la economía, la salud, la educación, el transporte, la comunicación, entre otras funciones. Y existe una pugna permanente entre los bloques de las clases populares y las clases dominantes, por cada una de sus políticas, al interior del Estado y en las calles y territorios.

Hacia fines del siglo XX, diversos autores analizaban que los gobiernos de tipo socialista habían fracasado. En su variante socialdemócrata, fracasaba el Estado de Bienestar y, en su variante marxista, la experiencia comunista. En ambos casos, se había exacerbado el estatismo, el burocratismo, sea a través del Estado benefactor o a través de la absorción de todas las posibilidades de movimientos liberales, democráticos o autogestionarios en la acción del Estado. En ambos casos, las personas comunes no tenían necesidad de movilizarse para resolver una cantidad de problemas que el Estado resolvía. Si las teorías reclamaban una participación popular y democrática creciente, la experiencia histórica fue en sentido contrario.

6. LA MIRADA DEL ANARCOCAPITALISMO SOBRE LA RELACIÓN ESCUELA-ESTADO

Durante la pandemia por Covid-19, se ensayaron formas de escolaridad variadas y distintas a las habituales. De prolongarse, algunas de ellas podrían facilitar la inclusión; otras, converger con la anarcoeducación que persigue el anarcocapitalismo.

La pandemia puso trabas al modelo escolar de la modernidad: obligó a estudiar desde afuera de los muros de la escuela, en general en forma individual, sin copresencia de compañerxs coetánerxs, sin la autoridad que da a la escuela sustraerse de los controles familiares, y sin la rigidez de los horarios habituales. La escuela cerrada pasó a vincularse con las familias y los medios virtuales de comunicación, y ambos rasgos encontraron aristas positivas (Dussel, 2022). Pero lxs estudiantes no pudieron vincularse con el medio ambiente –el barrio, la plaza, las salidas didácticas– ni con lxs compañerxs. No hubo muros, pero tampoco fue posible una apertura enriquecida, aunque selectiva, a diversos agentes educativos.

Un rasgo nuevo fueron las formas de trabajo híbridas, presenciales y virtuales (Maggio, 2022). La virtualidad requería disponer de dispositivos digitales, y su falta pasó a ser un obstáculo nuevo para el estudio. En cuanto a la presencialidad, en los años superiores de la escuela secundaria y en el nivel superior las formas híbridas favorecieron la inclusión y parecen haber venido para quedarse.

El estado de opinión generado en les niñes, jóvenes y adultes, y en las familias, a favor de la apertura de las escuelas y de la salida de les estudiantes del espacio



doméstico hogareño, fue un llamado de atención sobre la actitud de la población hacia la institución escolar, que tiempo después tuvo incidencia electoral. Parece necesario reflexionar sobre el hecho de que, aun siendo la escuela una institución estatal, la actitud ante la escuela y el Estado no fueron las mismas: hubo un reclamo por el regreso a las instituciones escolares, al tiempo que protestas por la injerencia del Estado en las vidas particulares.

Una alternativa al sistema escolar que hizo su aparición antes de la pandemia, pero se incrementó durante esta, fue el *homescholling*, la enseñanza en el hogar a través de los padres. Esta modalidad fortalece el aislamiento de niños, adolescentes y jóvenes, con serias consecuencias sobre su sociabilidad y bienestar mental (Riveros, 2015).

El Proyecto de Ley de Bases enviado por Presidencia al Congreso Nacional dice que la asistencia a la escuela es obligatoria hasta los 9 años, y puede ser reemplazada por el *homeschooling* en años posteriores. Desde la política educativa, refuerza el Estado mínimo, permite reducir el presupuesto educativo y atenta contra la institucionalización de la enseñanza, puesto que, como se ha visto, la obligatoriedad es su característica principal. A partir de los 9 años, tampoco habría planes oficiales ni financiamiento estatal (Filmus, 2024). Quizás esto puede ser bien recibido por minorías religiosas que buscan apartarse (Riveros, 2015) y, en algunos casos, por familias de alto poder adquisitivo, pero nunca como política de estado para las mayorías. En la misma dirección minoritaria, se encuentra el ofrecimiento de financiar el voucher para escuelas privadas.

El anarcocapitalismo es una forma de anarquismo contemporáneo distinto del anarquismo de liberación de los siglos XIX y XX. Promueve una sociedad organizada sin Estado. El anarcocapitalismo, al que adhiere el actual presidente de la República, es una concepción filosófica-política-económica originada en la Escuela de Austria que postula la total abolición del Estado y la defensa de los privilegios del individuo, la propiedad privada y el libre mercado. En este modelo, los servicios y funciones del Estado pasarían a ser prestados por empresas privadas que competirían en el mercado, obteniendo cuantiosos beneficios: la justicia, las cárceles y la seguridad, en general; las escuelas y la educación, los hospitales y la salud pueden verse como mercancías y fuentes productoras de ganancias, al igual que las actividades comunales y municipales. Las funciones de un Estado que se desmembra pasan a ser un fabuloso botín público para la apropiación privada. En educación, específicamente, el libertalismo sostiene que la única razón de la educación pública es el adoctrinamiento. Este argumento pone nuevamente en debate si la educación es siempre política o puede ser apolítica.

Decíamos que el sistema educativo nace en los tiempos modernos, junto a la constitución de los Estados. Por eso, conceptos como Patria, libertad, soberanía, ciudadanía, democracia, derechos humanos son parte de los contenidos escolares, y suelen estar prescriptos en las Constituciones y leyes que regulan la enseñanza estatal. Es lógico que así sea, porque la educación, en todos los casos, es parte de la conformación de las naciones, y debe tender a fortalecerlas. Lo contrario sería renunciar a formar el sentido nacional, negar el aporte de la educación a la misma

existencia de la Nación y de la Patria. ¿Es ese uno de los objetivos del actual gobierno anarcocapitalista?

La época moderna también aportó el pensamiento crítico, la confrontación de ideas, lo que permite construir sentidos de Patria y democracia plurales, reconocer mayorías y minorías, y construir pensamiento propio.

Lo expresado entiende lo político en un sentido amplio, no restringido a lo partidario, aunque cabe aclarar que ni lo político ni lo partidario pueden tener vedado su ingreso a una escuela democrática.

Todas estas posiciones son absolutamente ajenas al adoctrinamiento, aunque no a los principios sobre los que se basa una determinada sociedad.

7. REFLEXIONES EN CONTEXTO

Si no pensamos la vida social como una selva donde el hombre es el lobo del hombre, donde impera la ley del más fuerte, donde el más grande se come al chico, donde prevalece el individualismo, donde faltan lazos sociales y el odio y la crueldad están habilitados, sino como comunidades solidarias, con tiempos y espacios para las individualidades, la amistad y la ternura, necesitamos de los colectivos, de la organización, de las instituciones, del Estado y de la escuela. No se trata de destruir, sino de mejorar, cambiar, transformar.

En educación, la libertad no se potencia con el *laissez faire*, sino con el estudio concreto y detallado de los problemas –inclusión, retención, repitencia, desgranamiento, contenidos, aprendizajes, condiciones de trabajo docente, salarios, paritarias y otros–. Y se potencia en la búsqueda de alternativas viables –el inédito viable de Paulo Freire– que tiendan un hilo entre los cambios moleculares o microfísicos y los globales.

Cambios como la Unidad Pedagógica de primer y segundo años de la escuela primaria en Provincia de Buenos Aires (Resolución N° 81/2013) y la actual modificación del régimen académico del nivel medio que elimina la repitencia y hace un mayor seguimiento de las trayectorias educativas buscan implementar transformaciones en la gramática escolar y dar sentido a la escolaridad para lxs educandxs. Lejos del “*tutto e subito*” de 1968, se trata de apreciar cada paso, apreciar los esfuerzos que requiere y valorar su incidencia en el fortalecimiento de la escuela y el sistema.

Estos esfuerzos no se contraponen con las luchas más generales por cambios sustanciales; por el contrario, los alimentan, como se ha demostrado tantas veces, entre otras, en la extraordinaria, imponente marcha universitaria del 23 de abril de 2024.

Vivimos hoy cambios culturales moleculares o microfísicos en las representaciones y las prácticas, las aspiraciones y modos de vida de distintos sectores. Conviven quienes han colocado al consumo (suntuario, exuberante o innecesario) como meta de su vida con quienes invierten su tiempo en prácticas solidarias, ecológicas, feministas y culturales.



En estos tiempos difíciles e inciertos, estamos convocados a cuidar nuestras subjetividades, a inventar lo inédito para no errar, a invertir nuestras mejores energías en la lucha por la escuela común y obligatoria, a fortalecer el optimismo de la voluntad.

REFERENCIAS

- Althusser, L. (1971). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*, Anagrama.
- Ball, S. (2002). “Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas”. En M. Narodowski, M. Nores, y M. Andrada, *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Granica.
- Bakunin, M. (2010). *Dios y el Estado*. Biblioteca Virtual Universal. Editorial del Cardo. www.biblioteca.org.ar
- Barrancos, D. (1990). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Contrapunto.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1971). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción*. Laia.
- Cohn-Bendit, D., Sartre, J. P., Marcuse, H. (1982). *La imaginación al poder*. Argonauta.
- De Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*. Trotta.
- Dussel, I. (2022). ¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la pospandemia. *Revista del IICE*, (51), 31-48. <https://doi.org/10.34096/iice.n51.11333>
- Filmus, D. (1996). *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*. Troquel Educación.
- Filmus, D. (2024). “La anarcoeducación sería sin planes oficiales ni financiamiento de ningún tipo”. *Página/12*, 31 de marzo.
- Hobsbawm, E. (1997). *Historia del siglo XX*. Grijalbo Mondadori.
- Huergo, J. (2015). El anarquismo y sus experiencias educativas en Argentina. En J. Huergo, *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP [Libro digital, PDF]. <https://problemascomeduc.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/huergo-educacion-y-vida-parte-2.pdf>
- Illich, I. (2006). *Obras completas. Volumen I*. Fondo de Cultura Económica.
- Illich, I. (2008). *Obras completas Volumen II*. Fondo de Cultura Económica.
- Kropotkin, P. (1885). *Palabras de un rebelde*. Centro Editorial Presa.
- Lechner, N. (1994). La (problemática) invocación a la sociedad civil. *Revista Cuestiones de Estado*, 3(5), 131-144.
- Lobasso, F. (2020). “La posición docente de los/as Directores/as de escuela primaria del partido de La Matanza como agentes del Estado en la implementación del Régimen Académico del Nivel” [Tesis de Maestría]. Flacso.
- Maggio, M. (2022). *Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde.



- Mészáros, I. (2012). *La crisis estructural necesita de una transformación estructural*. [Conferencia del 13 de junio de 2011 en la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidad Federal de Bahía, Brasil]. Ediciones CDAM-ECG.
- Nasiff, R. (1984). "Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)". En R. Nasiff, J. C. Tedesco y G. Rama, *El sistema educativo en América Latina* (pp. 52-103). Kapelusz.
- Ouviña, H. (2012). Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales. *Osera*, (6). http://webiigg.socials.uba.ar/empresasrecuperadas/PDF/PDF_06/Ouvi%C3%B1a.pdf
- Pineau, P. (1994). "El concepto de 'educación popular': un rastreo histórico." https://ifdc3-juj.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/12/Pinau_Pablo_Educacion_popular-1.pdf
- Puigrós, A. (1994). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna.
- Quijano, A. (2014). "Dependencia, cambio social y urbanización en Latinoamérica". En *Antología esencial. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 75-124). Clacso.
- Riveros, P. (2015). *Homeschool: principios liberales y neoliberales de la desescolarización* [Conferencia]. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-061/861>
- Rousseau, J. J. (1923). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Espasa Calpe. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/discurso-sobre-el-origen-de-la-desigualdad-entre-los-hombres--o/html/ff008a4c-82b1-11df-acc7-002185ce6064_5.html#I_6_
- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991). "La maquinaria escolar", en *Arqueología de la escuela* (pp. 13-54). De la Piqueta.
- Veiga, G. (2020). "Finalmente, fueron por el agua". *Página/12*, 18 de diciembre. https://vaconfirma.com.ar/?articulos_seccion_13001/id_12590/finalmente-fueron-por-el-agua
- Wallerstein, I. (2001). "Incertidumbre y creatividad. Premisas y conclusiones". En *Conocer el mundo, saber el mundo: El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI* (pp. 5-8). Siglo Veintiuno.

Recepción: 24/06/2024

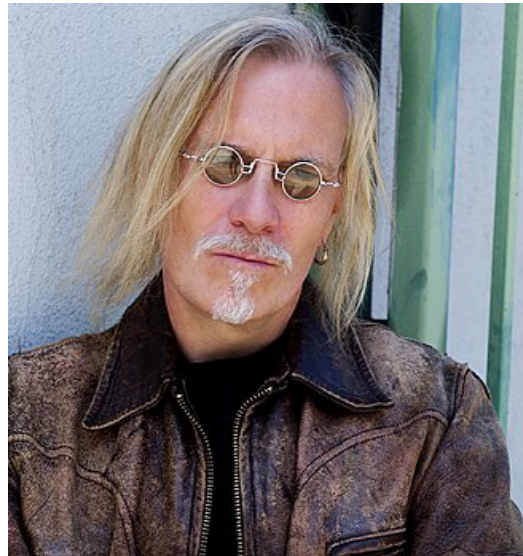
Aceptación: 12/07/2024



Adriana Puiggrós*

Peter McLaren

Testimonio de un luchador por la educación popular



Es un honor y un placer conversar con Peter McLaren, quien convoca a recorrer con espíritu crítico la política educativa de las últimas cinco décadas. Su interés por América Latina, en especial por la educación popular, ha motivado su diálogo permanente con los docentes e investigadores de la región, para quienes su amplia obra es materia permanente de consulta.

McLaren es catedrático emérito de la Facultad de Educación y Estudios de la Información de la Universidad de

California (UCLA) en Los Ángeles. Obtuvo su doctorado en el Instituto de Ontario para Estudios de Educación, Universidad de Toronto, en 1984. Trabajó como profesor de primaria en el extremo noroeste de Toronto en la década de 1970 y publicó un diario de sus experiencias docentes que se convirtió en un *bestseller* canadiense. Fue profesor de formación del profesorado durante un año en su Canadá natal, en la Universidad de Brock; enseñó durante ocho años en la Universidad de Miami de Ohio y durante veinte en la UCLA. Por diez años, se desempeñó como profesor distinguido en Estudios Críticos, en The Donna Ford Attallah College of Education Studies,

* Doctora en Pedagogía, profesora e investigadora (UBA-UNIFE). Directora de la *Revista Argentina de Investigación Educativa*.



Chapman University, donde también fue codirector y embajador internacional de Ética Global y Justicia Social, para el Proyecto Democrático Paulo Freire. Fue catedrático de la Universidad Normal del Noreste, Changchun, China (2015-20). Miembro de la Royal Society of Arts and Commerce y de la American Education Research Association, sus escritos han recibido numerosos premios y han sido traducidos a veinticinco idiomas.

Ha recibido doctorados *honoris causa* de Argentina, Chile y Finlandia; y cuatro Lifetime Achievement Awards. En 2023, recibió el premio Paulo Freire Legacy Award de la American Educational Research Association. Es cofundador del Instituto McLaren de Pedagogía Crítica, Ensenada, México. Fue reconocido como Líder Internacional del Pensamiento por Research Outreach y su libro, *Pedagogía de la Insurrección*, fue nombrado un clásico de Peter Lang Publications.

También en 2023, McLaren fue clasificado entre el 2% de los científicos más influyentes del mundo, según la base de datos mundial compilada por la Universidad de Stanford. Es autor y editor de más de cuarenta libros y cientos de publicaciones de investigación. Su trabajo ha sido respaldado por Paulo Freire, Slavoj Žižek, Paula Allman, Daniel Ellsberg, Henry Giroux, Carl Boggs y otros notables académicos. El profesor McLaren es miembro de los Caballeros de la Inmaculada y de su extensión, los Caballeros al Pie de la Cruz y devotos de la Virgen María.

Adriana Puiggrós (AP): En los años setenta introdujiste cambios importantes en las teorías reproductivistas,

discutiendo la reducción de la escuela a mera reproductora de capital. ¿Podrías mencionar el debate de aquella época?

Peter McLaren (PM): Es importante señalar que, en 1968, yo era un ingeniero de diecinueve años y viajaba desde mi Toronto natal, en autobús y haciendo autostop a Estados Unidos para unirme a quienes protestaban contra la guerra de Vietnam. En aquella época, conocí a Timothy Leary en un concierto (un ex profesor de Harvard que abogaba por tomar LSD y “abandonar” la sociedad para vivir en comunas lejos de la represión de la vida cotidiana en la ciudad, para luego convertirse en fugitivo internacional y, más tarde, en informante del FBI). También conocí al poeta Allen Ginsberg, que se hizo famoso por su poema antisistema, “Howl”, y que me animó a convertirme en escritor; y durante este viaje conocí a algunos de los Panteras Negras de Oakland, California, que me introdujeron en las ideas y los escritos de Malcolm X, y a partir de entonces me convertí en un gran admirador tanto de Malcolm X como de Martin Luther King. Estuve en Estados Unidos el año en que fueron asesinados Martin Luther King y Robert Kennedy.

Tras regresar a mi Canadá natal, me licencié en la Toronto Teachers College (que ya no existe) y me convertí en profesor de una escuela pública durante cinco años. Publiqué un diario de mis experiencias como profesor en un barrio de Toronto en el que vivían canadienses de clase trabajadora y un gran número de inmigrantes de las Islas del Caribe. El barrio era conocido por su alta incidencia de delitos violentos. En 1980 publiqué un



diario de mis experiencias como profesor en esa comunidad, *Cries from the Corridor (Gritos desde el pasillo)*, y poco después me arrepentí de haber publicado el libro, que fue el número siete de los más vendidos en Canadá en aquella época. Me arrepentí porque no contenía ningún análisis teórico y, por tanto, inducía a creer que los inmigrantes eran congénitamente violentos. Afortunadamente, años más tarde pude incluir mi diario en un análisis mucho más teórico de la escolarización que se publicó con el título *Life in schools* (1989) [*La vida en las escuelas* (2015). Siglo Veintiuno].

Mientras terminaba mis estudios de doctorado en el Ontario Institute for Studies in Education de la Universidad de Toronto, en 1984, Henry Giroux, a quien unos años antes había enviado por correo un ejemplar de *Gritos desde el pasillo*, me animó a solicitar una plaza de profesor donde él trabajaba, en la Universidad de Miami en Ohio. Conseguí el puesto, gracias al apoyo de Henry, y me trasladé a Estados Unidos en 1985. Henry había estado trabajando en una respuesta a la obra marxista de Samuel Bowles y Herbert Gintis, concretamente su importante libro *Schooling in Capitalist America* (1976) [*La instrucción escolar en la América capitalista* (1985). Siglo Veintiuno]. Yo estaba trabajando en el tema de los rituales y la resistencia. El trabajo de Henry estaba a la vanguardia de lo que se conoció como Teoría de la Resistencia. Su trabajo fue una intervención importante por varias razones: Los educadores liberales y “progresistas” que se oponían total o parcialmente a la agenda educativa conservadora guardaban un llamativo

silencio sobre las formas en que la escolarización capitalista estaba creando relaciones sociales que reproducían esencialmente la naturaleza represiva de la sociedad estadounidense. No tenían alternativas para desafiar la naturaleza represiva de la sociedad estadounidense, nada que pudiera apuntar a la creación de una sociedad no explotadora, no racista y con igualdad de género. La obra de Giroux fue la primera en ofrecer alternativas importantes a esta cultura del silencio (por utilizar uno de los términos de Paulo Freire). Henry creía que Bowles y Gintis no abordaban seriamente las posibilidades de resistir a la opresión de clase. Henry había escrito *Ideology, Culture and the Process of Schooling* (1981), en el que sostenía que *Schooling in Capitalist America* (1976), de Bowles y Gintis, se centraba demasiado en la forma en que las escuelas sirven como instituciones de clasificación y seguimiento que reproducen la división jerárquica del trabajo en la sociedad capitalista y no daba cuenta de las formas en que los estudiantes y los profesores se resisten activamente a este proceso. Giroux reconoció que hacer de la clase una categoría central de análisis era importante, pero también que los estudiantes no siempre permanecían pasivos ante la opresión, sino que resistían activamente a las fuerzas y relaciones de opresión, y a las relaciones asimétricas de poder y privilegio. Giroux hizo hincapié en que la reproducción capitalista tiene posibilidades transformadoras y que existen oportunidades para que los estudiantes resistan a las fuerzas y relaciones de dominación y opresión mediante prácticas y actividades



contrahegemónicas. Defendía una concepción dialéctica de la ideología que la despojara de su estrecha definición como simple falsa conciencia y que ofreciera un análisis de cómo las escuelas sostienen y producen ideologías, así como de cómo los individuos y los grupos en relaciones concretas las negocian, resisten o aceptan.

Giroux también había escrito ya el hito *Teoría y resistencia en la educación* (1983) [*Teoría y resistencia en educación* (1992). Siglo Veintiuno] antes de que yo me trasladara a Estados Unidos. Las obras de Antonio Gramsci, Paulo Freire y Paul Willis se convirtieron en puntos de referencia clave para nosotros durante aquellos días de trabajo conjunto. En concreto, queríamos entender cómo las formas de resistencia pueden ser transformadoras, pero también conducir peligrosamente a su opuesto: dificultar el éxito de los estudiantes en la sociedad. Para Giroux, esto significaba que los profesores debían comprender el lenguaje, los modos de experiencia y las formas culturales de los alumnos con los que trabajan. También entendía que estas experiencias y formas culturales debían situarse históricamente y analizarse políticamente en conexión con determinantes económicos y sociales más amplios. Mi trabajo en aquella época se centraba en los rituales de resistencia, en los que argumentaba que necesitamos algo más que formas ritualizadas de resistencia en las escuelas, y también en las clases. Pero esas acciones de resistencia solo se vivían simbólicamente; la mediación cultural no era suficiente, ya que el poder simbólico debe transformarse en poder político o, de lo contrario, simplemente

acaba reforzando las relaciones sociales, culturales y económicas dominantes. Fue durante esta época cuando se publicó mi libro, *Schooling as a Ritual Performance* (1986) [*La escuela como un performance ritual* (1995). Siglo Veintiuno]. Fue un período importante de mi vida trabajando con Giroux. Él se fue a trabajar a la Universidad Estatal de Pensilvania y a mí me contrató la Universidad de California (UCLA), en Los Ángeles.

Durante mi estancia en la UCLA profundicé en mi compromiso con Gramsci y Marx, así como con los teóricos de la Escuela de Frankfurt, a medida que me convenía cada vez más de la necesidad de cambiar las relaciones sociales de producción y, al mismo tiempo, permanecer atento a las estrategias culturales y simbólicas si queríamos crear una verdadera justicia para la humanidad. En 1985, Giroux y Donald Macedo me hicieron conocer a Paulo Freire en una conferencia en Chicago, y Paulo y yo nos hicimos buenos amigos. Mi primera conferencia internacional fue en Cuba, en 1987, por invitación suya. El viaje a Cuba me llevó a interesarme por la vida y las ideas de Ernesto “Che” Guevara. En aquella época no había muchos marxistas trabajando en el campo de la educación en Estados Unidos y mi trabajo comenzó, en los años siguientes, a seguir una trayectoria humanista marxista, durante la cual me esforcé por permanecer atento tanto a las consideraciones culturales como a las de clase, dando prioridad estratégica a las de clase, basándome en gran medida en la forma de valor del trabajo de Marx como punto de partida. Esta dirección me



llevó a cofundar el Instituto McLaren de Pedagogía Crítica en México con Sergio Quirox Miranda, fundador del Partido Comunista de México. Tomando como punto de partida la forma de valor del trabajo de Marx.

Sergio era un admirador de Freire y un respetado profesor del Centro Universitario de Tijuana. Se había enterado de mi existencia después de que me nombraran “el profesor más peligroso” de la UCLA y de que una organización de derechas ofreciera pagar 100 dólares a los estudiantes que accedieran a grabar mis conferencias en secreto, y 50 dólares a los que tomaran notas sobre mis conferencias y las entregaran a la administración de la universidad. Cuando mi nombre se puso al principio de la lista, hubo mucha publicidad en los medios de comunicación y, mientras que en Estados Unidos recibí un apoyo escaso, en México recibí un fuerte apoyo de los profesores. Así que el Instituto McLaren se lanzó oficialmente en el Centro Universitario de Tijuana y más tarde se convirtió en una organización independiente que operó primero fuera de Mexicali y más tarde de Ensenada, en la Península de Baja California, donde permanece hasta el día de hoy. En 2005 también fui invitado por el gobierno de Venezuela para ayudar en el sector educativo de la revolución bolivariana, tarea que acepté con entusiasmo. Gran parte de mi interés por Marx comenzó durante conversaciones con los marxistas británicos Mike Cole, Glenn Rikowski y Dave Hill. Conocer a Peter Hudis, de la Organización Marxista Humanista Internacional, fue también un acontecimiento fortuito. Pero el momento más

memorable de este viaje fue descubrir la obra del teólogo mexicano José Porfirio Miranda.

AP: Tu estancia como antropólogo en una escuela católica de Toronto (Canadá), poblada mayoritariamente por alumnos italianos y azorianos, se menciona como un momento clave para tu cambio de perspectiva y, en particular, para tu postulación de los rituales como modos de percepción y comprensión que actúan en la superficie y en la gramática profunda de la cultura escolar. ¿Podrías relatarnos esa experiencia?

PM: Tu acertado uso del término *gramática profunda* resuena en mi exploración del ritual como un fenómeno tangible y encarnado que opera bajo la superficie de la percepción cotidiana. Mi objetivo en mi trabajo etnográfico en la escuela situada en un barrio mayoritariamente azoriano de Toronto era discernir si un análisis matizado del ritual podría mejorar la comprensión de las dinámicas de resistencia dentro de sus aulas por parte de los educadores. En mi conceptualización, un ritual se desarrolla como una práctica simbólica distinguida por gestos –expresiones de actividades rítmicas que constituyen actos simbólicos dinámicos– y posturas, que simbolizan una pausa simbólica en la acción. Al gesto lo veo como inherentemente formativo, y se entrelaza con las acciones cotidianas, oscilando entre la espontaneidad y la formalidad. La ritualización, un proceso transformador, implica encarnar símbolos, grupos de símbolos, metáforas y paradigmas fundamentales a través

de lo que percibo como gestos corporales formativos. Al funcionar como formas de significado, los rituales permiten a los actores sociales articular, negociar y expresar su existencia fenomenológica dentro de dimensiones sociales, culturales, morales y políticas. Contrariamente a la percepción de los rituales como entidades etéreas separadas de las complejidades de la vida cotidiana, situadas en lo alto del paisaje cultural, los rituales son intrínsecamente políticos. Forman parte de lo que el antropólogo Víctor Turner denominó *dramas sociales*. No pueden entenderse aislados de los contextos biográficos e históricos, arraigados en diversas tradiciones de mediación (clan, género, entorno familiar, aula, cultura de grupo de iguales). Entretejidos en ámbitos tanto privados como institucionales, los rituales se convierten en componentes integrales de ritmos y metáforas socialmente condicionados, históricamente adquiridos y biológicamente constituidos de la agencia humana. Como portadores de significados cultural y políticamente codificados, los rituales nunca son neutrales, sino que canalizan contextualmente los significados y rara vez escapan a la carga histórica de una opresión arraigada, especialmente para los marginados del capitalismo.

Mi interés por los rituales como resistencia me llevó a investigar la enorme disparidad entre el comportamiento de los estudiantes en la esquina de la calle y en la escuela y el aula. Todos los estudiantes llevaban un relato de subyugación, grabado capa sobre capa en el tejido vivo. Los símbolos de la opresión impregnaban los cuerpos de los estudiantes,

cargados de significado, entretejidos en los músculos, impresos en los tendones y encapsulados en el intrincado entramado de huesos. La resistencia estudiantil surgió como una postura decidida contra la represión interiorizada y la opresión externa, una batalla contra la destrucción de su “estilo” distintivo, arraigado en la cultura y el comportamiento de las esquinas, y como un esfuerzo por recuperar los ritmos y gestos independientes de las calles y los patios de recreo.

Al ahondar en la resistencia como modo ritual, resulta crucial destacar las disparidades en la adquisición de conocimientos culturales. El conocimiento de las esquinas era visceral, era una forma de conocimiento corporal –de la encarnación de nuestros pensamientos, nuestras emociones y nuestro protagonismo– conectado a los ritmos y gestos de la cultura informal de las esquinas. Este conocimiento divergía del conocimiento de las aulas, caracterizado por la asimilación clínica de hechos cognitivos a menudo inconexos, a menudo tecnocráticos, burocráticos y relacionados con la gestión, para mantener a los estudiantes comportándose de determinadas maneras. La participación en rituales de resistencia implicaba el uso de símbolos callejeros o combinaciones de estos para contrarrestar la aburrida uniformidad de la enseñanza en el aula. La monótona previsibilidad fomentada por la uniformidad y rigidez de las formas de instrucción en el aula se veía constantemente alterada por símbolos y gestos corporales, perfeccionados como herramientas de oposición en el crisol del tiempo muerto y el aburrimiento del entorno escolar.



Aun reconociendo que la hegemonía envuelve el cuerpo y moldea la propia voluntad, la propia agencia, a través de una compleja red de símbolos influidos por las dinámicas de poder y los privilegios capitalistas, sigue siendo cierto que las formas contrahegemónicas de agencia oposicional persisten en el proceso de dominación o en lo que Freire denomina *opresión*. Esta agencia desbarata la naturaleza omnimoda de la opresión estructurada y arraigada, creando oportunidades para la emancipación dentro de espacios liminales. La resistencia se produce en el espacio liminal del “todavía no”, en los espacios subjuntivos del “qué pasaría si”.

Sin embargo, el proceso de ritualización dentro de la escuela católica específica en la que llevé a cabo mi investigación consiguió forjar una relación simbiótica entre ser un buen capitalista y ser un buen católico. Postulé que la noción de resistencia representa un avance teórico significativo en la comprensión de cómo las instituciones educativas pueden perpetuar el orden social imperante a través de diversos “actos” culturales tanto de dominación como de oposición. Aunque queda mucho trabajo por hacer sobre los rituales como formas de resistencia, incluida su adaptación funcional para los grupos marginados y cómo los grupos de oposición codifican su cultura de resistencia en un marco sostenible de significados simbólicos, mi interés de entonces se había desplazado al estudio del fascismo y sus variantes, como la forma en que se manifiesta en la pedagogía posdigital. La tecnología digital tiene profundas implicaciones en la formación de modalidades

fascistas de formación de la identidad, que es una gran razón de por qué el mundo está en el lío en que está.

AP: En tu crítica al reproductivismo ortodoxo considerarás al ritual como un hecho político y a la escuela como un espacio cultural contradictorio. ¿Es esto así?

PM: Ciertamente, los rituales poseen la capacidad de crear dominios culturales conflictivos con implicaciones políticas inherentes, sin duda en el caso de cómo diferentes símbolos pueden ser interpretados diferencialmente, dado el contexto de su “activación”. Mi interés se centra en comprender cómo los rituales, marcados por la repetición de símbolos y metáforas encarnadas, cautivan y capturan ideológicamente nuestras mentes, especialmente en un contexto político. Mi interés principal es investigar este fenómeno en el marco del fascismo. En concreto, el fascismo posdigital.

El fascismo posdigital surge como un movimiento originado en el ámbito digital, adoptado y rebautizado posteriormente por líderes nacionalistas populistas autoritarios. Estos líderes exhiben una habilidad excepcional para impregnar estratégicamente la sociedad de ideologías tóxicas, como el racismo, la supremacía blanca y los sistemas antiliberales de entendimiento. Promueven narrativas de posverdad que sustituyen las verdades intersubjetivas por el razonamiento instrumental y la racionalidad tecnocrática, utilizando diversos foros, plataformas, comunidades y sitios web. Su experiencia se extiende a la crítica del establishment político, expresando su preocupación



por la inmigración, la inseguridad económica y la creciente desigualdad de la riqueza. En Estados Unidos, sus quejas se extienden a la dilución percibida de la identidad nacional como ciudadanos cristianos angloamericanos y al declive percibido de la grandeza de ese país debido al globalismo.

En el contexto de las sociedades abiertas que navegan por las corrientes digitalmente mediadas de nuestra condición digital, caracterizadas por la web 2.0 y los medios sociales, estas dinámicas implican culturas altamente interactivas y participativas. Estas plataformas acogen a masas en red susceptibles a las culturas digitales del odio, a los *trending hashtags* en Twitter, que facilitan la transferencia de mensajes entre plataformas, y al uso de perfiles falsos, bots automatizados y algoritmos defectuosos. Las desigualdades estructurales que sustentan el sector contribuyen a la manipulación perceptiva por parte de los actores sociales de extrema derecha en el ámbito interactivo de las redes sociales.

Maik Fielitz y Holger Marcks arrojan luz sobre una variante muy fluida y ambivalente del fascismo digital, estableciendo paralelismos entre las masas en red y el proletariado de Marx, aunque digitalizado. Esta variante conlleva el potencial de una influencia y un impacto generalizados dentro de las intrincadas estructuras sociales de nuestro mundo digital. Me preocupa el modo en que los medios digitales sitúan a los jóvenes en determinadas posiciones de sujeto. La aparición de nuevos ámbitos de percepción creados por corrientes innovadoras de rebelión posdigital tiene como resultado el enterramiento de acciones y actividades

de oposición basadas en la conciencia crítica en el sentido de Freire, relegándolas a la tienda de trapos y huesos de la historia olvidada, al osario de un pasado mitológico. Estas narrativas posdigitales de la extinción alertan contra la supuesta sustitución de los ciudadanos europeos blancos por inmigrantes. Las redes virtuales están hábilmente configuradas para canalizar los temores, reflejando una forma de “nuevo tribalismo”. El aspecto que me intriga es cómo se ritualizan estos mensajes en la vida cotidiana de los consumidores de medios digitales, porque las subjetividades de los jóvenes, especialmente, están siendo constituidas creativamente por la generación y recepción recursiva de estas narrativas que están preconstituidas en una matriz ideológica que reitera patrones similares de significación sintomáticos de racismo, misoginia, homofobia y fascismo. El fascismo digital está constituido por un tipo de imágenes imbricadas ideológicamente y electrónicamente diseñadas para tener efectos y consecuencias políticas específicas.

AP: En la década de 1990, enfatizaste la influencia de estrategias posmodernas, como la gramatología derrideana y el análisis del discurso foucaultiano en el desmantelamiento de las apelaciones “certeras y trascendentes” a la verdad que caracterizan las tendencias predominantes del discurso modernista. ¿Cómo impactó todo esto en la escuela, en su percepción por parte de la comunidad, con relación a la tarea docente?

PM: No creo que haya habido mucho impacto en el sistema escolar o en la percepción de la escuela por parte de



la comunidad. No creo que hubiera consecuencias prácticas de ese debate en los años noventa. Pero cuando Trump llegó al poder con su noción de “noticias falsas” y “hechos alternativos” hubo una explosión de análisis sobre vivir en un mundo de posverdad. Y el coronavirus también tuvo un impacto en cómo se percibía la verdad como resultado de las discusiones sobre el uso de la vacuna (¿contenía un chip informático secreto?) y las teorías conspirativas sobre una cábala secreta formada por miembros del Partido Demócrata que, según el culto QAnon, estaban desollando las caras de los niños, bebiendo su sangre y canibalizándolos durante rituales satánicos. Los que no eran asesinados eran objeto de tráfico sexual. Según la teoría de la conspiración, Donald Trump iba a detener a esta secta secreta y ejecutar a sus miembros en público por televisión. Todavía están esperando, por supuesto.

Foucault, Wittgenstein y otros filósofos volvieron a ser populares durante esta época. Pero esas discusiones sobre la verdad no afectaron a las escuelas, salvo en el importante terreno de la enseñanza de la historia. Ese debate resurgió de nuevo recientemente a través de las demandas de la ultraderecha Make America Great Again (MAGA), que exige que no se enseñen los horrores de la esclavitud. La esclavitud y el racismo como acontecimientos históricos deben enseñarse de manera que no incomoden a los estudiantes blancos. Enseñar la historia de la esclavitud o el genocidio de la población indígena de manera que “divida a los estadounidenses” equivale, en opinión de los republicanos MAGA, a

racismo. Por lo tanto, enseñar sobre el racismo de una manera históricamente precisa te hace susceptible de ser etiquetado como racista. Y es probable que te despidan. Los padres tienen derecho a interponer una demanda contra cualquier profesor que incomode a sus hijos en cuestiones de raza, género y sexualidad. Los padres y los consejos escolares rechazan la formación en diversidad y los pronombres y derechos LGBTQIP2SAA (lesbiana, gay, bisexual, transexual, queer, cuestionador, intersexual, pansexual, de dos espíritus [2S], andrógino y asexual).

Michael A. Peters utiliza la metáfora del virus para describir la actual dinámica entrelazada de la información viral y los medios de comunicación virales y cómo forjan una conexión única, estableciendo paralelismos entre el comportamiento de la información en las redes digitales y su papel como sistema de mensajería en la biología genómica. En el ámbito de las redes sociales digitales, los medios virales difuminan la distinción entre información y conocimiento, operando sin tener en cuenta la verdad. Este fenómeno se convierte en un conducto óptimo para la proliferación de exageraciones, falsedades, mentiras y cotilleos, emblemáticos de la era de la posverdad. También señala que, a diferencia del conocimiento, que requiere condiciones de creencia, verdad y justificación, la información carece de tales requisitos previos. La desinformación surge como categoría fundamental dentro de este panorama. Según Peters, la condición de posverdad introduce una divergencia entre la evidencia y la verdad, reflejando similitudes entre la propagación de noticias



falsas en las “cámaras de eco” de los medios sociales y la evolución y transmisión de enfermedades infecciosas. Sin duda, la pandemia de coronavirus tuvo tanto efecto en la teoría como el regreso de Michel Foucault. En el panorama digital actual, las noticias en plataformas como Facebook a menudo superan a las noticias reales, con historias falsas y conspiraciones difundidas deliberadamente que exacerbaban el escepticismo psicopático social. Este escepticismo arroja dudas sobre las instituciones, particularmente el gobierno, y podría causar un daño significativo al ámbito público.

Aprecio estas reflexiones de Mike Peters. Mi opinión sobre esto es algo diferente. La toxicidad, en esta era definida por la influencia de Trump, ha evolucionado desde las proclamaciones de posverdad de los posmodernistas en la década de 1980 hasta la actual explotación del “relativismo” epistemológico por parte de aquellos asociados con la “extrema derecha”. Estos actores ahora dominan no solo los medios de comunicación paleoconservadores tradicionales como Fox News (una estación de televisión de derecha que domina la audiencia), sino que también proliferan en plataformas de redes sociales emergentes arraigadas en el alarmismo, el racismo y el nacionalismo blanco. La administración Trump ha utilizado el relativismo de la verdad y el relativismo crítico como armas, ejemplificados por los infames “hechos alternativos” de Kellyanne Conway y el uso desdeñoso de las “noticias falsas” por parte de Trump para desacreditar el periodismo crítico.

En ausencia de un ciudadano-orador ideal como Cicerón, los educadores

críticos deben contrarrestar la retórica de Trumplandia con una refutación materialista histórica que se base en las ideas de Hegel y Marx. Un enfoque eficaz que utilizo es abordar la perspectiva marxista de Paula Allman, quien identifica diferentes niveles de verdad: verdades metatranshistóricas, transhistóricas sujetas a revisión, específicas de una formación social particular y coyunturalmente específicas (válidas dentro de procesos contextuales específicos).

Aunque elaborar una crítica de la economía política con una dialéctica negativa sólida y amigable presenta desafíos, los educadores pueden desempeñar un papel crucial en la lucha contra la desinformación. Al reconocer la subjetividad inherente y la naturaleza cargada de teoría de los puntos de vista epistemológicos, discrepo de los posmodernistas al descartar la idea de que solo alterar las creencias puede remodelar el mundo objetivo. También enfatizo una distinción entre subjetividad epistemológica y subjetividad ontológica, afirmando la existencia de un mundo objetivo independientemente de las perspectivas individuales. A pesar de las diversas experiencias vividas moldeadas por antecedentes geopolíticos, étnicos y socioculturales, las leyes compartidas de la física establecen una realidad material común, aunque nuestra comprensión de estas leyes sigue estando sujeta a revisión. Frente al siempre cambiante “régimen de la verdad”, en estos días es crucial que las personas cuestionen consistentemente los estándares para evaluar la verdad. Ningún individuo o grupo tiene la



autoridad para dictar valores o significados objetivos a los demás. En cambio, es esencial una conversación global o comunitaria continua, que requiere una negociación continua de perspectivas. Mi atención se centra en el “intelectual revolucionario”, que contribuye a una esfera contrapública y aboga por una alternativa socialista al capitalismo a través de una filosofía de la praxis.

Si bien reconozco que los individuos que habitan el mundo de manera diferente solo pueden acceder a verdades parciales de la historia humana, afirmo que el mundo es fundamentalmente cognoscible. Sin embargo, el conocimiento es inherentemente parcial y relacional, situado en contextos históricos. Esta perspectiva me lleva a explorar la verdad en el marco de la comprensión de cómo se crea, constituye y produce el conocimiento durante el proceso de formación personal y social (*bildungsprozess*). Hago hincapié en que el mundo es cognoscible, pero nuestro conocimiento de este será siempre parcial y relacional. Inmersos en “campos de conocimiento”, nuestro compromiso está situado históricamente. Esta naturaleza situada del conocimiento me impulsa a abordar la cuestión de la verdad en el contexto de comprender cómo el conocimiento llega a ser reconocido como tal. Junto con personas de ideas afines, abogo por recuperar la filosofía de los antifundacionalistas, presuponiendo la idea de que los individuos pueden ser educados. Es esencial un resurgimiento filosófico, particularmente a través del compromiso con la Escuela de Frankfurt. Junto con el teórico crítico William Reitz, me hago

eco del llamado de Herbert Marcuse a priorizar la exploración de la lingüística política, la estética, la epistemología y la historia de la filosofía para enriquecer la praxis crítica de nuestra vida pública y práctica colectiva. A pesar del atractivo lógico de este enfoque, encuentra resistencia por parte de los actuales partidarios de Trump, que se resisten a profundizar en los reinos de la lógica, considerándola una cesión de terreno a los defensores de la justicia social y a los científicos del clima. Se señala debidamente la preferencia de los partidarios de Trump por la comodidad de las plataformas digitales. Se reconoce que confiar únicamente en la lógica abstracta como árbitro último de la verdad tiene inconvenientes. Como sostiene William Reitz, divorciar las verdades de la lógica de los hechos físicos o la historia social oscurece las conexiones genuinas entre el lenguaje y el mundo. Se advierte contra la determinación arbitraria de los primeros principios que una facultad crítica es indispensable, ya que construir un argumento utilizando lógica deductiva o un cálculo sintáctico artificial no garantiza su contundencia o solidez.

Por lo tanto, la cuestión de la verdad se plantea como más pedagógica que sintáctica, enfatizando que la educación trata fundamentalmente de moldear mentes y requiere premisas justificadas. La teología de la liberación, con su opción preferencial por los pobres y los que sufren, ofrece, en mi opinión, un imperativo más ético. En este contexto, la pedagogía crítica se vuelve necesaria para fomentar una mentalidad que vaya más allá de la mera corrección sintáctica y se

comprometa con las consideraciones éticas inherentes a la búsqueda de la verdad. Como nos recuerda Reitz, en un mundo donde el 99% de la población experimenta un sufrimiento agudo y profundo, determinar estas premisas fundamentales no requiere mucha ciencia. Como he sostenido en los últimos años, la teología de la liberación, con su opción preferencial por los pobres y los que sufren, proporciona un importante camino a seguir para la pedagogía crítica.

AP: Al mismo tiempo, introdujiste conceptos como *posmodernismo* y *multiculturalismo* en tu análisis de la pedagogía. ¿Podrías decirnos cuál es tu posición actual al respecto?

PM: En mi opinión, la posmodernidad nos posiciona dentro de la tensión producida por los intentos modernistas y posmodernistas de resolver la viva contradicción de ser a la vez sujeto y objeto de significado. Nos referimos aquí a dos formas distintas de ordenar la realidad discutidas por David Holt, quien describe estos ordenamientos como reflejados en las siguientes preguntas: ¿El significado genera vida o la vida genera significado? La primera pregunta se plantea dentro del discurso de la modernidad, donde se supone que nuestras vidas deben vivirse como una explicación de un significado anterior a la vida, un significado trascendental que está codificado en una concepción de una verdad metafísica. Esta última pregunta refleja el advenimiento de la posmodernidad y la destrucción de la noción de verdad basada en supuestos metafísicos. Vivir la vida como si

generara significado es vivir dentro de la contingencia y la incertidumbre del presente, en el que la ética, la tradición y la agencia se revelan como construcciones sociales o ficciones culturales. Vivir dentro de la tensión creada por estas dos preguntas genera más preguntas: ¿Actuamos para representar el significado o actuamos por los posibles efectos de nuestras acciones? ¿La acción crea identidad o la acción surge de la identidad?

Si bien estas cuestiones han ocupado, a lo largo de los siglos, los proyectos de filósofos de diversa índole, la condición posmoderna ha dirigido nuestra atención más audazmente a la interfaz entre tales cuestiones. En mi caso, quiero que mis estudiantes se comprometan con las políticas y las ideologías que informan estas preguntas a medida que comienzan a entenderse a sí mismos como un producto y un productor de significado. Mi trabajo ha consistido en explorar la tensión dialéctica entre estas dos cuestiones. Desde el posmodernismo aprecié la ruptura de grandes narrativas eurocéntricas para exponer sus certezas patriarcales y epistemológicas; pero al mismo tiempo fui crítico con el enfoque del posmodernismo en las políticas de identidad que ignoraban las cuestiones de clase y la lucha de clases.

Para compensar esta ausencia, comencé a referirme a mi ejercicio de crítica posmoderna que pone en primer plano las cuestiones de clase como “posmodernismo crítico”. Utilicé el término empleado por Teresa Ebert, “posmodernismo lúdico”, para referirme a los críticos posmodernos que eran antimarxistas y que no



consideraban el análisis de clases en su trabajo. Ebert también utilizó el término posmodernismo crítico. Así que trabajé dentro de la tensión de las dos preguntas citadas anteriormente, y traje esta tensión conmigo en mi preferencia general por un análisis materialista histórico. No queremos desplazar la pregunta “¿Cómo podemos eliminar el sufrimiento?” hacia “¿Qué es el sufrimiento?”. Zygmunt Bauman capta esta tensión cuando escribe: “Parece que en el mundo de la extrañeza universal el extraño ya no está obsesionado con lo absoluto de lo que debería ser, ni tampoco le perturba la relatividad de lo que es”. Así que concluiré diciendo que hay corrientes utópicas y distópicas en la condición posmoderna y en la teorización posestructuralista, así como nuevas formas de autorreflexividad y colonización ideológica.

Como mencioné anteriormente, mi uso del término posmodernismo crítico se debió a mi observación de que una facción considerable de autoproclamados posmodernistas criticaba la modernidad sin abordar la dimensión crucial de la clase. A esto lo llamé “apostasía de moda”. Inspirándome en Ebert, una destacada académica marxista que utilizó el término “posmodernismo crítico”, traté de distinguir esta perspectiva de la misma manera que lo hizo Ebert de “posmodernismo lúdico”, un término que empleó para resumir y criticar a quienes criticaban el posmodernismo como el espectáculo, como aparatos estatales teatrales, y la política de representación; en otras palabras, sin abordar el componente de clase. Utilicé la frase “la propaganda del deseo” para caracterizar las críticas sin clases –tan prevalentes entre

estos círculos artísticos– a las que me referí como una pedagogía del “efecto de excitación”, que se manifiesta como una forma sutil de microrresistencia alojada dentro de un depósito esotérico de conocimientos académicos y códigos utilizados por las élites académicas.

Este enclave clandestino dentro de la cultura permitió una exploración de la naturaleza mistificada de la cultura y el desencadenamiento de una política de negación, con el objetivo final de cultivar una perspectiva radical bien templada donde la alienación bajo el capitalismo era de alguna manera mitigada por la virtud de ser soportada por individuos virtuosos. En otras palabras, el capitalismo no era tan malo, siempre y cuando pudieras mantener tu virtud. En esencia, mi crítica implicó un examen matizado de la vanguardia cultural, en el que imitaba su lenguaje mientras criticaba su propensión a la autocensura en cuestiones de clase. Cuestioné a quienes se veían a sí mismos como vanguardias en la producción cultural, defendiendo el papel fundamental de la cultura a la hora de sortear contradicciones históricamente específicas relacionadas con la identidad y la subjetividad, una faceta integral del concepto de Marx de la “rica totalidad de muchas determinaciones”.

Durante la década de 1990 y principios del 2000, mis actividades intelectuales apuntaban a comprender la aparente apatía de los críticos hacia las consideraciones de clase. Si bien muchos se contentaron con denunciar los aspectos superficiales de la vida moderna, mi atención se centró en hacer más evidentes para los educadores



el funcionamiento subterráneo del capital. Argumenté sobre la importancia ontológica del concepto de praxis, desafiando la domesticación predominante de la pedagogía crítica entre quienes optaron por blanquear las consideraciones del análisis de clase de Marx. Mi preocupación era que, incluso aquellos que proclamaban ser educadores críticos, estábamos atrapados en una fenomenología de la sensación o la seducción, lo que me impulsó a explorar cómo la praxis define a los seres humanos en su totalidad, un concepto expuesto por Karel Kosik en su obra sobre la dialéctica de lo concreto. Inspirándome en él, profundicé en los movimientos de la totalidad del mundo, contemplando cómo el ser humano descubre esta totalidad, fomentando una particular apertura hacia el ser. Mis investigaciones sondearon la disyunción entre intenciones y acciones, la falta de armonía entre la necesidad y la libertad inherentes a las acciones humanas moldeadas y creadas por fuerzas históricas. Estas preguntas continuaron siendo la fuerza impulsora detrás de mis actividades intelectuales.

La investigación sobre si hacemos historia o somos meros agentes de fuerzas históricas siguió siendo central. Postulé que la interferencia activa en el mundo era la clave para comprenderlo, y que la ética revolucionaria surgía de la dialéctica de la cosificación y la resistencia. Intenté transmitir a mis alumnos que la economía trasciende meras implicaciones nomotéticas: encarna una ética, una filosofía moral, distorsionada por la búsqueda incesante de la maximización de beneficios. Mi trayectoria

intelectual también me llevó a la obra de Raya Dunayevskaya, en particular a su concepto de negatividad absoluta: una negación que se emancipa de su objeto de crítica. A partir de la negación autorreferencial de Hegel, modificada por Marx, esta forma de negatividad establece una relación autorreferencial y se libera de la dependencia externa. Marx se apropió críticamente de este concepto y describió su papel en el camino hacia una sociedad comunista. Sin embargo, importantes eruditos como Peter Hudis reconocieron las limitaciones históricas de revoluciones anteriores, en las que los objetos que buscaban negar persistían en diferentes niveles.

Sigo aquí el trabajo de Hudis por su capacidad explicativa, quien se desempeñó como secretario de Raya Dunayevskaya. Esta, nacida en Rusia, se mudó a Estados Unidos durante su infancia. Su viaje hacia la importancia histórica se concretó cuando asumió el papel de secretaria rusa de León Trotsky durante su exilio en México de 1937 a 1938, un período tumultuoso marcado por los Juicios de Moscú y la investigación de la Comisión Dewey sobre las acusaciones contra Trotsky. Este, como todos sabemos, pasó su exilio inicial en la residencia de Frida Kahlo. Cuando estalló la Segunda Guerra Mundial, ella se separó de Trotsky y se opuso a su defensa de Rusia como un “estado obrero aunque degenerado”. En su perspectiva alternativa, sostuvo que el Pacto Hitler-Stalin no solo catalizó la Segunda Guerra Mundial, sino que también expuso a Rusia como una sociedad capitalista de Estado. Su trabajo innovador, un análisis meticuloso y completo



de los tres planes quinquenales iniciales de Rusia, surgió de fuentes originales y fue publicado en *New International* en diciembre de 1942, enero de 1943 y febrero de 1943. Este estudio fundamental sigue siendo una fuente valiosa para investigar la naturaleza de Rusia y reevaluar la teoría marxista. Ampliamente citada en la prensa mundial y referenciada en *El yogui y el comisario* (1946, editorial Alba), de Arthur Koestler, su investigación ha dejado una marca indeleble.

Además, su traducción al inglés de “La enseñanza de la economía en la Unión Soviética” de un difícil número de la revista *Pod Znamenem Marxizma* (*Bajo la bandera del marxismo*), publicado en el periódico americano de *Economic Review* de septiembre de 1944, desencadenó un debate internacional entre los teóricos. El debate llamó la atención en la portada del *New York Times* en 1945. Su exploración del capitalismo de Estado ruso en 1941 forjó una alianza intelectual con C. L. R. James (J. R. Johnson), el aclamado autor de *Black Jacobins*, ya que ambos llegaron a una perspectiva compartida sobre el asunto. Así explica Hudis la negación de la negación. El comunismo, como negación del capitalismo, enfrentó desafíos, ya que reemplazó la propiedad privada por propiedad colectiva sin superar por completo la noción alienada de propiedad. Para realmente allanar el camino hacia una sociedad nueva y positiva, necesitamos una praxis humana capaz de trascender la alienación, lo que requiere una praxis subjetiva alineada con una filosofía de la liberación.

Marx, en deuda con Hegel, se apropia del marco conceptual de la

“negación de la negación” para dilucidar la trayectoria hacia un nuevo orden social. Al delinear el comunismo como la antítesis del capitalismo mediante la anulación de la propiedad privada, subraya su dependencia del objeto de crítica, explicando su transformación de la propiedad privada en propiedad colectiva. Sin embargo, el comunismo, en el análisis de Marx, no trasciende la percepción alienada de que la propiedad constituye el aspecto primordial de la existencia humana bajo el capitalismo; más bien, afirma esta noción en un plano diferente. Si bien Marx aboga por la negación de la propiedad privada, sostiene que esta negación debe someterse a una negación para dar paso a una entidad genuinamente positiva: un marco social completamente nuevo. Como lo expresa Dunayevskaya, Marx considera la superación de esta “trascendencia”, caracterizada por Hegel como negatividad absoluta, como el medio exclusivo para forjar un mundo verdaderamente humano, caracterizado por un “humanismo positivo, comenzando por sí mismo”.

Un examen de Marx revela dos observaciones claves: en primer lugar, no censura el concepto hegeliano de negatividad absoluta por ocultar la realidad, sino que lo postula como una expresión de la progresión tangible mediante la cual el espurio optimismo de la sociedad existente es superado a través de la génesis de un “humanismo positivo”. En segundo lugar, Marx subraya que la eficacia de la revolución depende de su continua dependencia del objeto de la crítica, a menos que culmine en la actualización de la “negación de la negación”. Sin embargo,



no se dedica a extraer fácilmente la “negación de la negación” de Hegel, aplicándola directamente a la política revolucionaria. Al reconocer la profundidad de su esfuerzo intelectual, Marx se abstiene de una apropiación superficial, entendiendo que la “negación de la negación” es un componente integral del sistema filosófico de Hegel. Marx reconoce la imposibilidad de extraer arbitrariamente conceptos específicos de Hegel. En cambio, aboga por la tarea imperativa de reconstituir la totalidad de la filosofía de Hegel dentro de un nuevo paradigma, en el que la esencia emancipadora implícita en la dialéctica de la negatividad absoluta pueda volverse explícita y sin restricciones.

La filósofa del proceso Ann Fairchild Pomeroy interpreta esto de otra manera y a menudo uso su ejemplo cuando intento explicar la negación de la negación a mis alumnos. Al explorar la interacción entre libertad y negación, se hace evidente que el movimiento necesita cambio, y este, a su vez, requiere negación. Esta verdad fundamental, que resuena en las filosofías de Heráclito y Sócrates, impregna el existencialismo e impulsa el posmodernismo. Ya sea que esté alineado con la metafísica de sustancias o no, la esencia permanece: la negación es indispensable para el cambio. La afirmación de que algo cambia o que el cambio en sí lo abarca todo subraya la naturaleza formal del cambio, ya sea una pura alteración de forma o un cambio de contenido. La idea de que el poder de la sustancia radica en la realización de su propio ser, encarnando así la libertad, subraya el potencial transformador

inherente a la negación. El catalizador de la negación reside en la conciencia humana, donde la presencia de ideas potencia el acto de negación y, en consecuencia, la alteración. La capacidad de contemplar libremente la realidad formal, imaginar posibilidades alternativas y manifestarlas en el ámbito físico ejemplifica la libertad humana. La conciencia, arraigada en la autoconciencia, se vuelve fundamental para navegar los límites de las limitaciones materiales e ideales.

El análisis profundiza en el ámbito del trabajo, destacando la tragedia del capitalismo como la esclavización de la idea humana. La fuerza de trabajo, sinónimo del potencial creativo de la humanidad para alterar el mundo natural, se mercantiliza en un acto desesperado de vender la creatividad. Este acto subraya la necesidad urgente de una revolución (un punto de inflexión y una negación) frente a tal esclavitud. Pomeroy es clara en este punto. La primera negación, personificada en la revolución rusa, representa un rechazo de las normas capitalistas. Sin embargo, el potencial transformador de esta negación gana dirección y profundidad solo a través de la autoconciencia. La segunda negación surge cuando el revolucionario comprende el contenido positivo del rechazo inicial, encarnando una profunda comprensión del poder de la negatividad. Hay positividad en esta negatividad. La narrativa gira hacia el concepto de autodeterminación “escuchándose a sí mismo hablar”, lo que lleva a la comprensión de la esencia humana como fuente de negación. Esta conciencia, junto con el reconocimiento de la absoluta injusticia inherente a la venta



de fuerza de trabajo, allana el camino para una conciencia revolucionaria. El llamado a una revolución se convierte no solo en una negación, sino en un esfuerzo creativo gozoso y continuo: una revolución permanente. El objetivo final es la realización de la libertad como entidad autoconsciente.

La verdadera libertad trasciende los derechos abstractos otorgados por las instituciones; es la comprensión profunda del propio potencial creativo y la responsabilidad que ello implica. Esta autoconciencia da origen a una auténtica ética social, creando la posibilidad de una coexistencia armoniosa en la que la libertad de uno es inseparable de la libertad de los demás. En conclusión, el poder de la negatividad, tal como lo aclara Dunayevskaya, ofrece ideas matizadas sobre Hegel, Marx y la naturaleza de la revolución. Plantea una visión en la que la revolución se convierte en un acto alegre y perpetuo de creatividad, que dirige a la humanidad hacia una nueva sociedad fundada en la libertad consciente de sí misma. Estoy impresionado por la forma en que Pomeroy explica el paso de la realización de “no soy trabajo asalariado” a la de “yo no soy trabajo asalariado”. En la primera negación, el énfasis está en la palabra *no*, mientras que, en la segunda, está en el *am*, la realización de la positividad contenida en la negatividad. Ella lo explica así: En el ámbito de la autoconciencia, me transformo en la expresión de la negación. Ya no se limita a la proclamación de “no soy un trabajo asalariado”, sino que se metamorfosea en la declaración afirmativa: “no soy un trabajo asalariado”. Esta transmutación revela una conciencia de la potencia de la

negatividad, un equivalente artístico a declarar: “Yo soy la revolución” o, con mayor precisión aún, “Yo soy el revolucionario”. Esto es lo que la pedagogía crítica intenta lograr al crear una conciencia crítica.

Dentro de este ámbito, me aventuro en el terreno de la verdadera conciencia de clase: una conciencia de que, como habitante de la clase trabajadora, encarno la esencia misma que impulsa la valorización del capital, prediciendo su desmoronamiento. Más allá de este desmoronamiento profético se encuentra la fuente de la creatividad, destinada a conjurar un tapiz visionario de un nuevo futuro. La positividad oculta en esta revelación negativa reside en mi capacidad para pronunciar el “no” revolucionario: una afirmación de que la negación no es solo una posibilidad, sino una faceta inherente de mi ser. Soy negatividad, pero dentro de esta segunda negación voy más allá de la falsa positividad de la sociedad existente y desato una nueva positividad creativa a través del desarrollo de un humanismo positivo. A través de este acto crítico de una segunda negación, el mundo sufre una metamorfosis, naciendo de nuevo. La negación de la negación expresa “el movimiento real” mediante el cual se supera la falsa positividad de la sociedad existente mediante la creación del “humanismo positivo”.

Sin embargo, como señala Hudis, Marx afirma que la eficacia de la revolución depende de su capacidad para progresar más allá de la mera crítica y abrazar la realización de la “negación de la negación”. Él distingue su enfoque de una apropiación simplista de este concepto de Hegel con fines

revolucionarios. Marx, como pensador riguroso, se abstiene de adoptar ideas superficialmente. Reconoce la interconexión inherente de la “negación de la negación” dentro del marco filosófico de Hegel y rechaza extraer selectivamente conceptos de Hegel de forma arbitraria. Esta práctica, sostiene Hudis, es característica de ideólogos e imitadores. En cambio, Marx enfatiza el imperativo de reconstruir la totalidad de la filosofía de Hegel dentro de un nuevo contexto. Este nuevo marco debería revelar la naturaleza implícitamente emancipadora de la dialéctica de la negatividad absoluta, haciéndola explícita y liberada.

El discurso académico actual lucha con el escepticismo predominante en torno a la eficacia del trabajo o la praxis humana para lograr la trascendencia de la alienación, un sentimiento exacerbado por las numerosas revoluciones abortadas e inconclusas del siglo pasado. Este escepticismo, si bien particularmente pronunciado entre los posmodernistas, se extiende más allá de este enclave intelectual e impregna diversas inclinaciones ideológicas, tanto marxistas como no marxistas. La creencia generalizada en nuestra era de cinismo actual, de que la praxis humana se ha vuelto incapaz de trascender la alienación, moldea profundamente el pensamiento contemporáneo y plantea un desafío formidable para quienes buscan vías transformadoras. Las perspectivas posmodernistas afirman, además, la insuficiencia de los trabajadores o de cualquier fuerza revolucionaria para abordar el dilema de la alienación. Sin embargo, es crucial reconocer que esta perspectiva no se limita únicamente a

los círculos posmodernistas, sino que resuena más ampliamente dentro del discurso intelectual contemporáneo, incluso entre los defensores de la pedagogía crítica. Los esfuerzos por hacer realidad la negatividad absoluta como un nuevo comienzo, en lugar de repetir los errores de épocas anteriores, se vieron obstaculizados por las fuerzas de la colonización y el imperialismo. Todavía uso esto como trasfondo de mi crítica, ya que mi posmodernismo crítico fue, esencialmente, una crítica marxista.

Aunque soy un católico devoto, me abstuve de hacer un discurso explícito sobre dónde encaja la religión en todo esto y mi interpretación del escatón, aunque en mi trabajo de años posteriores estaba insinuando mi interés por la teología de la liberación o el catolicismo revolucionario. Ahora estoy empezando a escribir sobre esto con más detalle en algunos de mis ensayos.

Ahora bien, en lo que respecta al multiculturalismo, hubo una crítica de los académicos mexicanos: dijeron que debería usar la palabra *interculturalidad* en lugar de *multiculturalismo*. Mi exploración del multiculturalismo se remonta a la década de 1990 y, desde entonces, el campo ha experimentado importantes avances. Cuando escribí mi libro *Multiculturalism revolutionary* (1997) [*Multiculturalismo crítico* (1998). Siglo Veintiuno], mi perspectiva estuvo moldeada por mi educación en una nación bicultural, Canadá, donde a menudo existían tensiones entre los hablantes de francés e inglés. Una profesora de educación mexicana, Alicia de Alba, me cuestionó por no incorporar el concepto de interculturalidad, que, tras una



investigación, parecía estrechamente alineado con mi idea de “multiculturalismo crítico”. En Canadá, donde el término evolucionó, el multiculturalismo parecía superior al concepto estadounidense de “crisol”, que encontré como una metáfora violenta que promueve la asimilación y la preservación de la jerarquía. Aprecié las críticas a mi uso del término multiculturalismo, pero, como le expliqué a la profesora de Alba, mi término “multiculturalismo crítico” era similar a su uso del término “interculturalidad”.

Estoy de acuerdo en que interculturalidad es un término mejor. El multiculturalismo, tal como lo imaginé, permitió que diversos grupos culturales coexistieran de forma independiente, formando un mosaico armonioso o conduciendo potencialmente a una segregación cultural. El multiculturalismo crítico, similar al “interculturalismo”, enfatizaba un intercambio dinámico y el respeto por las diferencias en lugar de una coexistencia pasiva. Se diferenciaba de otros enfoques, como el multiculturalismo conservador, que se centraba en el beneficio económico, y el multiculturalismo liberal, que enfatizaba las diferencias o similitudes culturales. Los multiculturalistas críticos, incluyéndome a mí, examinamos cómo operaba el racismo a través de las diferencias y cuestionamos la noción de ser “daltónico”. Al encontrarme con el término “interculturalismo”, reconocí su similitud con mi concepto de “multiculturalismo crítico”.

Mientras viajaba por el mundo, mi objetivo era desarrollar una perspectiva que promoviera la solidaridad global, trascendiendo el nacionalismo

y el transnacionalismo. Mi visión implicaba fomentar un sentido de solidaridad entre comunidades diversas, sin dejar de ser crítico con el concepto de Estado-nación. Abogué por formas institucionales alternativas y una esfera pública socialista, desafiando la escolarización capitalista y promoviendo el trabajo cultural responsable. Mi apoyo al diálogo recíproco entre culturas se alinea con el interculturalismo, enfatizando los puntos en común entre los trabajadores culturales que luchan por una alternativa socialista. Propuse transformar las escuelas en cooperativas, desafiar las normas capitalistas e inspirarme en iniciativas cooperativas en Buenos Aires, como la fábrica IMPA. El foco de mi trabajo pasó a política de identidad, enfatizando lo que los individuos pueden hacer para ayudar a otros en lugar de enfatizar cómo las personas se identifican a sí mismas. El cambio significa que los educadores críticos deben enfatizar la ética sobre la epistemología. La forma en que cuidamos a las personas tiene prioridad sobre cómo nos definimos a nosotros mismos. ¡Un interculturalismo basado en una ética del cuidado prioriza el respeto a las diferencias y eventualmente se convierte en la forma en que nos definimos a nosotros mismos! Si bien el multiculturalismo y el multiculturalismo crítico (interculturalismo) carecen de garantías de éxito, transformar espacios de tensión en espacios de respeto recíproco requiere un compromiso profundo. Los desafíos futuros incluyen redefinir las solidaridades a nivel global, abordar la reterritorialización de las identidades globalizadas y navegar las complejidades de los modelos transnacionales de

identidad posdigitales en nuestra sociedad contemporánea.

AP: ¿Cuán válidas son las teorías que postulan, como en el caso de Aníbal Quijano, que la raza es el clasificador universal basado en la matriz colonial del poder? El neoliberalismo crea permanentemente mecanismos de absorción y neutralización de las luchas contra el patriarcado, las culturas latinoamericanas no occidentales y las demandas de la juventud. ¿Crees que se necesitan nuevas categorías para comprender la naturaleza del neoliberalismo/tecnocapitalismo?

PM: En las innumerables colecciones de contribuciones académicas dentro de las ciencias sociales, luminarias como Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Enrique Dussel, Walter Dignolo y Aníbal Quijano se erigen como formidables arquitectos del discurso en torno a la colonialidad del ser. Sus profundas ideas arrojan una luz perspicaz sobre la intrincada interacción entre el genocidio epistemológico y la explotación económica, dos fuerzas potentes profundamente entrelazadas con la colonización y el capitalismo eurocéntricos. Dentro de esta interseccionalidad se encuentra la revelación de dinámicas co-constitutivas, que conducen al saqueo sistemático de las comunidades oprimidas. Estas comunidades, relegadas al estatus de no seres inventados, son testigos de la erosión de su alteridad, libertad y humanidad. La trayectoria histórica de Dussel subraya la reducción de los pueblos indígenas a meros instrumentos de trabajo libre, enredados en un sistema tributario colonial

históricamente entrelazado con el capital europeo. En el centro de mi investigación académica se encuentra el desmoronamiento del *ethos* misionero del ego europeo. Definido por la tríada de descubrimiento, conquista y evangelización, este *ethos* asume una dimensión ontológica encapsulada por el imperativo “conquisto, luego existo”, en marcado contraste con el renombrado axioma de Descartes, “pienso, luego existo”. Esta exploración es fundamental para comprender su conexión con el marco conceptual de William Robinson, particularmente en lo que respecta a la clase capitalista transnacional y el aparato estatal transnacional.

Navegar por las complejidades del capitalismo racial, aunque desafiante, sigue siendo una tarea imperativa. Desde el principio, planteo mi alineación con la perspectiva de que la raza, el género y la clase constituyen la base de la explotación capitalista. Las cuestiones de identidad y las luchas sociales, lejos de ser preocupaciones periféricas, deberían reconocerse como componentes integrales de la lucha de clases más amplia. La obra fundamental de Quijano proporciona un argumento convincente sobre la génesis del concepto moderno de raza, cuyas raíces se remontan a la colonización europea en las Américas. Quijano sostiene que, antes de la conquista de América, la comprensión europea de la raza giraba en torno a nociones familiares de ascendencia y sangre. El momento transformador se produjo con la explotación de la naturaleza durante la conquista, dando origen al concepto moderno de raza. Esta conceptualización entrelazó



intrincadamente diferencias biológicas, estructurales y jerárquicas en el tejido de la división del trabajo, presentándolas como inherentemente “naturales”. En el análisis de Quijano se destacan las dinámicas raciales en el contexto colonial. Los africanos importados se enfrentaron a la esclavitud, mientras que los amerindios, para evitar la extinción, fueron liberados de la esclavitud absoluta, pero relegados a la servidumbre. Incluso cuando los amerindios fueron reconocidos como humanos, su humanidad siguió siendo tenue y se los sometió a un trato infrahumano. La categorización en grupos raciales, como “blancos” o “europeos”, se presenta como una construcción del siglo XVIII originaria de la América colonial británica.

Además, Quijano vincula astutamente esta perspectiva colonial con el modo de pensamiento dualista que acompaña a la modernidad en Europa. Sostiene que la separación del cuerpo del espíritu/alma jugó un papel fundamental al proporcionar una justificación científica para el concepto de raza. Al mismo tiempo, esta separación fomentó una perspectiva evolutiva, colocando a los pueblos no europeos a lo largo de un continuo: de lo irracional a lo racional, de lo primitivo a lo moderno y, significativamente, de lo “natural” a lo “humano”. Claramente, no soy un experto en Quijano, pero admiro enormemente su extenso marco de sistema mundial, su perspectiva sociológica macrohistórica y su extraordinariamente hábil utilización de diversas metodologías que abarcan la antropología, la historia, la sociología, la economía, la filosofía, la política, la literatura, la lingüística, la ciencia y

las artes. No estoy en condiciones de evaluar toda su obra, pero he apreciado leer su trabajo y la evaluación de otros sobre su trabajo, incluidos algunos de los debates en torno a sus ideas. Hay numerosos académicos en los Estados Unidos que utilizan su erudición en su trabajo. En algunos de mis escritos, me he informado de sus importantes ideas. Mi uso de su obra ha sido selectivo y algo restrictivo. Pero su trabajo sobre la colonialidad del poder ciertamente se cruza con los diversos campos superpuestos de la pedagogía crítica, por ejemplo, el de la pedagogía descolonizadora.

Años atrás había aspirado a realizar algunas investigaciones utilizando un marco conceptual parcialmente adaptado de Quijano, pero mis breves visitas a los rarámuri (o tarahumara) en las tierras altas de la Sierra Madre Occidental y a los purépecha en la región noroeste de Michoacán fueron demasiado breves para recoger cualquier análisis sostenido. En el pueblo de Cherán, los purépecha estaban ocupados instalando sus controles armados en las carreteras para mantener alejados a los cárteles que diversificaban sus productos robando los árboles de las tierras purépechas. Los purépecha no quisieron aceptar nada de eso y estaban ocupados creando sus auto-defensas, apelando al uso de la fuerza armada para proteger sus tierras. Veo la contribución histórica de Quijano en su esfuerzo deliberado y sostenido por desviar nuestro enfoque de una mirada eurocéntrica, un aspecto vital dentro de los ámbitos de los estudios subalternos, poscoloniales y decoloniales. Este cambio afecta principalmente a varias regiones del mundo y a las experiencias



vividas por sus súbditos, en particular campesinos, pueblos indígenas, comunidades negras y mujeres.

El profundo impacto de Quijano en la teoría crítica de la raza (que está bajo un ataque sostenido y despiadado por parte de Christopher Rufo, un operativo republicano de extrema derecha y aliado del gobernador fascista de Florida, Ron DeSantis) se encarna en su concepto revolucionario de la “colonialidad del poder”, que ha sido retomado y utilizado productivamente en la escena académica estadounidense. Sus propuestas intelectuales trascienden con creces los límites habituales del discurso racial, especialmente aquí en Estados Unidos, mientras entrelaza sus ideas en el vasto tapiz del colonialismo y la intrincada red de estructuras de poder global. Las teorías de Quijano despliegan la delicada interacción entre raza, colonialismo y modernidad, enriqueciendo nuestra comprensión con un matiz exquisito que no tiene comparación en un análisis granular de Modernidad/Colonialidad.

El concepto de “Modernidad/Colonialidad” fue introducido originalmente por Quijano y posteriormente elaborado brillantemente por Walter Dignolo. Subraya la inseparabilidad inherente de los conceptos de modernidad y colonialidad, presentándolos como facetas interconectadas del mismo fenómeno. Al igual que muchos pensadores poscoloniales, los decolonialistas pretenden resaltar la relación intrínseca entre el colonialismo y las grandes narrativas de la modernidad, que han dado forma a gran parte de la comprensión histórica global. Desde esta perspectiva, la modernidad se

percibe como un marco epistemológico estrechamente vinculado al proyecto colonial europeo. Los decolonialistas buscan trascender lo que perciben como un enfoque demasiado determinista geográficamente en sus críticas al eurocentrismo, optando en cambio por una comprensión epistémica de la colonialidad. En consecuencia, sostienen que la hegemonía epistémica no se limita a lugares específicos, y que existe una historia de violencia epistémica en todos los contextos geográficos, incluido el mundo occidental. Incluso los análisis críticos que se originan en las regiones centrales de los viejos imperios no pueden evadir la lógica de la colonialidad si la retórica de la modernidad perpetúa un marco colonial.

Mencionaste el concepto de raza de Quijano. En su mirada perspicaz, tal como yo la entiendo, la raza no es una mera taxonomía biológica o cultural; es una construcción social meticulosamente forjada en el crisol de la colonización, una herramienta esgrimida para imponer una dominación, a menudo brutal y frecuentemente letal. La imposición de la hegemonía europea en América, como revela Quijano, dio origen a una taxonomía de diferenciación humana arraigada en disparidades raciales percibidas, erigiendo jerarquías que, como era de esperar, favorecieron a los colonizadores. Este alejamiento de las narrativas historiográficas tradicionales acentúa la influencia duradera de los legados coloniales en la sociedad contemporánea, que se extiende más allá de los ámbitos de la economía y la política para permear las esferas culturales y sociales, e incluso moldea la esencia misma de la raza. En el centro de la



teoría de Quijano se encuentra la revelación de que la raza y el sistema mundial capitalista comparten un vínculo inseparable. Ese es claramente el caso. El capitalismo, sostiene, está entrelazado en una relación simbiótica con la colonialidad, orquestando un escenario económico global donde las jerarquías raciales asumen los roles tanto de actores como de audiencia. Quijano postula que el capitalismo prospera gracias a la explotación del trabajo racializado y la perpetuación de las distinciones raciales, e insta a abandonar las visiones simplistas de la raza como una mera construcción social o cultural. Así, acentúa aún más el papel fundamental del eurocentrismo en la configuración del discurso sobre la raza.

El eurocentrismo surge como una forma de dominación cultural, imponiendo normas y valores europeos como un estándar supuestamente universal, lo que resulta en la marginación de las culturas no europeas y el refuerzo brutal de las jerarquías raciales. Profundizando en el intrincado tapiz de la colonialidad y la raza, Quijano articula una afirmación profunda: el triunfo fundamental de la “raza” reside en su hábil reducción o aplanamiento de las distinciones culturales, lingüísticas y étnicas. En el panorama colonial de América, la rica diversidad de yoruba, igbo y ashanti, por ejemplo, queda sumariamente subsumida bajo la rúbrica genérica de “negros”; los purépechas, tzeltales y zapotecos se metamorfosean en meros “indios”; mientras que españoles, portugueses y franceses se fusionan hábilmente en la categoría de “blancos”. Debajo de este barniz de homogeneización, Quijano revela el mecanismo subyacente:

la creación de patrones racializados de distribución del trabajo. En este escenario, los “blancos” son recompensados con salarios, los “indios” se ven relegados a los peligros de la servidumbre y los “negros” quedan atrapados en los grilletes de la esclavitud.

Desde el inicio de la colonización de América, los europeos correlacionaron el trabajo no remunerado o no asalariado con razas que consideraban “inferiores”. El extenso genocidio de los pueblos indígenas durante la colonización temprana emanó de su explotación como trabajadores manuales prescindibles. La erradicación de esta práctica colonial no se produjo hasta mediados del siglo XVI. La servidumbre que experimentaron los indios americanos difería de la servidumbre feudal europea, ya que carecía de la supuesta protección de un señor feudal y no implicaba necesariamente la posesión de tierras en lugar de salarios. La clasificación racial de la población y la asociación de nuevas identidades raciales con el control sobre el trabajo no remunerado llevaron a la percepción de que el trabajo remunerado era un privilegio exclusivo de los blancos. Esta actitud histórica persiste a nivel mundial, lo que resulta en salarios más bajos para las “razas inferiores” en el mundo capitalista contemporáneo; un resultado inseparable de la colonialidad capitalista global del poder y su arraigada clasificación social racista.

Quijano sostiene que este aplanamiento de las distinciones en amplias categorías raciales cataliza el surgimiento de un orden económico mundial durante el siglo XVI. La Europa occidental blanca se ha nutrido de este



orden económico mundial –de esta singular estructura de poder– durante siglos. La arquitectura conceptual encapsulada en la noción de Quijano de la colonialidad del poder nos otorga una comprensión de la raza que supera los análisis tradicionales. Al incorporarla dentro de la gran narrativa del colonialismo y las estructuras de poder global, proporciona un marco conceptual que invita a una exploración matizada del impacto duradero de los legados raciales históricos en la sociedad contemporánea. Nos desafía a reevaluar las nociones convencionales de raza y aboga por un examen integral y crítico de las intrincadas conexiones entre raza, colonialismo y modernidad.

Aprecio especialmente el luminoso análisis que María Haydeé García-Bravo hace de la obra de Quijano, navegando hábilmente por la evolución de sus ideas. Inicialmente criticando lo que parecía una negligencia de clase en “La colonialidad del poder, el eurocentrismo y América Latina” de Quijano, un escrutinio más detenido revela su compromiso matizado con la dinámica de clases. García-Bravo distingue tres nodos interconectados en el tapiz de Quijano, tejiendo una causalidad compleja y dialéctica relacionada con los conceptos de totalidad social, epistemología eurocéntrica y encapsulación de subjetividades. El primer nodo de Quijano, según García-Bravo, subraya la codificación racial de la diferencia, rastreando su linaje hasta el “descubrimiento” de América, una influencia que persiste en las relaciones laborales contemporáneas. García-Bravo examina la exploración de Quijano de la alteridad

estadounidense, desentrañando la deshumanización que facilita la naturalización de la esclavitud y las prácticas laborales inhumanas. El léxico metafórico de Quijano, que expresa interdefinibilidad a través de conceptos como interconexión, coetaneidad (calidad o estado de ser), malla de relaciones e interdependencia, revela el tapiz interdisciplinario de su marco conceptual.

García-Bravo rastrea la evolución de las ideas de Quijano, iluminando argumentos y enfoques claves, mostrando la riqueza interdisciplinaria inherente a sus esfuerzos metodológicos. En el discurso de Quijano, las metáforas y analogías transmiten persistentemente la interconexión de conceptos, abrazando los de interconexión, red de relaciones e interdependencia. El marco conceptual y el esquema metodológico de Quijano exhiben matices interdisciplinarios, retratando un compromiso metódico y penetrante con los temas mencionados anteriormente. García-Bravo observa con atención el énfasis de Quijano, influenciado por José Carlos Mariátegui, en la unidad de elementos contradictorios dentro de un contexto histórico específico, una perspectiva profundamente arraigada en la visión dialéctica de Marx. Como lo expresa García-Bravo, Quijano percibe esta unidad como un nudo histórico donde se cruzan capas temporales dispares, lo que insta a una comprensión profunda de la historia subyacente a los procesos en curso.

Me uno a García-Bravo al reconocer la resistencia de Quijano al posmodernismo, una perspectiva que, en su opinión, socava la noción de totalidad



social, fragmentando tanto el mundo social como el sujeto social. Para comprender verdaderamente la síntesis de Quijano, uno debe profundizar no solo en las experiencias de los subalternos, sino también en las perspectivas y comportamientos de las élites, las clases dominantes y los estratos medios no occidentales. Esto requiere un escrutinio de los rasgos imperiales, etnocéntricos, nacionalistas y capitalistas, tanto antes como después de la colonización occidental. El marco teórico de Quijano, especialmente su descripción de la raza como una construcción mental que refleja la profunda experiencia de la dominación colonial, obliga a una cuidadosa consideración de su genealogía, codificación y transformaciones históricas.

Si bien hay mucho que admirar en el trabajo de Quijano, estoy de acuerdo aquí con Daniele Benzi en que, desde un punto de vista sociológico macro-histórico, se vuelve imperativo examinar el énfasis inequívoco puesto por Quijano en la raza como criterio principal para clasificar a la población global. Si bien puede haber ejercido prominencia en ciertos contextos temporales y geográficos, particularmente en América Latina, Benzi señala que surgen preguntas persistentes sobre la intrincada interacción de la “raza” no solo con las dinámicas laborales y de género, sino también con diversas facetas de la organización social y la política arraigadas en identidades colectivas como “etnia” (tribu, casta, parentesco, linaje) y “pueblo-nación”. Esta exploración, afirma Benzi, se extiende más allá de los límites de la narrativa europea y occidental, abarcando fenómenos de subjetivación y formación

de identidad, en los que la religión asume históricamente un papel fundamental. Un examen tan matizado resulta fundamental para comprender las diversas modalidades de resistencia contra la hegemonía occidental. En consecuencia, resulta beneficioso reevaluar la correlación entre la colonialidad del poder y las características distintivas del “colonialismo interno” en América Latina. Benzi se refiere aquí a la obra de González Casanova. Además, señala que un criterio adicional que ha servido durante mucho tiempo para delinear y categorizar la diversidad humana, en particular sustentando las afirmaciones de superioridad europea, implica la evaluación comparativa de los avances científicos y tecnológicos entre culturas y civilizaciones. El concepto de “máquinas como medida de los hombres” instigó una potente tecnología de poder, particularmente en el siglo XIX, y no debe subestimarse su intrincada relación con otras formas de clasificación social, como la raza. Lo que me lleva a tu pregunta sobre el tecnocapitalismo.

Los comentarios de Benzi sobre “las máquinas como medida de los hombres” tienen profundas implicaciones para la supervivencia de las civilizaciones tal como las conocemos. El tecnocapitalismo llegó para quedarse. Pero no seguirá siendo lo mismo. No somos nosotros, como investigadores e intelectuales insurgentes, quienes crearemos las categorías que nos ayudarán a comprender y reemplazar mejor el neoliberalismo, pero será el neoliberalismo el que nos proporcione las categorías. Estudios recientes han revelado que el auge global del neoliberalismo, que aboga por

el capitalismo de libre mercado, los impuestos regresivos y la reducción de los servicios sociales, ha llevado a una inclinación mensurable hacia una mayor desigualdad de ingresos y a su respaldo. La mayoría de las personas que han vivido bajo la influencia del neoliberalismo prefieren un sistema que haya aumentado la desigualdad de ingresos, y esta misma tendencia se ha producido más allá de las naciones industrializadas. Me pregunto si esto también se aplica al fascismo: si puedes vivir con el fascismo el tiempo suficiente, ¿te enseñará el sistema a preferirlo a otros sistemas? ¿Tenía razón Margaret Thatcher al afirmar, célebremente, que los sistemas pueden cambiar las “almas”? [<https://www.fortinberrymurray.com/today-research/have-neoliberal-policies-institutions-prompted-preference-for-greater-inequality>].

Mencionas el tecnocapitalismo y categorías alternativas para comprender y superar el neoliberalismo. Aquí debemos lidiar no solo con el tecnocapitalismo, sino también con los cambios sociales transformadores impulsados por tecnologías revolucionarias. Una realidad preocupante, señala Michael Peters, es la remodelación del cuerpo humano, en particular de las funciones cognitivas, como resultado de la convergencia de diversas tecnologías. Según Peters, son fundamentales para estas transformaciones la eficiencia cognitiva, el bioinformacionalismo, el capitalismo de vigilancia facilitado por las cognotecnologías, las tecnologías de plataforma, el autoritarismo digital y el dataísmo. Estos elementos se fusionan en tecnologías nano-bio-info-cogno (NBIC) manejadas

por aparatos tecnopolíticos como nuestras instituciones educativas algorítmicas, alguna vez dedicadas a disciplinas como la filosofía y la literatura. El capitalismo cognitivo, denominado “tercer capitalismo”, después del mercantilismo y el capitalismo industrial, ha adquirido prominencia al examinar los cambios socioeconómicos provocados por Internet y las tecnologías Web 2.0. Como advierte Peters, estos cambios no solo han modificado el modo de producción, sino que también han redefinido la naturaleza del trabajo.

El capitalismo cognitivo explora la intersección del capitalismo y los procesos cognitivos. Una preocupación creciente es la convergencia conocida como tecnopolítica o convergencia tecnológica, que señala un cambio de paradigma encapsulado en tecnologías “nano-bio-info-cogno”, destinadas a impulsar la investigación científica, los avances tecnológicos y las economías basadas en el conocimiento. El concepto de “convergencia profunda”, que representa una nueva sinergia tecnocientífica, surge de tendencias duraderas en el “capitalismo bioinformativo”, donde las ciencias de la información y la genética se fusionan en el campo emergente de las “cognociencias”, particularmente en la educación y la investigación. En este contexto, Peters señala que la tecnopolítica aclara sistemáticamente las complejas relaciones políticas entre las principales corporaciones tecnológicas y el surgimiento de “nuevos públicos digitales”. Revela que el paradigma predominante concede suma importancia a la eficiencia cognitiva. En este paradigma, un conjunto de



preocupaciones estrechamente interconectadas delinea un mapa integral de cuestiones políticas que surgen de los impactos de las tecnologías de quinta generación en los individuos, su bienestar físico y mental y las instituciones públicas. Según Peters, estas preocupaciones se extienden a los principios fundamentales que rigen la distribución y propiedad de datos, información y conocimiento, con profundas implicaciones para el tejido democrático de la sociedad. Estos cambios tecnológicos nos introducirán más profundamente en la esfera del neoliberalismo o nos conducirán en una dirección claramente diferente, delineando el potencial de un futuro socialista.

AP: ¿Deberían descartarse las tradiciones epistemológicas occidentales y reemplazarse por epistemologías no occidentales o epistemologías que han sido negadas por la colonización capitalista? ¿Cuál es el lugar de la pedagogía a este respecto?

PM: Creo que necesitamos reemplazar con cierta urgencia los fundamentos epistémicos eurocentristas y supremacistas blancos del tradicionalismo, más específicamente la tendencia actual del tradicionalismo que se puede ver en la filosofía del peligroso ideólogo Steve Bannon, ex asesor de Trump y popular *podcaster*. Y puede verse en Italia, en la atracción de la Primera Ministra Giorgia Meloni por los escritos de Tolkien, pero leyéndolos a través de una lente fascista, y en el tradicionalismo visto en Hungría y Rusia, que está atrayendo a muchos nacionalistas cristianos republicanos en Estados

Unidos. Frantz Fanon como forma de avanzar en esta urgente misión. La contribución de Julius Evola a los anales de la historia se asemeja a un arsenal de bombas cuidadosamente escondido, cuya explosión inaugural resonó el 1 de septiembre de 1939, cuando la invasión alemana de Polonia marcó el siniestro comienzo de la Segunda Guerra Mundial. La inminente detonación, que está a punto de desarrollarse con la llegada de otra administración Trump en 2024, arroja una sombra sobre el panorama histórico actual.

En la intrincada red de la epistemología occidental, un hilo crítico exige nuestro más detenido escrutinio: el espectro del tradicionalismo. Me refiero al resurgimiento del tradicionalismo en numerosos países europeos y de América del Norte. En Italia, vemos el resurgimiento de los “campamentos de hobbits” (a los que hoy asiste la italiana Meloni, fanática de Tolkien), que mezclan el tradicionalismo de Tolkien con elementos más oscuros del fascismo a través de los escritos populares de Evola. Estoy seguro de que Tolkien debe estar revolviéndose en su tumba. La inquietud que rodea la adopción del “tradicionalismo” por parte de las naciones imperialistas tiene sus raíces en la frágil historia de las sociedades que intentan ajustarse a normas anticuadas. Un ejemplo ilustrativo es el impacto de *El Hobbit* de Tolkien en el ascenso del fascismo italiano en la década de 1930, entrelazado con la sombría doctrina tradicionalista infundida de eugenesia de Evola, donde los hobbits se metamorfosean en una fuerza simbólica que reinterpreta el fascismo mientras los teósofos buscan rastros de la antigua “raza raíz”.



De este fermento surgió la creciente popularidad de Evola, un filósofo oscuro y ocultista del fascismo que incluso tiene un gran número de lectores entre la extrema derecha. Su obra fundamental, *Revolución contra el mundo moderno*, narra la decadencia de la civilización europea debido al progreso e insta a alejarse de la industrialización y celebrar las tradiciones míticas del pasado que Evola vio como una recuperación de la pureza racial y cultural a través de su racismo espiritual dirigido principalmente contra los judíos. A medida que se desarrollaba la Segunda Guerra Mundial, Italia se desvió de la pureza ideológica y el antisemitismo espiritual de Evola, abrazando, en cambio, un racismo “científico” y una celebración del progreso, revelando al fascismo moderno como un anticristo evoliano. Empujado a los márgenes, el “tradicionalismo” de Evola permaneció inactivo, similar al anillo de poder de Tolkien, esperando un resurgimiento. Hoy, Evola resurge como un formidable filósofo del fascismo, mientras los seguidores de su trabajo se inspiran en su aceptación de las filosofías orientales y los mitos occidentales. Es imperativo tener precaución cuando la reestructuración social refleja normas arcaicas, ya que la influencia de Evola, cargada de valores aristocráticos y chovinistas, ejerce un atractivo peligroso, evidente en el resurgimiento de ideales tradicionalistas entre los jóvenes italianos privados de sus derechos y entre los jóvenes estadounidenses que pasan la mayor parte de su tiempo en plataformas que celebran su obra y las filosofías de Hitler y Mussolini.

A pesar de carecer de vínculos directos con el tradicionalismo, las obras de Tolkien ejercieron una influencia desproporcionada en la Italia de los años treinta. Los campamentos hobbits durante la era fascista reunieron a diversas personas que discutían el programa radical de Evola, enfatizando el resurgimiento de la tradición. Sin embargo, las consecuencias no deseadas subrayan la adaptabilidad de los artefactos culturales con fines ideológicos en los paisajes políticos actuales. Hay que estar atentos a quienes anhelan un Edén mítico. El movimiento America First, encabezado por republicanos de extrema derecha y liderado por Trump, busca una resurrección de los valores estadounidenses tradicionales, pero valores que excluyen la diversidad. Quieren un Estados Unidos antes que el feminismo y el Movimiento por los Derechos Civiles de Martin Luther King. La influencia histórica de *El Hobbit*, vista a través de la lente de Evola, sirve como un crudo recordatorio de los peligros de abandonar el progresismo por el tradicionalismo. El legado de Evola resuena en el eurofascismo actual. Adoptadas por los neorreaccionarios, las ideas de Evola abogan por la agitación para una nueva época, proyectando una sombra oscura sobre la democracia. Su atractivo persiste entre los fascistas, ganando reverencia en los partidos políticos de extrema derecha e incluso captando la atención de figuras como el católico de derecha Steve Bannon, quien anhela rituales que unan a la humanidad a la eternidad, presumiblemente para poder vivir para siempre como un rey en la América de los años cincuenta. La adhesión de Evola a valores



aristocráticos, chovinistas e hiper-masculinistas, junto con su aversión al progreso, desempeñaron un papel importante a la hora de influir en figuras como Mussolini y Hitler. El peligro hoy radica en el atractivo de regresar a un pasado idealizado, como se ve en la doctrina de Evola sobre el “racismo espiritual” y el posterior resurgimiento de ideales tradicionalistas entre los jóvenes descontentos en Italia, que culminaron en eventos como los campamentos hobbit. Si bien la obra de Tolkien no estaba inherentemente alineada con el tradicionalismo, su impacto involuntario subraya el potencial de que los artefactos culturales sean cooptados con fines ideológicos.

Soy particularmente crítico con aquellos individuos de los países imperialistas occidentales que anhelan visitar el pasado, que se aferran al seductor espejismo de un Edén mítico que nunca arraigó realmente en el suelo europeo. Veamos el movimiento America First en Estados Unidos, una mascarada encabezada por republicanos de extrema derecha, disfrazada de un anhelo nostálgico por una grandeza pasada. Estos arquitectos de extrema derecha de una gran ilusión buscan la resurrección en los tomos polvorientos de los valores tradicionales estadounidenses, entrelazados con ideologías excluyentes que desprecian la diversidad y la igualdad de razas y géneros. Los valores e ideologías tradicionales estadounidenses que se celebran excluyen a las personas de color, a los inmigrantes y a las comunidades LGBTQIP2SAA. El atractivo de Evola persiste entre los fascistas activos, encontrando reverencia en las filas del partido de extrema derecha Amanecer

Dorado de Grecia y captando la atención de los movimientos de milicias armadas en todo Estados Unidos. En contraste con la glorificación nostálgica de Evola de una supuesta raza superior y las narrativas triunfalistas del fascismo, la perspectiva histórica nos insta a permanecer alerta en previsión de los desafíos inminentes. El Washington Street Advocacy Group ha descubierto una tendencia inquietante dentro de la industria tecnológica, que revela una creciente afinidad por diversas ideologías fascistas esotéricas. Este preocupante acontecimiento plantea una grave amenaza para la república estadounidense, lo que indica un mayor riesgo de violencia de extrema derecha y propaganda en línea durante las próximas elecciones de 2024. En respuesta, este grupo se ha dedicado a aprovechar tácticas creativas de defensa, así como su conocimiento del arte y la filosofía, para crear conciencia y contrarrestar este peligro.

Su mayor conciencia comenzó en el verano de 2022, cuando profundizaron en el mundo de los tokens no fungibles (NFT). Al explorar las principales colecciones de la cadena de bloques Ethereum, descubrieron un profundo contenido político, ideológico y filosófico. Entre estas colecciones, la “Bored Ape Yacht Club” de Miami-Yuga Labs surgió como la más destacada y controvertida. Actualmente bajo investigación por parte del gobierno y enfrentando demandas de consumidores, Yuga Labs exhibe un uso inquietante de símbolos racistas flagrantes y referencias a memes racistas, particularmente dirigidos a personas negras.

Las alarmantes acusaciones hechas por el artista neoyorquino Ryder



Ripps los llevaron a investigar más a fondo las conexiones entre Bored Ape Yacht Club, Yuga Labs y los ámbitos de vanguardia de las ideologías antisemitas, racistas, misóginas y de extrema derecha que prevalecen en plataformas como 4chan y entre tecnólogos radicales, incluidas influyentes firmas de capital de riesgo como a16z. El descubrimiento de vínculos entre los fundadores de Bored Ape Yacht Club y un medio de prensa llamado Expat (vinculado a la “Casa del Terror” con sede en Hungría) reveló referencias a las ideas del filósofo fascista Evola en los escritos del fundador Manuel Marrero. A partir de la investigación realizada por Ripps y otros entusiastas del *blog* NFT, el Washington Street Advocacy Group utilizó plataformas como hilos de Twitter y “Espacios de Twitter” para educar a las comunidades cripto y NFT sobre el uso extensivo por parte de Yuga Labs de alusiones y referencias al tradicionalismo, una corriente de fascismo esotérico que recuerda al nazismo. Esta ideología, que emplea la religión oriental y el hinduismo para justificar el genocidio del pueblo judío, tiene sus raíces en el concepto central de que el ciclo de tiempo hindú conocido como “Kali Yuga” proporciona una justificación para descartar todas las limitaciones morales al comportamiento político. Contrariamente a lo que afirma Yuga Labs, el nombre de la empresa parece ser una referencia deliberada a la apropiación derechista de este concepto religioso, más que una oscura alusión a un juego de Gameboy.

Estos desafíos, que hoy son impulsados por una poderosa animosidad racial, empujan al Ángel de la Historia hacia adelante como una poderosa

tormenta, no desde el Cielo sino desde un oscuro inframundo, y, tomando prestadas las evocadoras imágenes de Walter Benjamin, atrapan las alas del ser celestial con tal fuerza que desplegarlas se vuelve imposible. Así, el ángel es inexorablemente empujado a un futuro hacia el cual su mirada se desvía, mientras que las muertes de negros a manos de blancos racistas, incluidos policías blancos, ascienden hacia el cielo. Este racismo se ha convertido en la fuerza tempestuosa que da forma a la turbulenta trayectoria de nuestro viaje colectivo en estos tiempos. Pero hay una fuerza contraria que desafía estas tormentas de odio. ¿Qué podemos hacer para contrarrestar la infiltración del tradicionalismo en el universo tecnofascista y posdigital actual? Propongo que miremos hacia adelante y no hacia atrás: que sigamos a Fanon en la construcción de un nuevo humanismo. Lo que sigue es una discusión sobre Fanon, utilizando el trabajo de Peter Hudis sobre Fanon como guía.

Como teórico preeminente de la raza y el racismo en el siglo anterior, las ideas de Fanon han resurgido en medio del panorama contemporáneo de creciente polarización de clases dentro del capitalismo, intrincadamente entretejido con un ataque continuo contra las personas de color y los inmigrantes en Estados Unidos y Europa. Arraigadas en su experiencia vivida como hombre negro de Martinica profundamente comprometido con los movimientos por la independencia africana, las teorías de Fanon emanaron del punto cero de su orientación. Su enfoque no buscaba priorizar su experiencia sobre otras, sino



enfaticar que la comprensión de los fenómenos sociales debe comenzar con la experiencia vivida por el sujeto. El perspicaz examen que hace Hudis de la visión de Fanon lo ubica dentro de la tradición marxista, una conexión que a menudo se pasa por alto. Fanon, interactuando con Marx y los teóricos marxistas desde el principio, enfatizó el aspecto psicológico del racismo, reconociendo al mismo tiempo la importancia de las realidades sociales y económicas. En particular, Fanon afirmó que el racismo cobra vida propia dentro de las relaciones capitalistas, mientras profundizaba en la vida psíquica interna de la opresión racista. Para Fanon, avanzar en el debate sobre el racismo implica una consideración cuidadosa de cómo las víctimas se afirman contra la degradación racial. En su opinión, superar el racismo requiere afirmar y enorgullecerse de atributos construidos socialmente como la “negritud”, al tiempo que se cuestiona la denigración social.

Fanon advirtió contra la adopción prematura de lo “universal” o quedar atrapado en la propia particularidad, rechazando las teorías liberales del reconocimiento. Su trabajo enfatizó el desarrollo de la conciencia nacional como un paso fundamental en la lucha por el reconocimiento, donde la afirmación del orgullo y la dignidad forma la base mental para mantenerse independiente, establecer conexiones intersubjetivas y exigir una transformación de las relaciones humanas. El objetivo final de Fanon en las luchas anticoloniales y antirracistas, según Hudis, era el desarrollo de un “nuevo humanismo”, una conciencia nacional desprovista de nacionalismo que

pudiera contribuir a una dimensión internacional. En el ámbito del pensamiento revolucionario, Fanon, al igual que Marx, rechazó la noción de una revolución triunfante orquestada por una clase trabajadora minoritaria bajo la dirección de un partido de vanguardia “disciplinado y centralizado”. Argumentó que lograr lo que Marx llamó “emancipación humana universal” requiere abrazar lo particular: reconocer y enorgullecerse de los atributos socialmente construidos de la “negritud” que la sociedad tiende a degradar y vilipendiar.

Para ser reconocido como ser humano, uno debe enfrentar la negación del reconocimiento por motivos de raza, género o etnia. Hudis describe cómo Fanon enfatizó el desafío de no avanzar apresuradamente hacia lo “universal”, descrito como un “mundo de reconocimientos mutuos”, mientras descuidaba lo particular, como pretender que la sociedad ahora es “ciega al color”. Al mismo tiempo, uno debe evitar quedar atrapado en lo particular, perdiendo de vista lo universal. Fanon creía que este viaje era complejo y profundizaba en él más que muchos otros pensadores de la tradición anticolonial. Sus ideas sobre este tema estuvieron determinadas por su compromiso crítico con la filosofía dialéctica de Hegel y las ideas de los poetas y filósofos de la negritud de la diáspora africana. Esta influencia intelectual es evidente no solo en *Piel negra, máscaras blancas*, sino también en *Un colonialismo moribundo* y *Los condenados de la tierra*. El esfuerzo artístico de Fanon fue elaborar una narrativa para las revoluciones africanas, un viaje que



evitó los obstáculos de sus predecesores. *Los condenados de la Tierra* se desarrolló como una obra maestra, y su visión fundamental advertía de la tragedia potencial que podría sobrevener a las revoluciones africanas si la búsqueda de la independencia no lograba convertirse en una revolución social, una revolución que, en el léxico estético de Fanon, inauguraría “un nuevo humanismo”. El movimiento argelino, adoptando la forma de una lucha nacional, trascendió los límites raciales y creó una mezcla de varias etnias. Sin embargo, previó que estas luchas sucumbirían a los esquemas de la burguesía nacional a menos que se realizara una transición rápida hacia una metamorfosis social posterior a la independencia. Esta metamorfosis imaginada en la estética de Fanon contradecía tanto el capitalismo de estilo occidental como el modelo vertical de industrialización soviético. Imaginó un tapiz revolucionario en el que las masas construirían una sociedad descentralizada, denunciando la forma organizativa predominante del “partido único” como una forma moderna de dictadura burguesa.

A la luz de las revoluciones fallidas e incompletas, la esencia artística de Fanon afirma que dismantlar con éxito las estructuras opresivas requiere una transformación creativa de las relaciones humanas más íntimas. Comienza con la remodelación de las percepciones en una sociedad cargada de raza, como lo expresa Raya Dunayevskaya: “No son los medios de producción los que crean el nuevo tipo de humanidad, sino el nuevo tipo de humanidad el que crea los nuevos medios de producción”. Fanon nos invita

a aplicar este importante consejo en nuestro peligroso pero intransigente viaje hacia la transformación social.

AP: La escuela se enfrenta al avance del mercado educativo. Durante la última década, varios países latinoamericanos han sufrido una fuerte reducción de la educación pública en apoyo a la educación privada. Se culpa a los docentes y hay una enorme campaña contra la intervención estatal en la educación. ¿Qué piensas sobre esto?

PM: No tengo ninguna duda de que, en los anales de la historia, la erosión de la base educativa de Estados Unidos bajo el peso de las políticas neoliberales es una saga en desarrollo de decadencia social. La base de nuestra civilización, la educación pública, se encuentra bajo asedio mientras navegamos por el laberíntico panorama de financiación moldeado por fuentes locales, estatales y federales. Esclarecer las disparidades resultantes se vuelve primordial, lo que obliga a hacer un llamado a la promoción para garantizar que todos los niños, independientemente de las circunstancias, tengan acceso ilimitado a una educación de calidad.

La financiación local, predominantemente ligada a los impuestos a la propiedad, emerge como un actor formidable en los ingresos de las escuelas públicas, erigiendo una marcada barrera entre las regiones ricas y económicamente desfavorecidas. Esta desigualdad inherente perpetúa un ciclo en el que los estudiantes de los enclaves más ricos disfrutaban de recursos educativos superiores, lo que profundiza las divisiones sociales. Los



gobiernos estatales, a pesar de ejercer una influencia considerable, luchan con enfoques formulaicos que luchan por abordar las necesidades únicas de los distritos económicamente desfavorecidos, fomentando desequilibrios en las oportunidades educativas.

Incluso la financiación federal, ejemplificada por programas como el Título I, pretende cerrar las brechas apoyando a las escuelas que atienden a un alto porcentaje de estudiantes de bajos ingresos. Sin embargo, un escrutinio persistente cuestiona la idoneidad de estos fondos para abordar problemas sistémicos. Las fuentes no gubernamentales ofrecen un apoyo valioso pero limitado, lo que subraya la necesidad de encontrar soluciones integrales a desafíos de financiación más amplios.

La complicada estructura de financiación, destacada por iniciativas locales como bonos y gravámenes, subraya la necesidad de una promoción inquebrantable y reformas políticas. Los pedagogos críticos deben encabezar iniciativas tanto a nivel estatal como federal para revisar los mecanismos de financiación, erradicar las disparidades y fomentar una distribución equitativa de los recursos. La máxima aspiración es un futuro en el que todos los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica o nivel socioeconómico, disfruten de igualdad de acceso a una educación de alta calidad, fomentando una sociedad justa e inclusiva.

AP: La derecha presenta sistemas como los vales, las escuelas charter y la educación en el hogar como alternativas al sistema escolar. ¿Cómo se

relacionan con las teorías de la desescolarización? ¿Han tenido éxito en Estados Unidos?

PM: La dura realidad es que las escuelas racialmente aisladas se encuentran políticamente aisladas, lo que las hace más vulnerables en las batallas por la financiación con las legislaturas estatales. La urgencia de transformar las escuelas debe ir paralela a una cruzada política y legal contra la segregación escolar de facto y la dependencia de los impuestos locales a la propiedad.

Frente a la educación neoliberal y eurocéntrica, los estudios étnicos emergen como un potente antídoto. Ubicados dentro de los estudios raciales críticos, los estudios étnicos se centran en grupos racializados históricamente marginados en los Estados Unidos: afroamericanos, nativos americanos, latinos y asiáticos americanos. Este campo abarcador incluye estudios afroamericanos, estudios nativos americanos, estudios chicanos y latinos y estudios asiático-americanos, que en conjunto caen bajo el término general de “estudios étnicos”.

La génesis de los estudios étnicos se remonta al Área de la Bahía, cerca de San Francisco, en 1968, a raíz de la impactante huelga del Frente de Liberación del Tercer Mundo (TWLF) en la Universidad Estatal de San Francisco. Dirigida por la Black Student Union (BSU), en colaboración con grupos que representan a estudiantes nativos americanos, latinos y asiáticos, la huelga del TWLF se expandió a UC Berkeley en 1969. Las demandas centrales de los estudiantes durante este movimiento fueron tres: mayor acceso a la educación superior para

estudiantes de color, una mayor contratación de profesores de diversos orígenes y el establecimiento de programas y departamentos de Estudios Negros y, más ampliamente, de estudios étnicos.

Después de la huelga del TWLF, estas demandas resonaron en los campus de todo el país, provocando una ola de activismo que condujo al establecimiento de numerosos departamentos de estudios étnicos en colegios y universidades. Como pedagogos críticos, es imperativo reconocer las raíces de los estudios étnicos, nacidos de un compromiso con la inclusión, la representación y una creencia inquebrantable en el poder transformador de la educación. Debemos persistir en defender la importancia de los estudios étnicos en nuestras instituciones académicas, asegurando un plan de estudios que refleje las diversas historias y experiencias de las comunidades marginadas en los Estados Unidos.

La legislación reciente en California, que exige estudios étnicos para los diplomas de escuela secundaria, marca un paso positivo hacia la solución de problemas sistémicos arraigados en el sistema educativo. Al mismo tiempo, la reacción contra la teoría crítica de la raza (CRT) revela la resistencia de la sociedad a enfrentar la historia racista y las desigualdades sistémicas. Los esfuerzos por sofocar los debates sobre el racismo en las escuelas obstaculizan el progreso hacia una democracia más equitativa. Si enseña sobre la esclavitud, usted, como profesor, corre el riesgo de que lo llamen racista. Porque estás haciendo que los estudiantes blancos se sientan

culpables, incómodos. Los profesores se ven presionados a “blanquear” temas difíciles. Es imperativa una evaluación crítica del sistema educativo capitalista, exigiendo reformas en las estructuras de financiación, abordando las disparidades y garantizando la transparencia. Adoptar planes de estudio inclusivos, como los estudios étnicos, y reconocer las cuestiones sistémicas a través de marcos como la CRT son vitales para fomentar un panorama educativo justo y equitativo. El futuro de la sociedad depende de la determinación colectiva de enfrentar y rectificar estos problemas apremiantes en la educación. Sin embargo, una sombra acecha mientras Trump y sus seguidores denuncian cursos que enfatizan la diversidad y la equidad.

Hemos mencionado las escuelas públicas abiertas a todos los que viven en ciertos distritos, las escuelas autónomas y las escuelas comunitarias. ¿Qué pasa con la educación en el hogar? En un giro discordante de los acontecimientos, Estados Unidos está preparado para financiar potencialmente ideologías llenas de odio a través de un polémico proyecto de ley del estado de Ohio. La educación en el hogar, tradicionalmente una opción para la educación religiosa, ahora revela un lado oscuro que amenaza con explotar el dinero de los contribuyentes para perpetuar creencias extremistas.

Katja y Logan Lawrence, conocidos por promover una agenda neonazi a través de su canal Dissident Homeschool Network en Telegram, están preparados para beneficiarse de miles de dólares anuales en fondos de los contribuyentes. La desconcertante ironía radica en que sus odiosas enseñanzas



pueden ser subsidiadas por ciudadanos que aborrecen sus retorcidas ideologías.

El proyecto de ley del estado de Ohio, cuya implementación está prevista para 2025, introduce el Programa de Becas de Mochila, aparentemente destinado a brindar apoyo financiero a estudiantes educados en el hogar y de escuelas privadas no autorizadas. Sin embargo, la falta de supervisión y rendición de cuentas en el proyecto de ley genera serias preocupaciones sobre un posible mal uso del dinero público.

El compromiso de Katja Lawrence con una “educación positiva y pro-blanca” a través de las enseñanzas de Hitler hace eco de sentimientos peligrosos que amenazan con infiltrarse en las mentes jóvenes bajo el pretexto de la educación en el hogar. El lenguaje vago del proyecto de ley permite que se asignen fondos para diversos fines educativos, lo que exacerba las preocupaciones sobre el posible mal uso del dinero público.

Las regulaciones laxas que rodean la educación en el hogar en Ohio, con requisitos mínimos para los padres y la falta de pruebas estandarizadas, crean un vacío que podría ser aprovechado por aquellos con intenciones maliciosas. Las preguntas sobre la moralidad de utilizar el dinero de los contribuyentes para financiar ideologías que alimentan el odio y la división cobran gran importancia, convirtiendo el proyecto de ley del estado de Ohio en un reflejo de los valores que la sociedad está dispuesta a tolerar.

Es hora de que la sociedad se mantenga unida contra la perversión de la educación neoliberal, garantizando

que los niños sean criados en un ambiente de tolerancia, comprensión y unidad, en lugar de en uno contaminado por el veneno del extremismo. Se volverá mucho más difícil si Trump resulta elegido. Consideremos que Christopher Rufo, un aliado del gobernador de Florida, Ron DeSantis, y de Donald Trump, ha atacado la pedagogía crítica, acusándonos a mí y a otros de ser estalinistas. Citaré detalladamente uno de sus discursos para que sepas exactamente a qué nos enfrentamos:

Apelando directamente a figuras como el Che Guevara y Vladimir Lenin, McLaren sostuvo que el fin último de la pedagogía crítica era utilizar el poder de la política de identidad para “obtener el control de la producción de significado” y marcar el comienzo de una “democracia socialista” que combinaba la “lucha por los significados culturales” basada en la identidad con la tradicional “redistribución de recursos materiales” marxista. Para McLaren y los pedagogos críticos, este movimiento de descolonización ya se estaba gestando en los márgenes en la década de 1990, cuando la influencia de las teorías de Freire comenzó a expandirse en el mundo académico y en la administración escolar. “Se están formando espacios descolonizados en las zonas fronterizas”, predijo McLaren hace un cuarto de siglo. “Y esto afectará a las aulas del futuro”.

Ese futuro ya llegó. Los distritos escolares públicos de todo el país han comenzado a aplicar los principios de la pedagogía crítica en el aula. La práctica sigue un patrón recurrente: los profesores establecen un ancla emocional al encuadrar a Estados Unidos como una sociedad opresiva, separan a los estudiantes individuales en



las categorías de “opresor” y “oprimido” y dirigen al grupo hacia conclusiones políticas preestablecidas. Como explicaron recientemente el zar de la diversidad y los maestros activistas de las Escuelas Públicas de Buffalo, los distritos escolares que siguen la “pedagogía de la liberación” comienzan a “preparar [a los estudiantes] a los cuatro años”, los capacitan para lograr una “conciencia crítica” y los transforman en “activistas por el antirracismo”.

Y tal como fue para los revolucionarios en el Tercer Mundo, el objetivo para Giroux, McLaren y los pedagogos críticos de segunda generación es siempre el mismo: dismantlar el sistema de justicia penal, desarticular la familia nuclear, derrocar el sistema capitalista y, en palabras de Freire, convertir a las escuelas en “un instrumento extraordinario para ayudar a construir una sociedad nueva y un hombre nuevo”.

Los pedagogos críticos de hoy han combinado esa visión de larga data con las últimas técnicas de las ciencias sociales y del comportamiento. Las técnicas de Freire se han adaptado, fusionado y combinado con una variedad de otros enfoques educativos, incluida la justicia social crítica, los estudios étnicos críticos, los estudios críticos sobre la blancura, la enseñanza culturalmente receptiva, la pedagogía antirracista y el aprendizaje socioemocional. Los teóricos dividen el mundo en jerarquías de identidad; los docentes se involucran en el trabajo de descolonización; los estudiantes se convierten en entradas de bases de datos en expansión; las burocracias procesan los datos humanos para convertirlos en cambios sociales.

“Es importante reconocer que ahora es el momento de ir a contrapelo de la enseñanza hasta que toda la gama de opciones pedagógicas revolucionarias esté disponible en las escuelas públicas de la na-

ción”, dice el pedagogo McLaren. “Parte de la tarea es ética: hacer de la liberación y la abolición del sufrimiento humano el objetivo de la propia empresa educativa. Parte de la tarea es política: crear una sociedad socialista democrática en la que la democracia sea llamada diariamente a cumplir su promesa”.

Cuando Stalin brindó por los artistas de la Rusia posrevolucionaria como “ingenieros del alma humana”, hablaba metafóricamente, imaginando el día en que los artistas pudieran crear nuevos hombres con precisión científica. Ese momento, creen los pedagogos críticos, ya ha llegado. El ansiado objetivo de la liberación a través de la educación, blasonado en el cielo por Guevara e implantado en el alma por Freire, podría finalmente estar a nuestro alcance. Una vez que los estudiantes estén preparados emocionalmente, categorizados individualmente y movilizadas colectivamente, pueden comenzar a hacer la obra de la revolución”.

Durante los últimos cuatro años, las escuelas charter de todo el país, incluidas las de California, han demostrado un avance “gradual y consistente”. Según un informe de un equipo de investigadores de Stanford, los hallazgos revelan que los estudiantes de casi el 25% de las escuelas charter ahora superan a sus pares de las escuelas públicas en lectura y, en promedio, están cerrando la brecha en el rendimiento en matemáticas. Pero la eficacia de las escuelas charter en la educación de los estudiantes de clase trabajadora y de minorías y de aquellos que aprenden inglés como segundo idioma podría deberse a que han quitado a algunos de los mejores estudiantes de las escuelas públicas.



AP: ¿Cuáles son las diferencias entre la pedagogía crítica de los años sesenta y las pedagogías actuales, en momentos de avance del tecnocapitalismo, la concentración brutal del ingreso y el impacto de los cambios sobre las subjetividades? ¿Cómo impacta en la educación?

PM: No he enseñado en formación docente durante unos quince años, así que espero que mis respuestas a sus preguntas anteriores hayan sido adecuadas. Durante los últimos quince años he estado enseñando filosofía de la educación, humanismo marxista, teología de la liberación y también he trabajado en el campo de la economía política, centrándome en los acontecimientos políticos y el fascismo posdigital a través de una lente de pedagogía crítica. Me preocupa que la tecnología digital haya creado las condiciones de posibilidad para un estado permanente de fascismo en todo el mundo a través de la forma en que las redes sociales involucran principalmente a los jóvenes. No creo que la pedagogía crítica por sí sola haya producido cambios significativos, excepto quizás en ciertos estados, como California. En muchos de los estados del sur del país no se podría sobrevivir mucho tiempo enseñando pedagogía crítica, ya que los padres tienen derecho a demandarnos; y la pedagogía crítica revolucionaria que he desarrollado a lo largo de los años y que aboga por una alternativa socialista a nuestro actual universo social de producción de valor probablemente haría que a uno lo despidan de inmediato. Creo que los estudios étnicos tienen mucha pedagogía crítica incorporada y tal vez a través

de ellos podamos ver que se está gestando un movimiento poderoso.

Los profesores leen sobre pedagogía crítica y muchos afirman que enseñan utilizando enfoques freireanos. Pero no se ha convertido en gran medida en un movimiento unificado. En Chapman, donde enseñé durante diez años, había un Proyecto Democrático Paulo Freire donde realizamos conferencias, entregamos premios, impartimos seminarios y mantuvimos viva la obra de Freire. Por eso vine a Chapman, para desempeñarme como director de ese proyecto. Pero la universidad es todo lo neoliberal que se puede imaginar. Éramos solo un pequeño grupo en una universidad de clase dominante. Lo encontré un desafío. Hay muchos jóvenes académicos que quieren ir más allá del trabajo de veteranos como yo, en diferentes universidades del país; quieren hacerse un hueco en este campo y es demasiado pronto para ver qué será de ellos. Estoy en contacto con una generación más joven de educadores que están haciendo un excelente trabajo y son muy buenos organizadores, pero parecen superados en número por las organizaciones juveniles neonazis y fascistas con sus chalecos antibalas y AR-15. Ese es el dilema aquí en Estados Unidos, con tantas armas y tantos asesinatos en masa ocurriendo todo el tiempo.

No sé durante cuánto tiempo esta nueva generación de educadores radicales podrá luchar contra los ataques de los políticos de derecha, muchos de los cuales están completamente locos, que realmente creen en las locas teorías de conspiración de QAnon y que los demócratas están bebiendo la sangre de niños cada noche, secuestrados

en sus escondites donde participan en rituales satánicos y conspiran con multimillonarios judíos que están colocando microchips en las vacunas Covid para controlar las mentes de nuestros jóvenes y animarlos a cambiar de género. Si Trump resulta elegido, más de estos chiflados serán elegidos. Mi consejo a mis freireanos de tercera generación y a mis jóvenes camaradas es que vengan a California, donde la política gira hacia la centroizquierda. En este momento, estoy involucrado en protestas contra la guerra en Ucrania y la guerra entre Israel y Hamas.

AP: ¿Cuáles son las diferencias entre la pedagogía crítica de los años sesenta y la actual, en tiempos de avance del tecnocapitalismo, de concentración brutal del ingreso, del impacto de los cambios en las subjetividades y de la realidad actual? ¿Cómo impacta en la educación?

PM: Entre los profesores, es especialmente importante investigar la importancia de la praxis. Como activista e intelectual, Freire abraza el concepto de praxis, que resume la interacción dialéctica entre la conciencia y el mundo. La conciencia, un elemento central de la praxis, es inseparable de ella y está basada, como enfatizó Marx, en las condiciones materiales de la vida de cada uno; específicamente, el medio social y económico en el que uno existe. El discurso sobre la “producción de conciencia”, ampliamente explorado en *La ideología alemana* de Marx y Engels, trasciende el idealismo y se centra en los fundamentos materiales del poder en contraste con las tendencias idealistas de los jóvenes

hegelianos. Comprender el concepto de filosofía de la praxis en la pedagogía crítica se vuelve primordial. Pero no es un concepto fácil si se quiere profundizar en un análisis granular de Marx, Hegel, Gramsci, Freire y la Escuela de Frankfurt.

En su influyente obra *La filosofía de la praxis: Marx, Lukács y la Escuela de Frankfurt*, Andrew Feenberg navega hábilmente por las intrincadas complejidades filosóficas inherentes a las discusiones en torno a la filosofía de la praxis. Su trabajo es útil para navegar las complejidades de esta idea. Al alinear provocativamente la afirmación de Marx de que “la filosofía solo puede realizarse mediante la abolición del proletariado” con la reflexión de Adorno de que la filosofía “sigue viva porque se perdió el momento de realizarla”, Feenberg aclara la profunda conexión entre la filosofía y la praxis revolucionaria. El potencial transformador de la pedagogía crítica, que relaciono con la noción de praxis revolucionaria de Marx y su posterior desarrollo en las obras de Lukács y la Escuela de Frankfurt, encuentra expresión en esfuerzos socialistas, como la experiencia bolivariana en Venezuela bajo Hugo Chávez. Reunirse con Marta Harnecker y Michael Lebowitz en Venezuela proporcionó información sobre la filosofía de la praxis, enfatizando la necesidad de una democracia profunda desde abajo, una toma de decisiones inclusiva y la ubicación central de los seres humanos en los procesos de producción y distribución.

Lebowitz sostiene que limitar la propiedad a quienes toman las decisiones perpetúa el acceso diferencial a los medios de producción, fomentando



distorsiones sociales. El desplazamiento del capital al enfatizar el desarrollo humano y la “riqueza real” de los seres humanos se vuelve primordial en la articulación de los ideales socialistas. Lebowitz destaca como fundamental para este pensamiento la intrincada relación entre el desarrollo humano y la autoactividad, que resume el cambio simultáneo en las circunstancias y la acción humana. El entendimiento central que se transmite aquí es que la “producción de personas” es un proceso inherentemente autogenerativo. La República Bolivariana, en su desafío al capitalismo, se embarcó en una transformación interna estableciendo un poder comunal y fomentando la participación popular activa. Este enfoque dio lugar a la idea de que la revolución implica dar forma a una sociedad orgánica o instituir un nuevo orden metabólico social.

Chávez, basándose en los análisis de Marx y Mészáros, e influenciado por Lebowitz, introdujo el concepto de “triángulo elemental del socialismo”, que abarca (1) la propiedad social, (2) la producción social organizada por los trabajadores y (3) la satisfacción de las necesidades comunales. En el centro de esta ideología se encuentra un compromiso con la igualdad sustantiva, cuyo objetivo es erradicar diversas formas de desigualdad, incluidas las relacionadas con la raza, el género, el imperialismo y otras estructuras opresivas. Esta búsqueda de la igualdad sirve como base fundamental para dismantelar una sociedad caracterizada por las disparidades.

La utilización que hace Gramsci de términos como “filosofía de la praxis” e “historicismo absoluto” se

puede rastrear en el marxismo hegeliano y es evidente en las obras de Marx, Lukács, Korsch, Bloch y la Escuela de Frankfurt. El trabajo de Peter Mayo es importante para captar el vínculo gramsciano con la pedagogía crítica. El trabajo de Feenberg explora la noción de praxis en un amplio espectro de teóricos sociales, incluidos Lukács y Marcuse. Para Feenberg, la “filosofía de la praxis” se refiere a desafíos prácticos manifestados como conflictos culturales. Estos conflictos, manifestados en las antinomias entre sujeto/objeto y hecho/valor, necesitan una revolución social para lograr una resolución, desafiando el tratamiento que la filosofía tradicional les da como meras antinomias teóricas abstractas. La filosofía de la praxis postula que las cuestiones filosóficas fundamentales son, esencialmente, contradicciones sociales presentadas en forma abstracta.

A partir de Lukács, podemos describir esta filosofía como teoría cultural, interpretando las antinomias como expresiones sublimadas de contradicciones sociales. Alineada con la afirmación de Marx de que “los filósofos solo han interpretado el mundo; el punto es cambiarlo”, la filosofía de la praxis visualiza la transformación social a través de la naturaleza y la sociedad, resolviendo las contradicciones inherentes. Lukács introduce el concepto de “cosificación” como la reducción de las relaciones humanas a relaciones entre cosas que se convierte en un modelo para analizar las limitaciones de la racionalidad, denominado “formalismo”. La cosificación es esencialmente un fenómeno cultural en el capitalismo que se convierte en un modelo para analizar las limitaciones

de la racionalidad. Es un buen término para utilizar con los estudiantes cuando examinan las raíces conceptuales de la pedagogía crítica. Lukács sostiene que la desublimación metacrítica en el marxismo puede resolver antinomias elevando al proletariado, el “sujeto-objeto”, por encima de su condición cosificada a través de la revolución. Sin embargo, Feenberg cuestiona la plausibilidad de este argumento “metacrítico”, destacando su validez solo bajo condiciones históricas específicas. El rechazo de Marx de la ciencia moderna por considerarla alienada, prometiendo una nueva ciencia que une a la humanidad y la naturaleza, enfrenta el desafío de reconciliar la antinomia sujeto/objeto cuando ambos son considerados seres naturales. El análisis de Feenberg de la filosofía de la praxis, arraigado en las obras de Freire, Gramsci, Marx, Lukács y la Escuela de Frankfurt, ofrece una guía estimulante y profunda para abordar el concepto de praxis y comprender la importancia de desarrollar una perspectiva crítica y dialéctica relacionada con las formas existentes de racionalización social bajo el capitalismo, incluido el desarrollo de una crítica sólida y racional de la modernidad, al tiempo que se proponen alternativas basadas en nuevos fundamentos. La filosofía de la praxis sigue siendo especialmente relevante en la pedagogía crítica, particularmente al abordar las consecuencias de la racionalización social y ofrecer caminos hacia modos de experiencia más emancipadores y caminos de cambio socialista. Creo que Estados Unidos perdió su oportunidad cuando el socialista Bernie Sanders buscó la nominación presidencial

del partido en 2016 y 2020, quedando segundo en ambas campañas. Con tal énfasis en el nacionalismo cristiano (que considero una forma de fascismo), creo que necesitamos una crítica teológica del movimiento MAGA.

Ahora mismo estoy muy involucrado en la guerra de Ucrania. Apoyo a Ucrania y estoy muy decepcionado con los grupos ultraizquierdistas de Estados Unidos que están en contra de apoyarla simplemente porque cuenta con el apoyo de Estados Unidos, a quien consideran la hegemonía imperialista más peligrosa.

He escrito numerosos ensayos sobre esto. No apoyo al imperialismo estadounidense y no apoyo al imperialismo ruso. Sí, es un régimen capitalista de Estado imperialista. No apoyo las políticas neoliberales/oligárquicas de Zelensky, y no apoyo a Biden. Pero apoyo al pueblo de Ucrania, que lucha por su soberanía. Trabajé con filósofos ucranianos durante varios años. Si sus lectores están interesados, pueden consultar el sitio web PesaAgora, donde he escrito docenas de artículos sobre eventos mundiales y cuestiones pertinentes a nuestra supervivencia como especie.

Me gustaría decir más sobre el apoyo a Ucrania. Actualmente elementos de la extrema derecha republicana, que dominan el Congreso, han mostrado su apoyo a Hungría y a su líder, Viktor Orbán. Elogian su gobierno antiliberal y autoritario. También han mostrado su apoyo a la postura anti-LGBTQ de Putin, lo que provocó que algunos cristianos se unieran a la Iglesia Ortodoxa Rusa encabezada por un odioso belicista y homófobo, el Patriarca Kirill. Los estadounidenses



conservadores se sienten atraídos por la adopción del tradicionalismo por parte de Putin, pero no está claro si aprecian plenamente las raíces ocultas del tradicionalismo.

La política global de Putin está influenciada por las visiones de místicos ocultistas como Evola a través de su mentor, Alexander Dugin. Como ha señalado Tara Isabella Burton, Dugin, conocido como “el cerebro de Putin” o “el Rasputin de Putin”, se ha alineado descaradamente con una corriente de tradicionalismo reaccionario y abiertamente ocultista. El tradicionalismo, si bien a menudo remonta de manera inexacta sus raíces a una época pasada, se puede rastrear vagamente hasta una red de artistas y escritores reaccionarios en París y sus alrededores a finales del siglo XIX. Según Burton, este círculo, compuesto por dandis, decadentes, católicos reaccionarios, satanistas surrealistas, aristócratas indigentes y autoproclamados poseedores de títulos, se definió a través de una alienación deliberada y un rechazo de lo que percibía como los peligros de la modernidad liberal. Estos incluyeron la desecación espiritual y el abandono de estructuras jerárquicas, a menudo basadas en la raza y el género, que supuestamente dieron forma al orden mundial de un pasado mítico parcialmente imaginado. Un elemento central de este círculo era un ferviente entusiasmo por lo oculto, que combinaba un interés genuino por las artes mágicas con un deseo vanguardista de impactar las sensibilidades convencionales. Según este grupo, el remedio que el mundo necesitaba era un regreso a un mundo más antiguo, un mundo caracterizado por el honor, el

orden, la autoridad y una comprensión innata de las jerarquías naturales. Influenciados por figuras claves como René Guénon y Evola, los tradicionalistas fundacionales entrelazaron estas corrientes intelectuales en una narrativa algo cohesiva. Sostenían que el mundo alguna vez había sido jerárquico y puro, pero que ahora existía en el “Kali Yuga” (tomado libremente del hinduismo) una era de caos y mediocridad. El orden natural, en el que los individuos reconocían y respetaban sus funciones sociales, había sido trastocado por las falsas promesas de la democracia. Guénon se lamentó: “Ya nadie ocupa el lugar que debería”. Sin embargo, una verdad oculta, accesible a los iniciados ocultistas y transmitida a aristócratas espiritualmente iluminados capaces de trascender su tiempo, tenía el potencial de un renacimiento de la gloria pasada.

Dugin abraza abiertamente estas inclinaciones tradicionalistas, habiendo madurado intelectualmente dentro del círculo Yuzhinsky, una mezcla de entusiastas de Guénon, neonazis, punks y satanistas. Una de sus primeras publicaciones fue una traducción rusa del *Imperialismo pagano* de Evola. Critica la corrección política y el liberalismo como heraldos del Kali Yuga y ensalza el orden euroasiático como un “orden espiritual que penetra todos los niveles de la realidad”. Para Dugin y otros tradicionalistas, la guerra cultural es un campo de batalla cósmico: una *yihad* ideológica contra un orden liberal explícitamente tildado de demoníaco, según Burton.

La influencia de Dugin, junto con la de los tradicionalistas, se extiende más allá de Rusia. En Hungría, el líder



de extrema derecha Gábor Vona consulta con un asesor espiritual tradicionalista, Tibor Baranyi, y contribuye a una publicación del *Manual para jóvenes de derecha*, de Evola. El partido Amanecer Dorado de Grecia incluye a Evola en su lista de lectura, y el tradicionalismo ha apuntalado los movimientos de extrema derecha en Estados Unidos. Nina Kouprianova, ex esposa del nacionalista blanco Richard Spencer, ha traducido el trabajo de Dugin al inglés. Además, como lo documenta el académico Benjamin Teitelbaum en su libro *War for Eternity* (2020), Stephen K. Bannon, quien en algún momento fue asesor de Trump, ha insinuado con frecuencia su interés en las ideas tradicionalistas.

Sin embargo, al menos desde el siglo XIX, los movimientos reaccionarios han incorporado un potente elemento espiritual, buscando volver a encantar lo que perciben como una modernidad distante a través de la promesa de sabiduría esotérica y agitación purificadora: una visión apocalíptica que presagia un regreso al más primitivo estado de existencia. No está claro si la visión de Trump ha sido influenciada por los escritos de Evola.

Hay razones geopolíticas por las que apoyo a Ucrania. Como han argumentado Dan La Botz y otros, la era turbulenta de mediados de la década de 1920 marcó el ominoso ascenso de Joseph Stalin, quien orquestó una contrarrevolución que finalmente estableció un gobierno dictatorial en 1929. El régimen de Stalin, caracterizado por duras purgas y la colectivización de la agricultura, se desarrolló como una sombría narrativa de opresión y explotación. El internacionalismo alguna

vez venerado de la Revolución Rusa decayó con el ascenso de la nueva clase dominante comunista, reemplazado por una lealtad singular a la Unión Soviética y sus esfuerzos expansionistas. A pesar del alineamiento de Stalin con Hitler en 1939 y las acciones posteriores que pusieron a prueba la solidaridad del Partido Comunista, el apoyo inquebrantable persistió en diversas formas. En el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, el Ejército Rojo de la Unión Soviética “liberaba” a las naciones de Europa del Este y al mismo tiempo las sometía al dominio soviético, ampliando el dominio de la “patria de los trabajadores”. La Unión Soviética y sus aliados comunistas se transformaron en una alternativa percibida como anticapitalista y antiimperialista al capitalismo. Pero la realidad era que la Unión Soviética era capitalista de Estado (véase el trabajo de Raya Dunayevskaya). Los principios originales de la solidaridad internacional de la clase trabajadora cedieron ante una lealtad firme, parecida a un culto, al campo comunista. Incluso cuando las atrocidades de Stalin y las tendencias imperialistas de la URSS se hicieron evidentes, sus partidarios se aferraron a su lealtad, dando lugar a la primera versión del “campismo”. Esta transformación ideológica trascendió las objeciones y las realidades, fomentando una narrativa en la que la lealtad inquebrantable al Estado eclipsó la crítica, y el campo comunista emergió como un baluarte contra el capitalismo, a pesar de importantes contradicciones internas.

El maoísmo y el tercermundismo fueron iteraciones campistas posteriores que proporcionaron una



alternativa al capitalismo neoliberal occidental. A finales del siglo XX, los cimientos del campismo contemporáneo echaron raíces con el colapso de la Unión Soviética. Ante la desaparición del campo comunista soviético, algunos recurrieron a la teoría tercermundista como alternativa, abogando por el apoyo al Sur Global en una lucha representada como naciones de color oprimidas contra las potencias imperialistas del Norte Global blanco, más rico. Los campistas abogaban por una marcada dicotomía, instando a alinearse con los gobiernos al frente del mundo proletario-campesino y enfatizando la raza y la nacionalidad. Las potencias capitalistas blancas, consideradas inherentemente imperialistas, se contrastaron con las naciones de color, vistas como inherentemente antiimperialistas. Esta perspectiva excesivamente simplificada ignoraba las divisiones de clases internas.

Arraigados en ideologías maoístas o tercermundistas, muchos campistas priorizaron la oposición al imperialismo por encima de todo. La Botz señala que el problema radica en restar importancia o descartar por completo las preocupaciones sobre los sistemas políticos, económicos y sociales de las llamadas naciones antiimperialistas, negándose a examinar su autoritarismo o reconocer sus relaciones asimétricas de poder y explotación (en esencia, su explotación) de trabajadores. Esta lógica campista, fuertemente influenciada por principios maoístas, consideraba al imperialismo estadounidense como la principal contradicción, eclipsando todas las demás contradicciones y conduciendo a debates truncados sobre democracia,

reformas económicas o justicia social dentro de las llamadas naciones antiimperialistas. Fundamentalmente, como señala La Botz, los campistas defendieron regímenes como China, Rusia, Siria e Irán, pasando por alto el autoritarismo y las estructuras capitalistas dentro de esos regímenes. La narrativa excesivamente simplificada llevó a la creencia equivocada de que cualquier crítica a estas naciones se alineaba con el imperialismo estadounidense, descuidando la complejidad de las relaciones internacionales con el imperialismo.

Estoy de acuerdo con La Botz y otros que abogan por una perspectiva no binaria, un enfoque más matizado del deterioro del Estado, basado en un humanismo marxista. Al reconocer que oponerse a una forma de imperialismo no requiere apoyar otra, enfatiza que las complejidades de los conflictos en Siria y Nicaragua resaltan cómo diferentes fuerzas con distintas motivaciones pueden agruparse bajo una bandera antiimperialista atrozmente equivocada. El antiimperialismo genuino tiene sus raíces en el internacionalismo, que apoya los movimientos por la democracia, los derechos de los trabajadores y la justicia social a nivel mundial. Requiere reconocer la necesidad de criticar los regímenes opresivos dentro de la lucha más amplia contra el imperialismo, fomentando un compromiso genuino con la liberación y la solidaridad. El verdadero antiimperialismo debería comenzar con el internacionalismo. Por eso el apoyo a Ucrania es urgente e importante. Necesitamos apoyar los movimientos de trabajadores en todo el mundo y fortalecer los movimientos sociales



democráticos, los movimientos obreros y los movimientos socialistas en varios países. El objetivo es unir estos movimientos en un movimiento internacional de liberación. Por supuesto que no apoyo al gobierno oligárquico neoliberal de Zelensky. Tampoco apoyo al imperialismo estadounidense. Pero tampoco apoyo al imperialismo ruso ni a su régimen autoritario. Apoyo al pueblo trabajador de Ucrania, especialmente a aquellos que luchan por un futuro socialista como nación soberana. Como internacionalista socialista, esto es crucial.

Veo el regreso de Trump como el mayor peligro para la paz mundial. Ya está causando estragos en el sistema político estadounidense. En discursos recientes ha declarado:

Demoleremos el Estado Profundo, expulsaremos a los belicistas de nuestro gobierno, expulsaremos a los globalistas, expulsaremos a los comunistas, marxistas y fascistas, desecharemos la clase política enferma que odia a nuestro país, derrotaremos a los medios de noticias falsas, desalojaremos a Joe Biden de la Casa Blanca y terminaremos el trabajo de una vez por todas. El ex presidente ha llamado a sus oponentes políticos “alimañas” y ha dicho que la inmigración está “envenenando la sangre” de Estados Unidos, haciéndose eco del lenguaje de Hitler.

Trump también ha dicho:

La amenaza interna supera los peligros externos en términos de gravedad, peligro y malevolencia. Nuestra principal preocupación está dentro de nuestras fronteras.

Como si creyera lo que otros han dicho de él –que es el Elegido de Dios–, declaró en tono mesiánico:

“Soy tu guerrero, soy tu justicia. Para aquellos que han sido agraviados y traicionados [...] Yo soy su retribución”.

Cuando se habla de fascismo, es una buena idea recordar una observación hecha por Federico Finchelstein sobre los líderes fascistas del pasado: una técnica clásica de estos es que siempre niegan lo que son y atribuyen sus propias características y políticas totalitarias a sus enemigos. A Trump le gusta denunciar a los fascistas como una forma de desviarse de sus planes de humillar y destruir por completo a sus enemigos políticos. Durante un evento del Día de la Independencia en el Monumento Nacional Monte Rushmore en el Sur Dakota hace unos años, Trump arremetió contra el espectro de un fascismo de extrema izquierda:

En nuestras escuelas, nuestras salas de redacción, incluso nuestras salas de juntas corporativas, hay un nuevo fascismo de extrema izquierda que exige lealtad absoluta. Si no hablas su lenguaje, realizas sus rituales, recitas sus mantras y sigues sus mandamientos, entonces serás censurado, desterrado, incluido en listas negras, perseguido y castigado. No nos va a pasar a nosotros.

Aquí, Trump pone de relieve, sorprendentemente, la contradicción entre sus palabras denunciando fuerzas tiránicas invisibles y sus tendencias dictatoriales reales. El historiador argentino Federico Finchelstein no podría ser más preciso cuando escribe que “estos



son tiempos de confusión en los que la derecha racista se presenta a sí misma como democrática mientras presenta falsamente al fascismo como una ideología de la izquierda”.

Sí, el escenario político en Estados Unidos es confuso, con algunos en la extrema derecha afirmando que el fascismo es una doctrina de extrema izquierda mientras asumen el manto de fascista que la extrema derecha interpreta simplemente como un populismo autoritario necesario para reemplazar a la democracia, a la que consideran una forma de gobernar débil e indecisa, superpoblada con credos sacerdotales de “corrección política” liberal que ahora llaman ideología “despertada”.

AP: ¿Querés agregar algo más, Peter?

PARTE 1

PM: La influencia generalizada del fascismo posdigital en nuestros cimientos democráticos es profundamente preocupante, ya que el intrincado tejido sociotécnico de las redes sociales se convierte en un caldo de cultivo para la normalización de actitudes que alguna vez fueron inaceptables. La erosión de la confianza en el ámbito digital, junto con la manipulación de las emociones y la información, crea un entorno donde prosperan ideologías tóxicas, amenazando el núcleo mismo de nuestros principios democráticos. Las tácticas insidiosas empleadas, que recuerdan precedentes históricos como la búsqueda de chivos expiatorios que impulsó el ascenso del Partido Nazi en la década de 1930, subrayan la urgencia de abordar la amenaza inminente. En

esta era posdigital, donde la línea entre la vida digital y la real se confunde, el crecimiento de la potencia informática y la ubicuidad de los dispositivos con acceso a Internet están contribuyendo a la naturalización de los procesos informáticos generalizados, haciendo que la digitalidad sea inseparable de la vida cotidiana.

El surgimiento del fascismo digital, rebautizado por líderes populistas bajo la rúbrica de anticomunismo, explota las redes sociales para difundir ideologías tóxicas que atacan a organizaciones y grupos de izquierda como Black Lives Matter. Los movimientos de extrema derecha, impulsados por las herramientas de las redes sociales para la difusión global de mensajes, plantean un desafío importante a los ideales democráticos. El término “populismo” resume la imaginación moralista de la política, creando una dicotomía entre un pueblo moralmente puro y élites corruptas. La variante fluida y ambivalente del fascismo digital prospera en ausencia de un centro político, que utiliza la arquitectura de las redes sociales para difundir odio, conspiraciones escandalosas y miedo racializado. Internet, alguna vez vista como una herramienta para la conectividad global y la difusión de información, se convierte en un campo de batalla para la manipulación de narrativas y la difusión de ideologías divisivas. El impacto de la narración de historias, la iluminación con gas y la manipulación métrica de las masas a través de las redes sociales crea una cámara de eco de miedo, posverdad y lógica binaria.

El término “ultranacionalismo palingenético” defiende a la comunidad

percibida en peligro de extinción que busca renacer a través de medios extraordinarios, allanando el camino para medidas políticas extremas y justificando acciones excluyentes. El ultranacionalismo palingenético, tal como lo conceptualiza el teórico político Roger Griffin, sirve como característica definitoria del “fascismo auténtico”. Acuñado por Griffin en su obra de 1991, *La naturaleza del fascismo*, este término encapsula un concepto fundamental: que el fascismo puede delinarse por lo que Griffin identifica como el mito fundamental en su núcleo. Este mito gira en torno al imperativo de una contrarrevolución preliminar, allanando el camino para un posterior “renacimiento nacional” conocido como palingenesia. Griffin sostiene que la fusión de palingenesia y ultranacionalismo distingue al fascismo del parafascismo y otras doctrinas nacionalistas autoritarias. Según su marco, esta fusión representa el “mínimo fascista” indispensable sin el cual no se puede reconocer el verdadero fascismo. Griffin caracteriza al fascismo como una ideología política basada en la “lógica mítica perversa” de la destrucción, en la que sus seguidores anticipan una renovación política posterior a la destrucción prevista.

Comprender y contrarrestar el fascismo digital requiere un análisis de los fenómenos emergentes a través de las acciones de sus seguidores, instando a centrarse en las estructuras que impulsan la dinámica fascista. Los educadores críticos están llamados a encontrar formas de desmantelar el ecosistema fascista y transformar el papel de Internet como facilitador del fascismo digital. Lo

que impulsa el fascismo en Estados Unidos es el mito conocido como el Gran Reemplazo. La teoría del “gran reemplazo”, en términos simples, sugiere que las políticas de inmigración, particularmente aquellas que impactan a los inmigrantes no blancos, son parte de una estrategia para debilitar o “reemplazar” la influencia política y la cultura de las poblaciones blancas en los países occidentales. Necesitamos luchar contra esta forma de fascismo digital vinculado a grupos supremacistas blancos, muchos de los cuales se están armando y atacando a inmigrantes no blancos.

Esto incluye responsabilizar a los proveedores de redes sociales por el contenido compartido en sus plataformas y desafiar las normas predominantes de libertad en Internet en nombre de prevenir la propagación del terror digital. El imperativo de salvaguardar el dominio público nos obliga a enfrentar los desafíos que plantean los manipuladores digitales y los defensores que predicán en las lenguas de la digitalización. Ellos impulsan una reevaluación de los principios fundamentales de la libertad de expresión, que desafían nuestra identidad como democracia liberal. Para quienes defienden una alternativa socialista, la amenaza del fascismo posdigital pone en peligro la esencia de la libertad. El uso de tecnologías de la información por parte de la clase capitalista transnacional ha llevado a un aparato de vigilancia omnipresente, que permite el dominio militar y requiere una iniciativa antifascista revolucionaria. Nos esforzamos por crear un universo social divorciado de la producción de valor y de la riqueza



mercantilizada, fomentando al mismo tiempo la interconexión comunitaria y rechazando el totalitarismo político.

La inquietante utilización de la tecnología como arma para convertirla en un instrumento ideológico de muerte exige estrategias para contrarrestar el fascismo del poder blando, evitando la búsqueda interminable de nuevos objetivos de animosidad a través de formas innovadoras de manipulación y engaño. En la era digital, donde sin darnos cuenta renunciamos a nuestro poder, liberarnos de la cámara de eco digital se vuelve crucial. La erosión de la confianza en las plataformas de redes sociales plantea una amenaza clandestina a la salud política que define nuestro entorno construido, y se necesitan esfuerzos concertados para recuperar el control sobre nuestra existencia digital y proteger la infraestructura para la democracia. Debido al intrincado tejido sociotécnico de las redes sociales, la normalización de actitudes y expresiones que alguna vez fueron inaceptables hacia los docentes puede ocurrir a través de estrategias similares a las implementadas para fomentar el sesgo antiinmigrante en la frontera entre México y Estados Unidos. Estas tácticas implican generar formas ambientales de prejuicios contra los docentes a través de la pura ubicuidad de historias acumuladas y con referencias cruzadas en las redes sociales, fomentando la victimización dentro del grupo y los estereotipos fuera del grupo.

Mike Pompeo, ex secretario de Estado de Estados Unidos bajo el mandato de Trump, atribuyó la mayor amenaza para Estados Unidos a los docentes y sus sindicatos, criticando los contenidos que enseñan como

“inmundicias” y lamentando sus supuestas deficiencias en matemáticas, lectura y escritura. Su ataque a los docentes coincide con una campaña conservadora más amplia contra los planes de estudio inclusivos y un ataque más extenso contra los estudiantes y el personal de las escuelas públicas. La crítica de Pompeo se alinea con una ola actual de esfuerzos de censura y ataques de derecha a la educación pública. Un análisis reciente de PEN América reveló que, desde julio de 2021, 138 distritos escolares en 32 estados han prohibido más de 1.600 títulos en las aulas y bibliotecas. La mayoría de estos libros prohibidos abordan temas LGBTQ+, racismo, contenido sexual o activismo. Además, los legisladores republicanos en 42 estados, desde enero de 2021, han presentado más de 190 proyectos de ley que buscan restringir las discusiones sobre género, desigualdad racial y otros temas entre educadores y estudiantes. Algunas propuestas incluyen el establecimiento de “líneas de información” para que los padres denuncien y sancionen a los maestros. Esta ola de medidas conservadoras ha resultado en la promulgación de casi dos docenas de órdenes de mordaza educativa en más de una docena de estados. Las órdenes legislativas de mordaza se refieren a esfuerzos legislativos para controlar la forma en que se enseñan la raza, el género y la sexualidad y prohíben ciertos programas, políticas y prácticas.

En los últimos años, se han presentado en los gobiernos estatales y locales cientos de proyectos de ley destinados a suprimir la enseñanza sobre la raza en la historia de Estados Unidos. En abril de 2022, el gobernador Ron DeSantis



de Florida aprobó la Ley de Libertad Individual, conocida coloquialmente como “Ley Stop WOKE”, cuyo objetivo es regular cómo las empresas y las instituciones educativas abordan las cuestiones de raza y género. En respuesta a esta legislación y al ambiente político imperante, el departamento de sociología de la Universidad de Florida Central decidió cancelar todos los cursos relacionados con la raza. De manera similar, la Universidad de la Costa del Golfo de Florida decidió modificar el nombre de su Centro de Estudios Étnicos y Raciales Críticos, eliminando el término “crítico”. Mientras tanto, en la Universidad Estatal de Florida, un instructor evitó activamente en las discusiones de clase las preguntas generadas por los estudiantes sobre el privilegio de los blancos.

En mayo de 2021, una ley estatal semejante en Oklahoma llevó a los administradores del Oklahoma City Community College a cancelar una clase de sociología centrada en la raza y el origen étnico. En Idaho, una ley que prohíbe el aborto que entró en vigor en agosto de 2022 llevó a la Universidad de Idaho a emitir directrices que restringen los debates en el campus sobre el aborto y la anticoncepción. En Dakota del Sur, una orden ejecutiva de abril de 2022, que prohíbe la promoción de “conceptos divisivos” en los contenidos educativos, obligó al Departamento de Educación del estado a presionar a las universidades públicas y privadas, incluidas las tribales, para que dejaran de exigir que el curso de estudios indios de Dakota del Sur cultivara una “conciencia fundamental” de “prejuicios raciales y de género, estereotipos, suposiciones, etc.”.

El fascismo posdigital simplemente amplifica estos ataques contra los educadores de justicia social o los educadores críticos. Ahora cada estado es diferente, pero casi la mitad de los estados han lanzado ataques similares a la enseñanza de la raza desde un punto de vista crítico, afirmando que dicha enseñanza es “divisiva”, que está dividiendo a los estadounidenses, volviéndolos unos contra otros. La verdadera razón es que sus autócratas quieren cerrar la educación sobre justicia social y silenciar a los profesores de justicia social porque algunos estudiantes blancos se quejan de incomodidad en esas aulas, y los Estados Unidos blancos no quieren enfrentarse cara a cara con su complicidad en el genocidio de los pueblos de las Primeras Naciones, no quieren enfrentar el asesinato de los negros y el vergonzoso racismo a lo largo de su historia. Es porque creen en una jerarquía social natural en la que los blancos dominan las alturas sagradas.

El clima para enseñar pedagogía crítica nunca ha sido peor (quizá solo en la década de 1950). Nuestros funcionarios de gobierno fascistas buscan una autocracia más centralizada, el militarismo, la supresión forzosa de la oposición y la subordinación de los intereses individuales por el bien percibido del país. Es evidente que Estados Unidos ha retrocedido. Y el odio hacia los profesores que enseñan pedagogía crítica está en su punto más alto. Pero no podemos dar marcha atrás. No podemos perder el coraje de seguir luchando. Retirarse de la lucha no es una opción. Debemos continuarla. Pero nos encontramos con un enemigo sin rostro en el fascismo digital.



Funciona masajeando nuestro subconsciente. La prestidigitación ideológica practicada por estos artesanos del odio algorítmico es hábil y en su mayoría pasa desapercibida. Manipulan las emociones y fomentan el disfrute excedente, excluyen selectivamente información, agrupan algorítmicamente el contenido y los grupos de las redes sociales y remodelan las noticias principales con comentarios sensacionalistas diseñados para intensificar la xenofobia. Aprovechando la arquitectura comercial de las redes sociales, estos métodos crean otros imaginarios tan reprensibles que los educadores de justicia social se convierten en objetivos legítimos de censura y violencia.

El surgimiento de las formas más tóxicas de fascismo digital es una amenaza inminente que requiere acciones rápidas para contrarrestar su desarrollo. El precedente histórico de la búsqueda de chivos expiatorios, fundamental en la construcción del Partido Nazi en la Alemania de los años treinta, subraya la urgencia. En particular, el panorama contemporáneo está plagado de posibilidades que ofrecen las redes sociales, capaces de devastar a individuos, grupos e incluso naciones enteras. El término “posdigital”, tomado de Maik Fielitz, traza la línea borrosa entre la vida digital y la real. Esta condición, consecuencia de la revolución digital, se caracteriza por la naturalización de procesos informáticos generalizados, lo que hace que la digitalidad sea inseparable de la vida cotidiana. El crecimiento de la potencia informática, los dispositivos móviles con acceso a Internet y las bajas barreras a la cultura de Internet contribuyen a esta naturalización.

La “variante fluida y ambivalente del fascismo digital”, destacada por Fielitz y Marcks, revela una masa en red similar a los proletariados digitalizados, que poseen los medios potenciales para dismantelar los fundamentos digitales del fascismo. La arquitectura de la “organización sin organizaciones” digitalizada y las plataformas de redes sociales facilita la propagación incesante del odio, las conspiraciones y el miedo racializado. Sin duda, las sutiles influencias del fascismo se están insinuando en nuestra conciencia estructural, facilitadas por una amplia gama de manifestaciones digitales sobre las que advirtieron Fielitz y Marcks. Estas fuerzas malévolas ahora florecen dentro del metaverso de Internet, exigiendo una defensa sólida contra sus grotescas formas posdigitales y encarnaciones alimentadas por el odio que nos han separado de nuestro yo proactivo, capaz de tomar decisiones independientes. Nos encontramos vulnerables a que los manipuladores digitales penetren agresivamente en nuestro inconsciente colectivo, acompañados por defensores que predicán los lenguajes de la digitalización. Esto nos obliga a proteger el dominio público, incluso si eso significa desafiar algunos principios fundamentales de la libertad de expresión integrales de nuestra identidad como democracia liberal. Para quienes defienden una alternativa socialista a la democracia impulsada por el mercado, la amenaza inminente del fascismo posdigital pone en peligro la esencia misma de la libertad.

Las tecnologías de la información, aprovechadas por el capital para la movilidad transfronteriza, han dado



lugar a un omnipresente aparato de vigilancia del Estado de seguridad nacional, otorgando a Estados Unidos un dominio militar incomparable. Esto requiere la búsqueda de una iniciativa antifascista revolucionaria destinada a transformar el mundo en uno definido por el apoyo mutuo desenfrenado y el altruismo inherente. Visualiza un tejido social capaz de producir relaciones sociales humanizadoras, respetando las diferencias y rechazando el totalitarismo político, el autoritarismo religioso, el paternalismo social, el patriarcado familiar, el ecocidio y el epistemicidio en nuestras interacciones con la naturaleza y otras comunidades. Es una visión en la que las armas ya no dictan nuestro destino, en la que la autocuración nos permite percibir a los demás con claridad y compasión, inmersos en las potencialidades de un futuro socialista. Ser testigo de cómo se utiliza la tecnología al servicio del imperialismo de alta tecnología y como herramienta para remodelar la geopolítica global exige más que una comprensión de cómo las superpotencias controlan los canales de información del mundo. Se requiere un esfuerzo concertado para liberarse de la cámara de eco digital que transforma nuestras vidas en una búsqueda interminable de nuevos objetivos de animosidad a través de formas innovadoras de manipulación y engaño. En la era digital, sin darnos cuenta, hemos renunciado a nuestro propio poder, permitiendo que Internet se infiltre en el tejido mismo de nuestra existencia diaria. En las actividades mundanas de nuestra vida digital diaria, nos encontramos enredados en una compleja red de

interacciones en línea que trascienden las fronteras geográficas.

La exploración de Eva Frederick (2019) en los rincones oscuros de Internet revela una realidad escalofriante: el odio en línea, tratado como un organismo vivo y en evolución, infecta nuestro panorama digital. El físico e investigador de la complejidad Neil Johnson, al frente de un equipo de la Universidad George Washington, profundiza en las complejidades matemáticas de este ecosistema malévolo, estableciendo conexiones entre plataformas sociales como Facebook y Vkontakte. La importancia radica en la capacidad de los usuarios de formar grupos con personas de ideas afines, creando cámaras de eco que amplifican sus puntos de vista compartidos. El estudio revela la intrincada red de ecosistemas de odio en línea, similar a un espectro continuo donde varias formas de hostilidad se fusionan entre sí. Los investigadores buscan comprender cómo las plataformas en línea sirven como puentes que unen a los que odian entre naciones y culturas. El término “atrapamoscas superconectado” capta acertadamente la esencia de esta amplia y siempre cambiante comunidad de odio en línea. Un ejemplo desgarrador surge después del tiroteo en Parkland High School en 2018, cuando el escrutinio de los medios sobre la conexión del tirador con el Ku Klux Klan provocó un aumento en los grupos de Facebook del KKK que se vinculaban con grupos de odio en otras plataformas. Neil Johnson describe este fenómeno como un “organismo ideológico descentralizado del KKK”, lo que ilustra cómo las



autopistas del odio pueden unir sin esfuerzo a personas de todo el mundo con un tipo de odio compartido. Eva Frederick pinta un cuadro vívido del KKK como un “organismo ideológico” capaz de adaptarse y prosperar incluso cuando se le prohíbe el acceso a una plataforma.

La recomendación de los investigadores de desterrar a los grupos especialmente activos y odiosos resulta ineficaz, ya que estos grupos simplemente encuentran nuevos refugios, como por ejemplo VK, en el caso de la represión de Facebook contra los grupos del KKK. Las estrategias alternativas propuestas, que incluyen la eliminación silenciosa de grupos pequeños, la prohibición aleatoria de usuarios e incluso la controvertida introducción de grupos contra el odio y usuarios falsos, subrayan la complejidad de combatir este flagelo en línea. En esta era digital, nos encontramos al borde de una profunda comprensión: el poder que ejercemos en el ámbito virtual tiene consecuencias imprevistas. A medida que nuestra vida diaria se entrelaza con el mundo digital, debemos enfrentar el formidable desafío de preservar nuestra agencia protagónica frente a un floreciente ecosistema de odio en línea que amenaza los cimientos mismos de la educación cuando se trata de crear las condiciones de posibilidad para una crítica revolucionaria. La pedagogía es muy necesaria si queremos proporcionar una alternativa contrahegemónica y descolonial –una contrafuerza, una contraesfera pública– que ayude a los estudiantes a decodificar y desafiar esas plataformas mediáticas que no son más que ataúdes educativos.

PARTE 2

Estados Unidos se enfrenta a una crisis que nunca antes había enfrentado. La base evangélica de Trump es enorme. Sus miembros lo rodean con constantes alabanzas y participan con él en oraciones rituales. Quieren convertir a Estados Unidos en una nación exclusivamente cristiana. Además, quieren excluir a cualquier otra organización religiosa. Para ellos, Trump es un mesías. Buscan encadenar la democracia, porque quieren gobernar, encarcelar y castigar, e incluso ejecutar a quienes creen que están en contra de su lectura muy fundamentalista y, en mi opinión, deformada, de las escrituras cristianas. Este grupo, formado por millones de fanáticos, no puede esperar a descender violentamente y con justo celo sobre aquellos que creen que son pecadores y están aliados con el diablo. Es el mismo tipo de energía que impulsó las matanzas masivas de los negros antes de la Reconstrucción e incluso después. Estos creyentes afirman que Dios ordenó a Estados Unidos ser una nación cristiana, y que la nación cristiana está bajo ataque de enemigos satánicos internos (incluidos los llamados socialistas y comunistas), y que los patriotas cristianos deben librar una “guerra espiritual” contra estos demonios para restaurar los Estados Unidos que Dios planeó. Muchos de ellos también creen que Dios ungió a Trump para salvar a Estados Unidos en este momento crucial de su historia. También creen en las teorías de conspiración de QAnon: la gente vive en mitos inventados en este país, es una suspensión voluntaria de la incredulidad que los saca del



dominio de lo banal y lo ordinario, para que puedan sentir que están viviendo en una película de Hollywood –y los demócratas están desempeñando el papel de caníbales satánicos que torturan y consumen niños–.

La mayoría de los católicos creen que Cristo regresará en algún momento lejano, en un futuro lejano e incognoscible, y trasladará a aquellos que sean salvados a alguna dimensión celestial conocida como Paraíso. La justicia se realizará en el mundo después de la muerte. Sigo a José Porfirio Miranda, el filósofo mexicano para quien el escatón, lo que los cristianos llaman el Juicio Final, es ahora, y esta realidad nos obliga a todos a crear justicia en el aquí y ahora en la tierra: la riqueza diferenciadora, es decir, la riqueza dirigida a crear plusvalía, a generar ganancias para los ricos, debe transformarse en aras de la justicia económica. Y ahora mismo, no en algún momento en el futuro incognoscible. De ahí la necesidad de desafiar el aumento de valor del capitalismo depredador, que explota la fuerza de trabajo del trabajador. Y, de ahí, la necesidad de transformar el mundo en interés de quienes trabajan y sufren bajo las relaciones asimétricas de poder y privilegio blanco inherentes a las relaciones sociales capitalistas. Quienes atacan a los marxistas harían bien en comprender algunos de los principios básicos de Marx: que el capital fundamenta toda mediación social como una forma de valor y que la sustancia del trabajo mismo debe ser interrogada, porque hacerlo nos acerca a la comprensión de la naturaleza del universo social del capital a partir del cual se crean nuestras subjetividades. Debido

a que la lógica del trabajo capitalista ha invadido todas las formas de sociabilidad humana, se puede considerar que la sociedad es una totalidad de diferentes tipos de trabajo. Tenemos la responsabilidad política hacia nuestros semejantes de garantizar que no sean explotados por el proceso de extracción de plusvalía; son explotados en la medida en que se ven obligados a vender su fuerza de trabajo a los capitalistas por menos del valor total de las mercancías que producen con su trabajo. Esta es nuestra responsabilidad como parte de la construcción del Reino de Dios ahora mismo, aquí en la tierra, y no en algún momento lejano en el futuro, después de que Jesús regrese como un ladrón en la noche. Miranda cree que Jesús ya ha regresado como Espíritu Santo. Ahora es el momento de reconstruir el trabajo en aras de la justicia.

Estados Unidos se encuentra en una coyuntura crítica, lidiando con una crisis de proporciones sin precedentes. Para repetirlo: la formidable base evangélica que se reúne en torno a Trump plantea una amenaza inminente, envolviéndolo en un fervor ritual de oraciones y júbilo. Su visión es inquietante: aspiran a transformar la nación en un enclave cristiano exclusivo, excluyendo con vehemencia cualquier organización religiosa divergente.

Para ellos, Trump no es solo una figura política; él es un mesías. Su agenda busca poner grilletas a la democracia, con el objetivo de gobernar con mano de hierro, encarcelar a los disidentes e incluso ejecutar a aquellos que consideran contrarios a su interpretación fundamentalista de las escrituras cristianas. Ese colectivo,



que se cuenta por millones, anticipa ansiosamente descender violentamente sobre los percibidos como pecadores con un celo moralista que recuerda las atrocidades históricas contra las comunidades negras.

Estos creyentes afirman ardientemente que Dios ha ordenado a Estados Unidos como una nación cristiana, una nación sitiada por enemigos internos satánicos, incluidos supuestos socialistas y comunistas. En su visión del mundo, los patriotas cristianos tienen el deber de librar una “guerra espiritual” contra estas fuerzas demoníacas para restaurar los Estados Unidos que creen que Dios planeó. La narrativa se extiende a las teorías de conspiración de QAnon, en las que cuentos fantásticos pintan a los demócratas como caníbales satánicos involucrados en actos atroces contra niños. Esta percepción distorsionada crea un reino ficticio donde la realidad queda suspendida, similar a vivir en una película de Hollywood.

Para abordar la dinámica de poder asimétrica y el privilegio blanco arraigados en las relaciones sociales capitalistas, se vuelve imperativo transformar el mundo en interés de quienes soportan la peor parte de la explotación laboral.

La lógica capitalista ha permeado todas las facetas de la sociabilidad humana, convirtiendo a la sociedad en una totalidad de diversas formas de trabajo. Nosotros, como marxistas, ciudadanos responsables y miembros del Reino de Dios, tenemos el deber político de evitar que nuestros semejantes sean víctimas de la explotación mediante la extracción de plusvalía. Esta responsabilidad nos obliga

a garantizar que los individuos no se vean obligados a vender su fuerza de trabajo por menos del valor total de las mercancías que producen.

¿Y ahora qué pasa con Trump que se cree el Elegido de Dios? Ser aclamado como el elegido de Dios, que está obligado y dispuesto a revisar la Constitución, por alguien que es un misógino ensimismado, racista y narcisista maligno, y que ha jurado vengarse de sus oponentes, no es algo fuera de lo común una película de terror de Hollywood, pero ahora una parte normal de la escena política estadounidense. Trump vuelve a ser candidato a la presidencia simplemente por su necesidad de venganza. Lo demostró cuando proclamó: “En 2016, declaré: ‘Yo soy mi voz’. Hoy, agregó, soy tu guerrero, soy tu justicia, y para aquellos que han sido agraviados y traicionados, soy tu retribución”. Esto es nada menos que una proclamación pronunciada por alguien que anhela venganza. Está consumido por la venganza hasta el punto de la locura. El suyo no es un Hamlet que quiere vengar a su padre, sino más bien el Capitán Ahab en busca de la ballena blanca. ¿Dónde en estos oscuros comentarios de un hombre trastornado por su lujuriosa búsqueda de castigar a sus enemigos hay una preocupación por el “otro” completamente diferente a él? ¿Dónde en el *Zeitgeist* de este país está el eco del filósofo Levinas, quien argumentó (a menudo en contraste directo con la ontología fenomenológica de Heidegger) que poseemos una compulsión a responder a la obligación planteada por los demás, incluso aquellos que son absolutamente Otros? ¿Eso nos permite postular el particularismo libre de todo lo que



interfiere con su universalismo? ¿Dónde se nos recuerda que para vivir una vida verdaderamente ética debemos dejar de lado la tentación de tratar cada obstáculo externo a nosotros mismos como algo que debe ser superado y eventualmente integrado en nuestra órbita de experiencia (colonial, eurocéntrica), para ser absorbido por nuestra nuestras propias vidas, para crear un desgarramiento en el tejido de la totalidad, al negarnos a integrar en una síntesis superior nuestro propio pensamiento que se ha separado de sí mismo? Como señala Peter Hudis, “lo que escapa a nuestro alcance en el pensamiento a menudo es anulado por la fuerza en la vida, como sugiere la historia del colonialismo, el imperialismo, el racismo y los genocidios que los acompañan”. La respuesta de Levinas al holocausto es en gran medida lo que definió el terreno de su propio pensamiento. El papel de la pedagogía crítica nunca ha sido más importante que hoy. Muchos de los principios de la pedagogía crítica están contenidos en el campo de los estudios étnicos. Los estudios étnicos han sido aprobados en California. Según la nueva ley, aprobada en 2021, las escuelas secundarias deben comenzar a ofrecer cursos de estudios étnicos en el año escolar 2025-26, y los estudiantes de la generación 2030 serán los primeros sujetos al requisito de graduación. Algunos sostienen que la pedagogía crítica, si bien tiene mucho que ofrecer, carece de una atención explícita a la raza y las relaciones raciales que están en el centro de los estudios étnicos. Si bien este puede ser el caso en algunas circunstancias, no lo es en todos los contextos. La pedagogía crítica hace referencias cruzadas con el trabajo en

estudios étnicos muy a menudo y las cuestiones de raza, indigeneidad, colonialismo, afropesimismo y capitalismo racial son a menudo temas abordados tanto en la pedagogía crítica como en los estudios étnicos. Solo podemos esperar que, si Trump es elegido, los educadores críticos logren mantener los estudios étnicos y la pedagogía crítica en los programas de formación docente y como parte integral de los planes de estudio de la escuela secundaria.

PARTE 3

El futuro no parece prometedor, especialmente cuando se trata de la izquierda antiimperialista. Tomemos como ejemplo la situación en Ucrania con el periodismo de izquierda; aquí en Estados Unidos me opongo a la decadencia moral provocada por el “campismo”, que condena cualquier cosa, incluso remota y no comprobada, asociada con el imperialismo o la cultura estadounidense y occidental. Es crucial reconocer la complicidad moral de los periodistas “campistas” con la agresión rusa. Expreso esta postura como alguien que ha criticado con vehemencia el imperialismo occidental durante más de tres décadas. Como señala William I. Robinson, en una línea similar, el socialista alemán August Bebel una vez etiquetó astutamente el antisemitismo como el “socialismo de tontos”, destacando su naturaleza defectuosa, donde los críticos de la explotación capitalista solo lo discernían cuando el explotador era judío. Más de un siglo después, una izquierda autoproclamada “antiimperialista” ha resucitado



una locura similar. Esta facción condena con vehemencia la explotación capitalista cuando la practican Estados Unidos o las potencias occidentales, pero hace la vista gorda o, peor aún, defiende regímenes represivos únicamente porque enfrentan la oposición de Washington. Esta lógica complicada es evidente en los casos de China, Nicaragua, los BRICS y la defensa de la multipolaridad. Karl Marx, Eugene Debs, Rosa Luxemburg y C. L. R. James: todos enfatizaron constantemente que los trabajadores de cada país deberían apoyar a los de otro en sus luchas por la democracia y la justicia social. Apoyar a Ucrania, en el espíritu de solidaridad internacional de la clase trabajadora y del internacionalismo socialista democrático, rechaza inequívocamente la noción simplista de que “el enemigo de mi enemigo es mi amigo”.

Gran parte del debate dentro de la izquierda estadounidense gira en torno a un enfoque demasiado estrecho sobre Estados Unidos como el principal enemigo de los pueblos del mundo. Esta perspectiva es un sofisma. El intento de Estados Unidos de debilitar a Rusia apoyando a Ucrania está impulsado por el deseo de debilitar a China, el principal objetivo de la agresión estadounidense, abordada indirectamente a través de Rusia. Si bien me opongo al imperialismo estadounidense, la OTAN y el gobierno neoliberal de Ucrania, sostengo que todavía es posible apoyar a Ucrania en su lucha por la soberanía y la libertad contra los ataques genocidas de Rusia. Esta visión matizada difiere de muchos en la extrema izquierda, que culpan a la expansión de la OTAN y

al intervencionismo internacional de Estados Unidos por la invasión de Rusia, oponiéndose a la ayuda militar a Ucrania. Incluso la extrema derecha en Estados Unidos se opone a ese apoyo, alineándose con Trump.

Por supuesto, soy muy consciente de la corrupción generalizada en Ucrania y, como izquierdistas comprometidos, condenamos con vehemencia sus políticas neoliberales, la representación estereotipada de la sociedad occidental y la presencia de grupos como el Batallón neonazi Azov. La guerra, sin duda, sirve como una bendición para los que se benefician de ella, permitiendo a las compañías occidentales explotar los recursos petroleros sin mucha consideración por las consecuencias ambientales. Sin embargo, como socialista, es imperativo denunciar el prolongado desprecio de Rusia por el derecho de Ucrania a la autodeterminación. El mero reconocimiento de las razones legítimas de Ucrania para defenderse no es suficiente; una verdadera postura socialista exige un compromiso inquebrantable de apoyar a Ucrania en su lucha por la liberación nacional, a pesar del telón de fondo de los conflictos interimperialistas entre Rusia y Estados Unidos.

Putin definitivamente no es un leninista. Lenin exhibió una notable capacidad para trascender los peligros de imponer ideologías políticas cuando se enfrentó a cuestiones de cultura y nacionalidad. La tensión duradera entre estos gigantes históricos era palpable, cuando Lenin se apartó de la rígida definición de nación de Stalin, objetando particularmente sus implicaciones excluyentes para varios grupos, en particular los judíos. Lenin articuló



sus principios, afirmando el imperativo del proletariado de oponerse a la retención forzada de naciones oprimidas dentro de un estado, enfatizando la lucha por el derecho a la autodeterminación. Esta postura, argumentó, era crucial para fomentar el internacionalismo proletario y forjar la solidaridad entre los trabajadores de las naciones opresoras y oprimidas. Lenin se adhirió firmemente a esta postura, defendiendo el derecho incondicional de las naciones pequeñas a la secesión, resistiéndose a las ambiciones centralizadoras de Stalin. Bajo la influencia de Lenin, el gobierno bolchevique gobernó creativamente un estado multiétnico, estableciendo territorios, idiomas e iniciativas culturales nacionales. Stalin, sin embargo, persiguió una visión socialista más insular, solo para Rusia, proponiendo autonomía para las repúblicas soviéticas, pero consolidando funciones claves dentro de los ministerios rusos. Lenin se opuso vehementemente a este enfoque y abogó por una federación de repúblicas iguales, pero después de su muerte prevaleció el chovinismo stalinista.

Pensemos en la represión de los levantamientos en Alemania Oriental, Hungría y Checoslovaquia por parte de la Unión Soviética. Esto subrayó la desviación de las políticas nacionales de Lenin. Su compromiso con las lenguas nativas en las instituciones soviéticas contrasta dramáticamente con las barreras burocráticas de Stalin que obstaculizan el desarrollo de las lenguas nacionales. La visión de Lenin de un Estado multiétnico es muy diferente a la de los republicanos etnonacionalistas de hoy y sus ataques a la democracia, el derecho al voto y los valores

multiculturales. Putin ha llegado incluso a culpar a Lenin por la existencia de Ucrania. La independencia de Ucrania fue ratificada por una abrumadora mayoría en un referéndum de 1991. Es crucial reconocer que, si bien la expansión de la OTAN puede tener aspectos imperialistas, la motivación de Estados Unidos se extiende más allá de apuntar a Rusia, e implica la absorción de ejércitos postsoviéticos de Europa del Este en la OTAN para operaciones globales. Mi evaluación caracteriza el conflicto en Ucrania como una guerra neocolonial, imperialista y revanchista rusa. La abierta negación por parte de Putin del derecho de Ucrania a existir, sumada a los ataques a la infraestructura civil, revela una inquietante agenda destinada a borrar a una nación entera. Las justificaciones de los ataques sin sentido de Rusia al sistema energético de Ucrania, de mantener como rehén una planta nuclear y de atacar instituciones culturales se vuelven más claras cuando se ven a través del lente del desdén de Putin por la identidad ucraniana.

El principio marxista de solidaridad internacional exige contrarrestar el control neocolonial de Putin y afirmar el derecho de Ucrania a la autodeterminación. Sí, es cierto, históricamente el movimiento de la OTAN hacia el este tuvo consecuencias perjudiciales. Si bien se reconocen las bases establecidas por la OTAN, la responsabilidad de la invasión recae directamente en Putin. Su negativa a reconocer a Ucrania como un Estado soberano, junto con su incumplimiento de los compromisos internacionales, subraya su desprecio por las normas diplomáticas. La agresión de Putin surge no solo de las preocupaciones sobre la OTAN, sino



también del subestimado movimiento a favor de la democracia en Ucrania. Un verdadero acuerdo de paz requiere que Rusia retire sus tropas, garantizando la neutralidad de Ucrania. Las ramificaciones globales del conflicto, particularmente en los Balcanes, y el carácter de polvorín de los asuntos mundiales subrayan la urgencia de una resolución integral y pacífica. Al apoyar el derecho de Ucrania a la autodeterminación, debemos reconocer la complejidad de la situación y evitar centrarnos únicamente en las deficiencias de la OTAN y el imperialismo estadounidense. Los principios marxistas de solidaridad y liberación exigen un enfoque integral y matizado para abordar los desafíos multifacéticos que plantean las acciones de Putin en Ucrania.

Como sostiene William I. Robinson, el panorama global de la explotación capitalista y el control social está intrincadamente moldeado por la contradicción entre una economía globalmente integrada y un sistema político basado en el Estado-nación. Si bien la globalización económica impulsa el capitalismo global, la fragmentación política ejerce una fuerza contraria que conduce a mayores conflictos geopolíticos. El creciente abismo entre la unidad económica global y la competencia política entre los grupos gobernantes se ve exacerbado por la escalada de la crisis del capitalismo global, preparando el escenario para el “socialismo de los tontos” contemporáneo. China, Nicaragua, los BRICS y la multipolaridad sirven como estudios de caso que ilustran la lógica desconcertante y la política regresiva de la izquierda “antiimperialista”. Al examinar el desarrollo capitalista de China, se hace evidente

que el modelo único de la nación involucra a poderosos capitalistas transnacionales alineados con una élite del partido estatal. Esta alianza depende de la reproducción del capital, de un estrato medio de alto consumo y de la explotación de millones de trabajadores chinos. A pesar de logros significativos en la reducción de la pobreza, la industrialización y la infraestructura, el Partido Comunista Chino ha abandonado cualquier retórica de lucha de clases o poder de los trabajadores. La inversión extranjera directa de China, especialmente en el Sur Global, revela una dinámica compleja en la que la búsqueda de la acumulación de capital anula las preocupaciones por los derechos humanos, la sostenibilidad ambiental y la autonomía local. Robinson también señala que el mal uso de la soberanía y la solidaridad se ejemplifica en la crítica selectiva y el respaldo de la izquierda “antiimperialista” a regímenes basados en su oposición a Estados Unidos.

En el caso de Nicaragua, la cogobernanza del régimen de Ortega con la clase capitalista, la represión de la disidencia y la erosión de las organizaciones de la sociedad civil se pasan por alto o se justifican en nombre de la soberanía. La incapacidad de la izquierda para discernir la propaganda no occidental y su combinación de Estado y nación exponen una comprensión errónea del internacionalismo y la solidaridad. Los BRICS, aclamados como un desafío del Sur al capitalismo global, reciben un aplauso injustificado de la izquierda “antiimperialista”, según Robinson. Sin embargo, este apoyo ignora el hecho de que los BRICS, si bien contribuyen a un mundo más multipolar, todavía están comprometidos con el control y



la explotación de las clases populares y trabajadoras globales. El surgimiento de un mundo multipolar no implica un alejamiento de la explotación y la opresión, sino más bien un realineamiento de la dinámica de poder dentro del marco capitalista existente. Los recientes acontecimientos geopolíticos, como la invasión rusa de Ucrania, significan un posible cambio en el orden interestatal posterior a la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, el pluralismo capitalista global emergente no disminuye la naturaleza explotadora del Occidente establecido o de los centros en ascenso como China y Rusia. La convergencia de estos poderes en torno a narrativas nacionalistas similares subraya la necesidad de una comprensión matizada de la multipolaridad. Robinson concluye, y estoy de acuerdo con él, que la adhesión de la izquierda “antiimperialista” a una narrativa simplista de oponerse a Estados Unidos y sus aliados como únicos enemigos simplifica excesivamente la compleja dinámica global. El aumento de la multipolaridad no exime a las potencias emergentes de sus tendencias explotadoras. Claramente, se necesita un enfoque mucho más matizado y crítico para navegar la intrincada interacción del capitalismo global, la geopolítica y las luchas de las clases trabajadoras y oprimidas en todo el mundo. Así que nos enfrentamos a enfoques simplistas de facciones de la izquierda antiimperialista en Estados Unidos respecto de la geopolítica cuando se trata de apoyar a Ucrania, y enfoques simplistas respecto del aumento de la multipolaridad, de lo que Robinson llama “la integración transnacional de capitales” que proporciona una economía centrípeta que impulsó al

capitalismo global y la “fragmentación política”, que proporciona un poderoso contraimpulso que está resultando en una escalada del conflicto geopolítico.

En Estados Unidos, a los republicanos se les hace agua la boca ante la perspectiva de otra presidencia de Trump, considerándolo la clave para un poder abrumador si es elegido presidente, incluso si eso significa traer consigo el fascismo. Todavía defiende ardentemente el poder transformador de la acción política de la clase trabajadora y los movimientos sociales emergentes como Black Lives Matter, pero nuestro abrazo a la esperanza debe evitar el optimismo ingenuo. El fascismo, en esencia, es un movimiento religioso, no el resultado de un trauma y una represión. Lo que nos impulsa hacia el futuro es el arco del sueño social, una noción que he defendido durante más de tres décadas, similar al concepto de Bloch del “todavía no”, resumido en una “ontología del ser todavía no”, donde el Ser desarrolla la construcción continua de una utopía concreta. En lo que difiere de Bloch es en que no creo que la esperanza se autogenera, sino que es co-generada por un espíritu trascendente, que algunos llamarían Espíritu Santo. No luchamos por un estado ideal preexistente pero este se ha perdido; luchamos aquí y ahora para cumplir el mandato de amar a nuestro prójimo y construir nuestras relaciones sociales en torno a ese amor. El cristianismo es único en su defensa de las víctimas. Tanto Nietzsche como René Girard creían en la singularidad del cristianismo. Nietzsche, con su desprecio por la misericordia y su antipatía hacia los débiles y las víctimas, creía que el cristianismo corrompía a la humanidad;



Girard creía que esta singularidad es la manifestación de un poder que revierte los fundamentos violentos de la cultura. Sigo a Girard en esta idea. La esperanza debe conjugarse con la voluntad de luchar profundamente para amar a las víctimas de este mundo y crear una sociedad que venza esas relaciones sociales de explotación capitalista que crean víctimas modernas.

PARTE 4

Los observadores preocupados, como los socialistas como yo, consideran alarmante, si no absolutamente horroroso, aunque no del todo inesperado, el reciente compromiso de la derecha estadounidense con el autoritarismo. Esto ciertamente desafía la noción prevaleciente de que a lo largo del año Estados Unidos se ha mantenido “de centro derecha”, dedicado al libre mercado y opera bajo un sistema neoliberal. Esta creencia comúnmente aceptada a menudo oscurece la realidad histórica de que, durante una parte importante de mediados del siglo XX, un panorama político diferente definió la política estadounidense. No mucha gente se dio cuenta en ese momento. Mientras, Matt McManus captura la evolución de este panorama político diferente: véase <https://inthesetimes.com/article/the-new-right-far-right-ideology-liberalism-democracy>. Como ha informado McManus, en la década de 1950, el movimiento conservador resurgió de una relativa oscuridad y luego experimentó un resurgimiento en la era del neoliberalismo liderado por Reagan (¿quién puede olvidar a Reagan y Thatcher?). Los partidarios de Reagan

eran de tres tipos: conservadores sociales (especialmente evangélicos blancos), anticomunistas neoconservadores (que más tarde evolucionaron hasta convertirse en halcones de la “guerra contra el terrorismo” que lideraron los ataques contra Afganistán e Irán) y entusiastas del libre mercado. Un esfuerzo intelectual sustancial y el apoyo multimillonario tuvieron como objetivo fusionar estos diversos elementos en un todo cohesivo, pero con cautela, para no causar alarma, con distintos grados de éxito. En aquel momento nadie se preocupaba realmente por ellos. Hoy en día, los republicanos han explotado con una ferocidad y una rabia nunca antes vistas en la política estadounidense, criticando el liberalismo clásico, que alguna vez sirvió como consenso tanto para los republicanos como para los demócratas, reivindicando cuestiones en torno a LGBTQIP2SAA. Algunos miembros del Congreso han sido capturados por las teorías de conspiración de QAnon y casi todos dirán que las elecciones de 2020 fueron robadas, porque temen las represalias de Trump si no lo hacen. Hay sectores de los republicanos como la derecha nietzscheana, encarnada en personajes de extrema derecha como Bronze Age Pervert y Lom3Z, que desprecian abiertamente el igualitarismo moderno.

Para una facción importante dentro del Partido Republicano actual, los principios del liberalismo han cedido demasiado terreno a la izquierda, fomentando la “decadencia” (principalmente en el ámbito de los derechos LGBTQ), el declive nacional (atribuido a la “feminización” y la “hipersensibilidad”) y desorden creciente. Los

conservadores están abrazando voluntariamente el iliberalismo o el autoritarismo para promover una agenda conscientemente radical. De hecho, la derecha “dura” del Partido Republicano ha entrado en la corriente principal. La era del fascismo está cerca de nosotros. Los conservadores nacionalistas rechazan el enfoque del liberalismo en el universalismo moral y el humanismo racional, abogando por “democracias conservadoras” tradicionalistas alternativas. Los posliberales, un movimiento en gran medida académico y fuertemente católico, apuntan a reemplazar a la élite neoliberal dominante con una élite conservadora que implemente políticas socialmente revanchistas en nombre del “bien común”. Por último, la derecha nietzscheana, representada por figuras como Bronze Age Pervert y Lom3Z, desdeña abiertamente el igualitarismo moderno, abraza la violencia, es abiertamente misógina y racista y recurre a ideologías profascistas de principios del siglo XX para pedir una nueva aristocracia masculina. Su revista posliberal, *First Things*, publica ensayos de figuras como Lom3Z e introduce la repugnante filosofía política del fascista ruso Alexander Dugin, y también me ataca a mí, a Freire y a Giroux.

Cada facción del Partido Republicano comparte ahora la convicción de que “el liberalismo lo destruye todo”. Están haciendo todo lo que pueden para acabar con la democracia estadounidense. Y si bien estas facciones no son un monolito y frecuentemente luchan entre sí, esencialmente todas están de acuerdo en que la democracia debe terminar y debe comenzar una nueva era de gobierno iliberal. Los

posliberales están de acuerdo con los NatCons (conservadores nacionalistas) en que el liberalismo debe ser reemplazado. Los posliberales, principalmente católicos, imaginan una forma de “aristopopulismo” en la que las élites conservadoras ejercen el poder estatal y hacen cumplir las leyes nacionales sobre el aborto. Muchos NatCons y posliberales desconfían profundamente de la abierta misoginia, el racismo y la aceptación de la violencia de la derecha nietzscheana, mientras que otros están más dispuestos al socialismo.

A pesar de sus diferencias, cada facción está unida en su determinación de frustrar el liberalismo, incluso si eso significa abogar abiertamente por el fin de la democracia estadounidense. La extrema derecha está cultivando jóvenes insatisfechos para unir a las distintas facciones de la derecha republicana. Todas las facciones desconfían cada vez más de la democracia misma y están más abiertas al fascismo. Peor aún, tienen una Corte Suprema conservadora y control del poder judicial. La derecha republicana rechaza la noción de que una sociedad más igualitaria es una sociedad más justa. Y la izquierda estadounidense no tiene nada con qué contrarrestar a las diversas facciones de la derecha republicana. La izquierda está en malas condiciones ya que durante años se ha adaptado al neoliberalismo y al Estado carcelario, excluyendo a los socialistas y marxistas dentro de sus filas. Lo que la izquierda necesita es estar unida en torno al socialismo, como una forma de desafiar a las facciones iliberales de la derecha, a menos que deseemos ver lo que es esencialmente un golpe fascista bajo Trump. ¡Es socialismo o barbarie! A



menos que los estadounidenses estén dispuestos a abrazar el socialismo, tendrán fascismo. Y los estadounidenses probablemente no podrán abrazar el socialismo y probablemente no votarán por un candidato socialista. Sanders fue una excepción. Alguna vez fue una esperanza para el socialismo, ahora tiene 82 años, un año mayor que Biden. Lo que se necesita es un joven político socialista que pueda resultar un contrapeso a Trump. Desde 2010, las calificaciones positivas del socialismo entre los adultos jóvenes han rondado el 50%, mientras que la tasa ha estado consistentemente cerca del 34% para la generación X y cerca del 30% para los *baby boomers*/tradicionalistas. La pedagogía crítica tiene mucho trabajo por hacer. Necesita unir fuerzas con estudios étnicos y crear una fuerza contraria, una contraesfera pública, y más socialistas deben ser elegidos para cargos públicos. Ahora mismo puedo contar ese número con las dos manos.

PARTE 5

Ciertamente estoy preocupado por los años venideros. En las sombras de nuestras aulas, una siniestra manifestación de ideología racista está regresando, amenazando con silenciar las conversaciones cruciales que pueden allanar el camino hacia una sociedad justa. La omisión deliberada de narrativas sobre la raza, el racismo, la esclavitud y el capitalismo racial, la interseccionalidad, el genocidio, el epistemicidio y el colonialismo en el sistema escolar estadounidense son un ejemplo evidente de cómo fuerzas insidiosas están trabajando para borrar la verdad de nuestro

tejido educativo. En todo el país, se está formando una alianza inquietante entre las legislaturas estatales, las juntas escolares, los grupos de padres conservadores y los ayuntamientos, orquestando una campaña contra lo que denominan “Teoría Crítica de la Raza (CRT)”. Este esfuerzo coordinado tiene como objetivo intimidar a los educadores y suprimir los conocimientos esclarecedores que proporciona la CRT sobre cómo el racismo institucional perpetúa la discriminación contra las personas de color. La CRT, que se limita a las facultades de derecho, está ahora bajo el ataque de una coalición de supremacistas blancos, movimientos de milicias armadas, legisladores republicanos y organizaciones de padres equivocados. Propagan una narrativa distorsionada, afirmando falsamente que la CRT se enseña en todas las aulas de las escuelas públicas como parte de un adoctrinamiento marxista masivo que se extiende por las escuelas, categorizando a todos los individuos blancos como opresores y a todos los negros como víctimas perennes. Esta tergiversación está dando lugar a prohibiciones de enseñar conceptos relacionados con el racismo en todo el país.

Contrariamente a estas percepciones erróneas, la CRT no culpa a los individuos, sino que expone el racismo arraigado dentro de las instituciones sociales estadounidenses. Nos desafía a confrontar la ideología racial profundamente arraigada en la identidad estadounidense, instándonos a desenredar la identidad personal de las estructuras sistémicas que perpetúan la desigualdad. A pesar de reconocer la historia racista de Estados Unidos, un número creciente de ciudadanos se niega a



enfrentar las desigualdades persistentes, aferrándose a una narrativa falsa de una democracia equitativa en evolución. Académicos y activistas enfatizan que la CRT no se trata de culpar a las personas, sino de abordar el impacto actual del racismo. Sin embargo, los republicanos están distorsionando su esencia para obstruir una conversación nacional crucial. Los esfuerzos por prohibir la CRT mediante políticas equivocadas obstaculizan la búsqueda de una democracia genuinamente equitativa.

La invocación de las palabras de Martin Luther King Jr. por parte de quienes impulsan prohibiciones pasa por alto convenientemente el contexto más amplio de su mensaje. Los políticos supremacistas blancos aprovechan este pretexto para ocultar prácticas discriminatorias, sofocando los debates sobre raza y justicia racial en las aulas de Estados Unidos. En todo el país están estallando protestas contra la enseñanza de la raza, alimentadas por teorías de conspiración que retratan a los inmigrantes, particularmente a los no blancos, como amenazas a la estructura de poder existente. Los supremacistas blancos se unen a estas protestas, lo que genera un silencio escalofriante en las aulas donde están prohibidos los debates sobre la verdadera historia racial de Estados Unidos. Esta regresión amenaza con crear una generación desinformada sobre cuestiones esenciales, empujándola potencialmente hacia ideologías extremistas.

La supresión de la TRC se extiende más allá de las escuelas y llega a los programas universitarios que discuten la interseccionalidad y la teoría *queer*. Persiste el miedo al vigilantismo blanco, con amenazas implícitas

que utilizan un simbolismo muy cargado. Las leyes apoyadas por ciertos republicanos que prohíben la CRT solo sirven para fundamentar la advertencia de la teoría de que el país está estructurado para mantener la jerarquía racial actual. En esta atmósfera, donde los hechos se interpretan a través de sesgos preexistentes, es crucial que los estudiantes cuenten con un marco crítico para valorar la nueva información. Sin embargo, las nuevas leyes impiden que los docentes ofrezcan este marco necesario para comprender la raza, la historia, el colonialismo, el genocidio de las poblaciones indígenas, el epistemicidio y la indigeneidad. Los ecos de la historia resuenan mientras la nación lidia con las peligrosas consecuencias de sofocar debates matizados que son esenciales para el progreso. Debemos resistir este borrado orquestado de la verdad, oponernos a la supresión de la TRC y luchar por un sistema educativo que capacite a los estudiantes para involucrarse críticamente con las complejidades de nuestra historia compartida. Nuestro futuro colectivo depende de ello. El país está maduro para el fascismo y una elección de Trump podría resultar fatal para la democracia.

La educación freireana no es un mero viaje a las verdades abstractas del mundo, seguido de una aplicación sistemática del conocimiento adquirido. Se trata de sumergirse críticamente en la realidad material, forjando una comprensión que capture la voluntad y el deseo del alumno. Los oprimidos, como lo entendía Freire, perciben un mundo ya escrito para ellos por otros a quienes los oprimidos consideraban ricos, o más inteligentes que ellos, un



mundo en el que se sienten excluidos. La conciencia crítica en el sentido freireano implica reconocer el mundo como un campo de batalla, con el objetivo de desafiar las jerarquías privilegiadas que lo definen, esencialmente reescribiendo la narrativa, interactuando activamente con el mundo, leyendo el mundo y la palabra. Es una rebelión contra el fatalismo arraigado en la lógica tecnocrática de la modernidad capitalista, que libera a los oprimidos de las cadenas de la historia. Para Freire, alcanzar la conciencia crítica es el camino hacia la humanización, un viaje hacia la realización de nuestro potencial humano intrínseco. Es el camino transformador que sienta las bases para que los individuos se conviertan en agentes que dan forma a la historia, liberándose del peso de la inevitabilidad histórica. Esta esencia sustenta una interpretación freireana tanto de la palabra escrita como del mundo, enfatizando la lectura cointencional, la comprensión protagónica y el intercambio dialógico. Freire reconoce a los agentes revolucionarios como producto de sus circunstancias, enfatizando la relación recíproca entre revolucionar la sociedad y revolucionar el pensamiento. Al desafiar a los estudiantes, aboga por el uso de palabras y conceptos arraigados en sus experiencias vividas. Si bien sus ideas han encontrado un lugar en la pedagogía crítica, la aplicación práctica se enfrenta al escrutinio público, particularmente en las escuelas secundarias donde las discusiones sobre cuestiones de raza, clase, género y LGBTQ ahora están sometidas a una seria oposición. Los conceptos de Freire, extraídos de varias teorías críticas, sirven como

relevos dialécticos para que los estudiantes interpreten su mundo a través de la vida en la favela. El objetivo es fomentar la conciencia crítica, animando a los estudiantes a dar sentido a sus experiencias dentro de marcos sociales más amplios. Freire rechaza una transformación unidireccional o un proceso epistemológico cartesiano cerrado, criticándolo como una visión atomista y neoliberal del yo. Enfatiza la necesidad de una relación dialéctica entre el yo y la transformación social, rechazando las categorías mutuamente excluyentes.

El concepto de praxis surge como la integración de la teoría y la práctica, comenzando con la agencia personal en el mundo. La praxis revolucionaria implica reflexionar sobre las acciones propias en diálogo con los demás, utilizando ideas filosóficas para navegar por las fallas de la vida cotidiana y trascender las formas opresivas de dominación. Freire ha sido una fuente duradera de inspiración tanto en mi vida como en mis actividades académicas. La creciente comunidad freireana se ha convertido en una fuerza para muchos de nosotros en el viaje hacia la liberación, y el trabajo dialógico de Freire sirve como adhesivo que nos une. Sus impactantes contribuciones, arraigadas en entornos rurales y urbanos, enfrentaron desafíos cuando se aplicaron más allá de su contexto original. El riesgo de malas interpretaciones y oposición de las autoridades políticas estaba siempre presente. Su trabajo, a menudo susceptible a la manipulación política, encontró casos en los que educadores bien intencionados lo redujeron a meras discusiones en el aula, descuidando el alcance más



amplio de la pedagogía crítica. El propio Freire se resistió a la exportación total de sus ideas, enfatizando la necesidad de que los educadores “reinventaran” en lugar de “trasplantar” sus conceptos a diversos paisajes nacionales y regionales. Para Freire, el aprendizaje era un compromiso dialéctico con la palabra y el mundo, un proceso de reconocimiento de “viabilidades no comprobadas” para una acción transformadora. La conciencia crítica, según Freire, surge no como un requisito previo para la acción, sino como resultado de una acción que se compromete críticamente con el mundo, impulsada por un profundo amor por la humanidad y el mundo. Sociedades como Brasil y Estados Unidos, contaminadas por la esclavitud genocida, el democidio, el ecocidio y el epistemicidio desde sus inicios hasta el presente, a menudo entierran los recuerdos históricos de estas atrocidades en lo más profundo de las grietas de la historia. El trabajo pionero de Freire ha jugado un papel crucial al exponer muchos de estos actos históricos.

Tanto Trump como el expresidente de Brasil, Jair Bolsonaro, persistieron en librar una guerra contra la verdad, empleando una lógica calculada y artificial que ha dado paso a una era de política de la posverdad bajo el disfraz de “noticias falsas”. Freire nos recuerda que la verdad es fundamentalmente pedagógica y está moldeada por el papel de la educación en la formación de mentes y el fomento de acciones contrahegemónicas. Sus ideas nos ofrecen una razón educada y una teoría integral de la educación, basada en las realidades y luchas de su propia vida, incluido el encarcelamiento, el trabajo

en Guinea Bissau, el apoyo a los movimientos guerrilleros latinoamericanos y la colaboración con docentes de todo el continente americano. Los acontecimientos que rodearon el asesinato de George Floyd, el auge del movimiento Black Lives Matter y la pandemia mundial ponen de relieve las marcadas disparidades entre ricos y pobres, individuos blancos y negros, indígenas y personas de color, e inmigrantes y los llamados “reales” americanos. Trump continúa propagando la gran mentira de las elecciones robadas de 2020, para degradar el pluralismo, promover la supremacía blanca y la xenofobia y abogar por un etnoestado cristiano blanco.

PENSAMIENTOS FINALES

El sistema de escuelas públicas podría quedar devastado por el regreso de Trump. Los republicanos en Estados Unidos han planteado la posibilidad de desmantelar el Departamento de Educación, una medida que podría reconsiderarse si Trump es reelegido. Al establecer paralelismos con administraciones republicanas anteriores, existen preocupaciones sobre posibles nombramientos que se hagan eco de declaraciones controvertidas. El exsecretario de Educación William Bennett, conocido por sus comentarios polémicos, podría ser candidato. Trump, al abordar lo que considera un tema apremiante en Estados Unidos, criticó la influencia de los que llamó “comunistas de cabello rosa” en la educación. Sostuvo que pretendían entrelazar religión, política y educación, afirmando que las ideologías marxistas en las escuelas son contrarias a las enseñanzas judeocristianas.



Para contrarrestar esto, se comprometió a perseguir agresivamente las violaciones de cláusulas constitucionales relacionadas con la libertad religiosa. El actual enfoque republicano en las preocupaciones sobre las ideologías de izquierda en la educación ha llevado a acciones legislativas en 28 estados, con la aprobación de 71 proyectos de ley que restringen a docentes y estudiantes. Esto incluye purgar las bibliotecas escolares, imponer restricciones temáticas y exponer a los maestros a posibles desafíos legales por parte de los padres.

La narrativa republicana se centra en la oposición a la teoría crítica de la raza y la pedagogía crítica, pero la opinión pública, según las encuestas, favorece un enfoque equilibrado en la enseñanza de la historia. A pesar de un amplio consenso entre los estadounidenses (92%), que apoyan la enseñanza de los aspectos positivos y negativos de la historia, la mayoría de los republicanos (54%) cree que los profesores y bibliotecarios están adoctrinando a los niños. Esta disparidad está contribuyendo a una tendencia en la que ciertos estados liderados por republicanos, como Florida, están implementando programas de vales para escuelas privadas o religiosas. Sin embargo, estos vales a menudo no cubren el costo total, lo que genera preocupaciones sobre la exacerbación de las disparidades educativas y de riqueza, lo que eventualmente resultará en un sistema “separado pero igual”, un objetivo que algunos atribuyen al Partido Republicano. Los críticos argumentan que elementos dentro de este partido, que se inclinan hacia el fascismo, temen que un público educado pueda

oponerse a su agenda. Sugieren que fomentar la ignorancia sirve a los intereses de esas facciones.

GUERRA ISRAEL-HAMÁS

La discusión sobre la guerra entre Israel y Hamás ha generado mucha controversia en Estados Unidos en términos de protestas contra Israel que han ocurrido en los campus universitarios. He escrito una serie de artículos en tres partes sobre la guerra entre Israel y Hamás:

<https://pesaagora.com/columns/fearful-symmetry-in-israel-and-palestine/>

<https://pesaagora.com/columns/fearful-symmetry-in-israel-and-palestine-2/>

<https://pesaagora.com/columns/fearful-symmetry-in-israel-and-palestine-3/>

La primera parte fue escrita poco después del ataque a Israel por parte de los combatientes de Hamás e incluía una denuncia inequívoca a estos. También criticó la respuesta de las Fuerzas de Defensa de Israel (FDI). Las partes dos y tres continuaron mi crítica a las FDI, centrándose el último artículo en la crisis del capitalismo global y, siguiendo el trabajo de William I. Robinson y Hoai-An Nguyen, el impacto del capitalismo global en la situación en Gaza, sugiriendo que ese genocidio podría potencialmente surgir como una estrategia política en el futuro.

Resumí algunos puntos importantes planteados por Robinson y Nguyen en relación con cómo Gaza sirve como una señal de advertencia inmediata,



abordando el conflicto duradero entre el excedente económico y el excedente de humanidad (véase <https://thephilosophicalsalon.com/gaza-a-ghastly-window-into-the-crisis-of-global-capitalism/>).

Lo que sigue es mi resumen de su análisis reciente. Si bien el resultado militar de la guerra de Gaza sigue siendo incierto, los autores sostienen que es innegable que Israel y sus partidarios en los estados centrales del sistema capitalista mundial están perdiendo la batalla política por la legitimidad. Los primeros meses del asedio a Gaza parecieron solidificar una alianza Washington-OTAN-Tel Aviv dispuesta a normalizar el genocidio, incluso a un costo político significativo. Sin embargo, la difícil situación palestina ha resonado profundamente en el público mundial, particularmente entre los jóvenes, inyectando nuevo vigor al actual levantamiento global de las clases trabajadoras y populares.

Este aumento del rechazo a la guerra ha exacerbado las contradicciones políticas de la crisis. En Estados Unidos, donde se escribieron estas palabras, ha habido una oleada excepcional de solidaridad con Palestina, encabezada por una generación más joven de judíos que se desvincula del sionismo y del Estado de Israel. Como señalan los autores, la bandera palestina, exhibida de manera destacada en manifestaciones callejeras, eventos deportivos y en plataformas de redes sociales, se ha convertido en un símbolo de descontento popular y en una *intifada* global contra el *status quo* predominante. Según los autores, la crisis del capitalismo mundial en la década de 1930 sentó las bases para

el ascenso del fascismo en Europa, la desintegración violenta del orden político y económico internacional y una devastadora Segunda Guerra Mundial. Precedida por una era de extravagante indulgencia capitalista en medio de crecientes desigualdades y una creciente insatisfacción masiva, la llamada Edad Dorada fue testigo del capital desenfrenado que se precipitaba hacia una crisis de sobreacumulación, que culminó en el crac de 1929. El colapso financiero global de 2008 marcó el inicio de una nueva era de sobreacumulación y estancamiento persistente. Una idea crucial del trabajo de Robinson y Nguyen es que la economía política del genocidio en nuestra era contemporánea está definida por esta crisis.

La situación del excedente de capital es inherente al capitalismo, pero, en las últimas dos décadas, ha alcanzado niveles sin precedentes. Las principales corporaciones transnacionales y conglomerados financieros han reportado ganancias récord al mismo tiempo que una disminución en la inversión corporativa. La clase capitalista transnacional ha acumulado una riqueza asombrosa, superando las posibilidades de reinversión. La concentración desproporcionada de la riqueza mundial en manos de unos pocos, sumada al acelerado empobrecimiento y desposesión de la mayoría, ha hecho que a esta clase capitalista transnacional (CCT) le resulte cada vez más difícil identificar nuevas salidas para descargar el vasto excedente acumulado. Robinson y Nguyen sostienen que, a medida que se agotan las vías tradicionales para el excedente de capital, se deben crear violentamente nuevas salidas, basándose en el crecimiento impulsado por



la deuda, la especulación financiera desenfundada, el saqueo de las finanzas públicas y la acumulación militarizada sancionada por el Estado para sostener la economía global en medio de estancamiento crónico. Se trata de una idea convincente, con premoniciones aterradoras sobre las consecuencias históricas mundiales que nosotros mismos hemos creado.

La clave del análisis de Robinson y Nguyen es su aguda observación de que, antes de que se pudiera considerar el genocidio, debían abordarse dos requisitos previos. En primer lugar, había que resolver el papel de la mano de obra palestina en la economía israelí. El establecimiento del Estado judío en 1948 supuso la expulsión violenta de palestinos, pero también la incorporación de trabajadores palestinos para diversas tareas. Esto creó una tensión entre el objetivo de una limpieza étnica del Estado y la necesidad económica de mano de obra barata y étnicamente demarcada. En la década de 1990, Israel comenzó a resolver esta tensión reemplazando gradualmente la fuerza laboral palestina con mano de obra migrante, a través de la movilidad y el reclutamiento transnacional.

El segundo factor que subrayan Robinson y Nguyen fue la imposición de la política de “cierre” de Israel en 1993, que aisló a los palestinos en los territorios ocupados y aumentó el colonialismo de colonos. Cientos de miles de trabajadores inmigrantes de varios países comenzaron a trabajar en la economía israelí. A diferencia de los palestinos, estos trabajadores migrantes no están sujetos al sistema de *apartheid*, ya que su condición de migrantes temporales logra efectivamente

el control social y la privación de sus derechos. Tras un ataque de Hamas, Israel deportó a trabajadores palestinos y consideró contratar trabajadores extranjeros para reemplazarlos. Los autores sostienen que las masas palestinas, que alguna vez fueron una fuerza laboral estrechamente controlada y superexplotada, se han convertido en un excedente de humanidad que obstaculiza la expansión capitalista. Gaza simboliza la difícil situación del excedente de humanidad a nivel mundial, exacerbada por décadas de globalización, neoliberalismo y el posible aumento del excedente de humanidad debido a los conflictos, el colapso económico y el cambio climático. La tensión entre la necesidad económica de mano de obra superexplotable y la necesidad política de neutralizar la rebelión es evidente a nivel mundial, y las zonas fronterizas se convierten en zonas de muerte.

Para que el genocidio se convierta en una opción alineada con la acumulación global de capital, Robinson y Nguyen sostienen que también es necesario que haya una nueva dispensa político-diplomática para la integración económica de Israel en la economía global y de Medio Oriente en general. La invasión estadounidense de Irak en 2003 y la posterior globalización de Medio Oriente han visto enormes inversiones corporativas y financieras transnacionales. La integración de Israel con los capitales de Medio Oriente y los circuitos globales de acumulación han llevado a intereses de clase comunes entre los capitalistas israelíes y árabes, que trascienden las diferencias políticas. Los Acuerdos de Abraham de 2020 marcaron un



cambio hacia la normalización entre Israel y los estados del Golfo, promoviendo una integración regional más profunda a través del capital transnacional. Sin embargo, los autores continúan argumentando que la resistencia palestina ha interrumpido esta normalización, dejándola en suspenso. La élite corporativa y financiera mundial, reunida en Riad, expresó su preocupación por cómo la guerra de Gaza ha intensificado las tensiones geopolíticas a nivel mundial, contribuyendo a la inestabilidad y el estancamiento financiero a largo plazo.

Los autores señalan que cada conflicto global emergente presenta nuevas oportunidades de obtención de ganancias para contrarrestar el estancamiento económico, como la acumulación militarizada. Tras la invasión rusa de Ucrania en 2022, se produjo un aumento notable en las acciones de empresas militares y de seguridad en Estados Unidos, Europa y otros lugares. Esto fue impulsado por la anticipación de un aumento significativo en el gasto militar global. De manera similar, la guerra de Gaza sirve como un nuevo estímulo para la acumulación militarizada, con fondos sustanciales que fluyen hacia Israel desde Estados Unidos, otros gobiernos occidentales y traficantes de armas internacionales.

Los pedidos de las principales empresas armamentísticas del mundo se acercan a niveles récord. A los ojos de algunos ejecutivos financieros, como uno de Morgan Stanley, el asedio a Gaza se alinea bien con su cartera de inversiones. Si bien las guerras históricas tradicionalmente han proporcionado un estímulo económico esencial y han facilitado la eliminación del

excedente de capital, ahora está sucediendo algo cualitativamente nuevo con el ascenso de un estado policial global. Los autores informan que superar los límites del crecimiento requiere la adopción de nuevas tecnologías centradas en la muerte y la destrucción, retratando la barbarie como la cara de la crisis capitalista. Bienvenido al infierno, está a la vuelta de la esquina.

Durante décadas he pedido una alternativa socialista al capitalismo. No repetiré mis argumentos sobre este tema, ya que están fácilmente disponibles. La lucha por una alternativa socialista en Israel se complica por el hecho de que la mayoría de los jóvenes en Israel se identifican como de derecha. Una encuesta de 2022 realizada por el Instituto de Democracia Israelí encontró que el 73% de los judíos encuestados, entre 18 y 24 años, se identificaban como de derecha en comparación con el 46% de las personas encuestadas mayores de 65 años. ¿Podría la conflagración que acosa a Israel y Palestina llevarnos finalmente a darnos cuenta de que el ecumenismo religioso es una necesidad existencial tanto para la supervivencia como para la trascendencia? Pero las discusiones relacionadas con los misterios teológicos no pueden ocurrir en contextos donde los cuerpos son destrozados, donde la sangre, los cartílagos y los huesos se mezclan con el concreto en un mosaico impío de destrucción y muerte; donde los gritos de los niños resuenan en una sinfonía de miseria desde bloques de apartamentos que han sido arrasados, y el mundo se tambalea sobre algoritmos atómicos de autodestrucción mutua.



Claudia Bernazza*

¿Primera infancia o todas las infancias? Un aporte a las políticas sociales destinadas a las niñas y jóvenes

RESUMEN

El presente artículo indaga sobre las razones que llevan a organismos como Unicef y a los gobiernos nacionales a priorizar la primera infancia. El artículo presenta las respuestas de cuidado que han desarrollado las comunidades originarias y las sociedades a lo largo de la historia, demostrando que en todos los casos se buscó dar respuesta a todas las edades, incluyendo los jóvenes.

El artículo hace referencia a las dificultades que se presentaron en la Argentina a partir de la instauración del modelo agroexportador y la sanción de la ley del Patronato. Se rescatan experiencias relevantes de acompañamiento, tomando como referencia la obra de Don Bosco y organizaciones juveniles de la Unión Soviética. Posteriormente, el artículo se centra en las respuestas comunitarias y públicas desarrolladas en la Argentina, en particular en la provincia de Buenos Aires, demostrando que estas respuestas han estado atentas al acompañamiento de *todas las infancias*.

PALABRAS CLAVE

Infancia • primera infancia • niñez • juventud • políticas sociales

TITLE

Early childhood or all childhoods? A contribution to social policies aimed at adolescents and youth

* Ingeniera agrónoma (UNLP). Magíster en Educación y doctora en Ciencias Sociales (Flacso-Argentina). Referente de las Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo. Correo electrónico: cbernazza@gmail.com

ABSTRACT

This article explores the reasons that lead organisations such as UNICEF and national governments to prioritise early childhood. The article presents the care responses developed by indigenous communities and societies throughout history, demonstrating that in all cases they have sought to respond to all ages, including young people.

The article refers to the difficulties that arose in Argentina after the establishment of the agro-export model and the passing of the Patronato law. Relevant experiences of accompaniment are highlighted, taking as a reference the work of Don Bosco and youth organisations in the Soviet Union. Subsequently, the article focuses on the community and public responses developed in Argentina, particularly in the province of Buenos Aires, demonstrating that these responses have been attentive to the accompaniment of all children.

KEYWORDS

infancy • early childhood • childhood • youth • social policies

PRIMERA INFANCIA: LA DECISIÓN DE PRIORIZAR UNA ETAPA

En la última década, tanto Unicef como otros organismos y ámbitos académicos han acuñado y difundido el concepto de *primera infancia*, alentando a los gobiernos a que reconocieran esta etapa como población a priorizar en el diseño de políticas públicas. Unicef, referencia indiscutible en la materia, dice expresamente desde su página institucional:

Los primeros años de vida tienen una gran repercusión en el futuro de un niño: en su desarrollo cerebral, en su salud, su felicidad, su capacidad de aprender en la escuela, su bienestar e incluso la cantidad de dinero que ganará cuando sea adulto. En esta etapa formativa de la vida, el cerebro de un bebé puede formar más de un millón de conexiones neuronales nuevas por segundo; un ritmo que nunca vuelve a alcanzar.

La primera infancia importa. Por eso, una alimentación adecuada, los estímulos y la atención (o, en otras palabras, “comer, jugar y amar”) son esenciales para el desarrollo del cerebro del bebé en sus primeros 1.000 días de vida.

La campaña *La Primera Infancia Importa* de Unicef tiene la finalidad de concienciar acerca de la importancia del desarrollo sano del cerebro en los primeros años de vida; aumentar las inversiones de gobiernos y empresas en programas, políticas y servicios para el desarrollo de la primera infancia; así como de ayudar a madres, padres y cuidadores a darles a sus hijos el mejor comienzo en la vida.

Bajo el título *Modelar cerebros para modelar futuros*, Unicef realiza luego un llamamiento a la acción postulando seis puntos:



Las pruebas lo demuestran: el desarrollo de la primera infancia debe ser una prioridad mundial y nacional. Los gobiernos ya se han comprometido a alcanzar los objetivos del desarrollo de la primera infancia como parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), pero tienen que renovar ese compromiso actuando y situando el desarrollo de la primera infancia en el primer lugar de sus programas económicos y políticos.

1. Invertir con urgencia en servicios que concedan a los niños, especialmente a los más desfavorecidos, el mejor comienzo en la vida.
2. Ampliar el acceso a servicios efectivos y esenciales para el desarrollo de la primera infancia en hogares, escuelas, comunidades y centros de salud.
3. Dar prioridad nacional a las políticas favorables a la familia en materia de desarrollo de la primera infancia y hacerlas obligatorias en el sector privado.
4. Recoger información sobre los indicadores esenciales del desarrollo de la primera infancia y llevar un seguimiento de los avances.
5. Garantizar un liderazgo comprometido con los programas del desarrollo en la primera infancia y coordinar de manera más efectiva la acción entre sectores.
6. Impulsar la demanda de servicios de buena calidad para el desarrollo de la primera infancia.

Para dar sustento a estos postulados, en 2017 se publica el informe *La primera infancia importa para cada niño*. En ese marco, Unicef realiza una afirmación llamativa: “¿Qué es lo más importante que poseen los niños? Sus cerebros”. Esta afirmación busca respaldarse en evidencia científica:

Las conclusiones científicas no admiten dudas: el cerebro de un niño no nace tal y como es, sino que se desarrolla. El proceso comienza antes del nacimiento e implica una compleja interacción de las conexiones neuronales que van formándose a partir de la experiencia y del entorno. En los primeros años de vida, estas conexiones neuronales se producen a una gran velocidad, algo que no volverá a repetirse. (p. 1)

En la introducción, titulada “Formar los cerebros para cimentar el futuro”, se expresa la agenda que parece emanar de esta evidencia:

Los primeros momentos de vida ofrecen una oportunidad única de formar el cerebro de los niños que construirán el futuro, pero es una oportunidad que se desaprovecha con demasiada frecuencia. No invertir en la infancia tiene un costo para los países: los niños sufren un peor estado de salud, disponen de menos aptitudes de aprendizaje y sus capacidades de ingreso son limitadas. Redunda en una economía más frágil e impone una mayor carga sobre los sistemas de salud, educación y bienestar. Los ciclos intergeneracionales de desventajas son lo que dificultan la igualdad en términos de crecimiento y prosperidad. El precio de dicha incapacidad para los niños, sobre todo los de comunidades desfavorecidas, es su pérdida de potencial. [...] Este proceso se sustenta en una nutrición adecuada, la

protección contra el daño y la estimulación positiva, lo que incluye las oportunidades de aprendizaje temprano.

Por desgracia, millones de niños en todo el mundo están privados de los elementos que fomentan el desarrollo óptimo del cerebro. [...] Para los países, perder este potencial individual puede redundar en una mano de obra que sufra de mala salud y esté poco cualificada. Esta situación supone un freno para el crecimiento económico y es una carga para los sistemas de educación, salud y bienestar. Asimismo, genera ciclos de privación y dependencia que pueden perdurar durante generaciones. [...]

Invertir en el desarrollo del niño en la primera infancia también beneficia a los países, ya que les permite contar con una mano de obra más competente y mejor preparada para afrontar los retos de una economía digital a escala mundial (Unicef, 2017, pp. 1-3).

Como puede observarse, este texto no se pregunta por las razones que arrastran a miles de familias rurales y de cordones suburbanos y a sociedades enteras a esta situación. No hay relaciones injustas a la vista, simplemente gobiernos, familias y comunidades que han abandonado la práctica de estimular y cuidar a las infancias. Un continente entero, en el caso de África, extensas regiones de América Latina, migrantes en Europa y Estados Unidos parecen haber olvidado prácticas ancestrales, condenando a sus hijos a una vida de carencias. Si nos basamos en este informe, estas aparentes irresponsabilidades parecen no estar asociadas a una economía mundial sin vocación distributiva.

Por otra parte, la importancia asignada a las funciones cerebrales desde un enfoque biologicista que creíamos superado nos aleja de una mirada integral del ser humano. Cuidar cerebros infantiles parece ser, además, una ventaja productiva, lo que convierte a la primera infancia en un término de la ecuación económica. Esta reducción no solo es contraria a los nuevos paradigmas, sino que resulta, cuanto menos, temeraria.

El prestigio de Unicef inviste a estas palabras de una autoridad que no puede desconocerse. Las políticas de infancia de la mayoría de los países se guían por sus líneas directrices. Además, estas recomendaciones tienen su correlato en los apoyos financieros que brinda este organismo. Por estas y otras razones, resulta muy difícil escapar a su influjo. En el caso de nuestro país, la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (Senaf) es la autoridad de aplicación del Plan Nacional de Primera Infancia inspirado en estas orientaciones. Este plan busca garantizar el desarrollo integral de niños y niñas de 45 días a cuatro años de edad en situación de vulnerabilidad social y, tal como reza una publicación del 19 de enero de 2021 de este organismo, responde a un posicionamiento claro: *la primera infancia es prioridad*.

Para cumplir con este objetivo, se promueve la creación o el fortalecimiento de Espacios de Primera Infancia (EPI). Según la Senaf, estos espacios “son lugares en donde brindamos atención integral, contención y estimulación, para que las niñas y niños puedan crecer sanos en cada uno de sus barrios, mientras sus familias trabajan o estudian”. A partir de su creación, reciben, por parte de la Senaf, asistencia



técnica y financiera, financiamiento para el equipamiento inicial, seguimiento, monitoreo y formación en materia de primera infancia, así como mejoras y ampliaciones edilicias. Esta gestión se realiza en forma articulada con gobiernos provinciales y municipales y con organizaciones de la sociedad civil.

Actualmente, el plan busca “ampliar la cobertura y territorialidad” y “mejorar la calidad edilicia y del equipamiento de juegos y mobiliario”. Para este cometido, cuenta con un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Este organismo, en línea con Unicef, también señala una edad específica para nuestras políticas de infancia.¹

ALGUNAS PREGUNTAS FRENTE A ESTA PRIORIDAD

En las comunidades que aspiramos a construir, la infancia ocupa un rol central. Pero sabemos que ser niño o niña no es un hecho natural. Las edades tempranas son un hecho de la biología; ser niño/a o adolescente es un hecho cultural. Para que se constituyan niñas, niños y adolescentes, para que la juventud pueda desplegarse como una etapa fundamental de la vida, tienen que reunirse, en un mismo escenario, personas de edades tempranas y edades adultas. Esas personas, unidas por vínculos profundos, de reconocimiento mutuo, abrigan y dan nombre, sostienen a los nuevos sujetos y les abren las puertas del mundo que están llamados a habitar para su goce y bienestar.

Este medio familiar-comunitario define las edades de sus integrantes según lo dicta su cultura, lo que puede verse limitado por un entorno que no provee las condiciones mínimas de subsistencia. En ese caso, toda edad estará desprotegida, toda edad será proveedora. Las edades, sin lugar a dudas, están condicionadas por la cultura, la organización social y el entorno económico.

En siglos anteriores, en sociedades premodernas, ser niño era una etapa de espera y preparación para integrar el mundo adulto, por lo que su lugar en la constelación familiar era de segundo orden. La juventud se asumía como el inicio de la adultez sin que esto supusiera una etapa con perfil propio. A lo largo de los últimos doscientos años, con el aumento de la esperanza de vida, entre otros factores, las sociedades han diferenciado con mayor precisión estas etapas, dándoles un valor que hoy se expresa en convenciones, leyes y programas que les reconocen derechos específicos. En las sociedades occidentales, el Estado de Bienestar del siglo XX fue promotor de muchas de estas convenciones y reconocimientos.² De hecho, la frontera de esta edad llegaba hasta los 21 años, si bien las nuevas leyes

1 Numerosas organizaciones han comentado los problemas administrativos que ha acarreado la vinculación de este programa con programas similares a nivel provincial, así como problemas referidos a retrasos burocráticos e incumplimiento en los desembolsos. Si bien se tiene conocimiento de esta situación, este artículo no aborda este aspecto del programa.

2 Otra vez, el derrotero de la Declaración de los Derechos del Niño y las convenciones y leyes posteriores no serán materia de indagación de este artículo, que solo las toma como hitos de referencia.

la limitaron a los 18 por razones vinculadas a la emancipación. A pesar de estos avances, los modelos de concentración económica son implacables a la hora de desproteger: en una sociedad de libre mercado, adultocéntrica y patriarcal, ancianxs, mujeres, diversidades y niñxs son las primeras víctimas, detentando los números más bajos en los indicadores de desarrollo.

En este marco, las comunidades y los gobiernos de signo popular suelen reponer derechos a partir de una discriminación positiva en favor de estos grupos. En el caso de las infancias, sus respuestas situadas no hacen una diferenciación por edades. En los tsunamis sociales, las infancias llegan con la edad que llegan y las respuestas buscan alcanzarlas a todas.

EL CUIDADO COMUNITARIO EN JAQUE

Las costumbres y saberes comunitarios de los sectores populares referidos a la infancia y adolescencia tienen antiguo origen en la región. El cuidado es, para las comunidades originarias y la población criolla, una actividad de primer orden realizada por todos los miembros del clan. Estas comunidades abrigan de la intemperie más allá de la primera infancia. En las comunidades qom y mbyá, existe una etapa vinculada a la capacidad de caminar que permite una incorporación paulatina de los niños a su grupo de pares. En esa etapa, la supervisión no es ejercida exclusivamente por los padres y madres, se confía también en la mirada atenta de hermanos, hermanas, primos y primas mayores:

Numerosas investigaciones [Colángelo, 1994; Ibáñez, 2007; Hecht, 2010; García Palacios, 2012] coinciden en señalar que ese “estilo de cuidado” qom no constituye un “descuido” o “negligencia”, como el sentido común occidental sugiere, sino que se funda en una fuerte contención familiar y grupal de los/las niños/niñas (Palacios *et al.*, 2015, en Bernazza y Lambusta, 2021, p. 88).

El rol central de los hermanos y primos mayores, así como de otros integrantes de la familia ampliada, suele escandalizar a las ciencias construidas desde una mirada de clase. Esta mirada no toma nota del cuidado amoroso de ancianos y ancianas por parte de estos clanes, muy lejos de los geriátricos³ que proponen las sociedades modernas. Como resulta evidente, el cuidado comunitario se guía por otras reglas. Sus prácticas, presentes en barrios periféricos y parajes rurales, abarcan todas las edades y situaciones de vulnerabilidad desde una cosmovisión que no asigna la función de cuidado solo a las figuras paterna y materna ni tampoco clasifica otorgando prioridades. Para explicar nuestra incomodidad con la priorización de la primera infancia, necesitamos reconocer y asumir este enfoque integral como parte de nuestra cultura.

3 Hoy llamados residencias de larga estadía.



DEL PATRONATO A LA PROTECCIÓN INTEGRAL

En la segunda mitad del siglo XIX, el modelo agroexportador argentino fue respaldado por un Estado conservador y excluyente. La necesidad de mano de obra en la zona portuaria atrajo a miles de familias criollas y migrantes, lo que puso en jaque el cuidado que estas familias prodigaban a su descendencia. En cambio, las élites aseguraron a sus herederos una “edad de la inocencia”. A fines del siglo XIX y principios del XX, los hijos de las familias propietarias crecían en escenarios como los descritos en *Juvenilia*, la obra de Miguel Cané, publicada en 1884, basada en sus recuerdos estudiantiles. Lejos de estos privilegios, la inmensa mayoría de niños y niñas sobrevivía en conventillos y parajes rurales. Las estrategias de supervivencia empujaban a la calle a los niños desde muy corta edad, quienes realizaban trabajos sencillos (venta de diarios, lustrabotas), se sumaban a las cosechas o se desempeñaban como aprendices en los talleres. Mientras las niñas se dedicaban al cuidado de los más pequeños para luego sumarse a talleres o prostíbulos, los niños asumían un rol proveedor que, en muchos casos, se resolvía a partir de pequeños hurtos o de la mendicidad. La preocupación de las autoridades por este estado de cosas no tuvo su origen en la necesidad de dar respuesta a las infancias, sino en las continuas quejas de vecinos y vecinas que no querían ser testigos de esta situación. La idea de confinar a esta población se plasma finalmente en la Ley N° 10.903 (1919), conocida como ley de Patronato o ley Agote, en referencia a su autor, el legislador Luis Agote, quien, más allá de sus logros médicos, propuso para la “infancia descarriada” no solo el encierro en institutos de menores, sino el traslado a la isla Martín García (Bernazza y Lambusta, 2021, pp. 24-25).

En una sociedad desigual y excluyente, la estrategia de crianza compartida con abuelos y abuelas, tíos, tías, hermanos y hermanas mayores, vecinos y vecinas, comadres y compadres, se vio superada en las edades en que niños y niñas ganaban la calle. Frente a esta realidad, el Patronato apostó a abrir instituciones altamente eficientes a la hora de vigilar y castigar. Su fracaso como propuesta de crianza fue estrepitoso, convirtiéndose en verdaderos infiernos, tal como relata Leonardo Favio en el film *Crónica de un niño solo* (1965) o Enrique Medina en el libro *Las Tumbas* (1972).

Estas respuestas, apoyadas en los postulados del positivismo frente a la infancia en riesgo, alcanzan su rostro más cruel en el confinamiento de adolescentes y jóvenes. Resulta evidente que estas respuestas obedecieron a otros objetivos, aun cuando se las presentara como medidas de asistencia social. Esta situación nos lleva a revisar cuáles deberían ser las respuestas frente a la vulneración de derechos en las edades del *cervatillo*. Los chicos y chicas mayores buscan conformar grupos de pares, *maras* en Centroamérica o pandillas, de acuerdo con nuestro lenguaje del siglo XX. En esta etapa, el sujeto adulto debe posicionarse, claramente, en otro lugar. Si no lo hace, los jóvenes se lo harán saber. Es allí donde las propuestas de protección social se deben adaptar al perfil propio de esta etapa y donde la pedagogía debe encontrar nuevos caminos.

Lejos de los dispositivos de encierro y castigo imaginados por la ciencia positivista, podemos rastrear, a lo largo de la historia, estrategias respetuosas de la dinámica de socialización juvenil.

En nuestro país, la diferencia entre acciones de beneficencia y justicia social fue introducida por el peronismo, tanto mediante políticas sociales destinadas a la inclusión de los más pobres como de manera conceptual. La Fundación Eva Perón (FEP) inauguró hogares de tránsito en edificios cuidados, con muebles cómodos, para madres solteras y mujeres que llegaban a la Capital desde las provincias. Los Hogares Escuela de la FEP –algunos de los cuales aún funcionan en varias provincias– se destacaron por su edificación, la modernidad de su equipamiento, las salas de teatro, los jardines. Perón y Evita rechazaban la idea de “caridad” y abrieron para el conjunto de las infancias la cultura y la educación: la República de los Niños en Gonnet, La Plata; el Teatro para los niños de la Nueva Argentina y las publicaciones infantiles y juveniles son algunos ejemplos. No solamente niños y niñas, sino también adolescentes y jóvenes tuvieron acceso a viajes por el país y, especialmente, a la formación y competencia deportivas (Bernazza y Lambusta, 2021).

La provincia de Buenos Aires ha sido escenario de muchas de estas respuestas, las que siempre dieron cuenta de todas las edades de la infancia. El fenómeno de los *chicos de la calle* que se hizo visible con la recuperación democrática dio lugar a la apertura de pequeños hogares en diferentes localidades. Las mamás del oeste y sur del Conurbano bonaerense se vistieron con los delantales de las maestras jardineras que no llegaban, creando la mayor red de jardines comunitarios del país. La gobernación de Antonio Cafiero (1985-1991) reconoció estas respuestas con la creación de los programas Pequeños Hogares y Unidades de Desarrollo Infantil (UDI), lo que permitió brindar apoyo económico a pequeños hogares, jardines y casas del niño. A partir de 2010, este reconocimiento se amplió a los centros juveniles que ya estaban activos en los territorios. Durante ese mismo año, los jóvenes también fueron destinatarios del programa provincial Enviñón.

TODAS LAS EDADES IMPORTAN: LOS CHICOS DE LA CALLE EN LA RECUPERACIÓN DEMOCRÁTICA ARGENTINA

Debe destacarse que, a contracorriente de una mirada biologicista que ubica el desarrollo cerebral –y por lo tanto la mayor preocupación– en los primeros años, las diferentes culturas y sociedades han estado atentas a todas las edades. A comienzos de la década de 1980, la ciudad de Buenos Aires y otras ciudades del país asistían azoradas al fenómeno de los “chicos de la calle”. Miles de familias, a partir de los planes económicos ejecutados por la dictadura, dependían de las estrategias de supervivencia que mujeres y niñas pudieran desplegar durante el día. En ese marco, las estaciones de Retiro, Once y Constitución, hasta entonces lugares de paso, fueron elegidas por chicos y chicas del Gran Buenos Aires para “ranchar”. Ante esta situación, personas anónimas, sin saber nada unas de otras, buscaron una salida en un clima democrático que alentaba solidaridades.

En 1982, Alberto Morlachetti abre el hogar Pelota de Trapo y, en 1986, el hogar Juan Salvador Gaviota, en Avellaneda. Ese mismo año, Claudia Bernazza y



“Quique” Spinetta abren el hogar Lugar del Sol. Por la misma época, Juan Von Engels, profesor de una escuela secundaria de Villa Ballester, decide junto a sus estudiantes que el dinero del viaje de egresados lo usarían para abrir un hogar. En diciembre de 1983, nace el primer hogar MAMA (Mis Alumnos Más Amigos), con Juan y su esposa Ana al frente. El padre Carlos Cajade inaugura en 1986 el hogar de la Madre Tres Veces Admirable en las afueras de La Plata. En 1987, Susana Gómez abre las puertas del hogar Pantalón Cortito en el barrio San Carlos de la misma ciudad. En 1976, el padre Elvio Mettone comienza a recibir en Paso del Rey a niños y adolescentes atrapados en el circuito calle-comisaría-institutos. En otro paraje de Moreno, en la década de 1980, Teresa Rodas inicia su experiencia de vida con pibes y abre, junto con sus hijos biológicos, La Casa de Teresa.

También en los primeros ochenta, en la localidad de Wilde, el padre Eliseo Morales abre las puertas de los hogares La Paz. En 1987, el maestro Ernesto Müller pone en marcha el proyecto Alborada en el barrio porteño de Villa Devoto, en una vivienda prácticamente destruida cedida por una iglesia. Por los mismos años, el militante Walter Fernández funda La Granja de los Pibes en Tandil, con chicos de la estación terminal de su ciudad y de Mar del Plata.

Los mentores de estas y otras experiencias se fueron encontrando en calles y oficinas donde iban en busca de recursos. Sus conversaciones y reflexiones dieron nacimiento, en 1987, al Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo:

Morlachetti propuso la idea de dar vida a un nucleamiento en defensa de la infancia y, junto con Enrique Spinetta, que había constituido con su mujer Claudia Bernazza el hogar Lugar del Sol en Berazategui, empezó a delinear una suerte de manifiesto doctrinario y de acción sobre políticas para la niñez. Ese texto terminó por convertirse en el acta fundacional del Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo. [...] Carlos Cajade siempre dijo que aspiraba a que, alguna vez, el hogar que acababa de fundar no hiciera falta. [...] Como el escrito elaborado por Morlachetti y sus amigos estaba planteado desde esa misma perspectiva, cuando Spinetta lo fue a ver a la Casita y lo invitó a plegarse, no dudó ni un instante. [...] La versión final del acta de constitución se firmó el 30 de setiembre de 1987 en la capilla Nuestra Señora de la Medalla Milagrosa de Florencio Varela, a cargo del presbítero Miguel Hrymacz. Rubricaron el documento una docena de grupos que trabajaban con chicos. [...] Una de las primeras definiciones fue no utilizar la habitual figura de “chicos de la calle” y apelar, en cambio, a la de “chicos del pueblo” para evitar estigmatizaciones (Morosi, 2016, p. 119).

Las organizaciones del Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo, en su alianza con las confederaciones de trabajadores, produjeron un giro copernicano en materia de atención y acompañamiento de las infancias. Se recuperaba, aun cuando no se lo explicitara, la tradición comunitaria en contraposición a la institucionalización. En el Congreso de Chicos de la Calle, celebrado en la sede de la CGT de la calle Azopardo el 26 de noviembre de 1988, los trabajadores organizados junto con las organizaciones que abrían sus puertas a los “chicos de la calle” levantaron la consigna *Ellos son nuestros hijos*, dando lugar al concepto de “chicos del pueblo” (Bernazza y Lambusta, 2021).



Este giro en la manera de percibir y cuidar las infancias no hizo, sin embargo, ninguna distinción entre las diferentes edades. De hecho, los chicos de la calle solían tener entre 10 y 14 años, si bien en muchas ocasiones estaban acompañados por hermanos menores. Las casas del movimiento recibieron a *toda la infancia y todas las infancias*, sin darle prioridad a una edad en particular.

LOS JARDINES COMUNITARIOS DEL TERRITORIO BONAERENSE

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que las respuestas pueden focalizarse en alguna edad según la situación y el perfil de cada territorio. Los jardines comunitarios de La Matanza, entre ellos los que integran la Red Arco Iris, tuvieron un recorrido que puede tomarse como ejemplo de lo que estamos comentando. Delia Juárez, una de sus referentes, comenta que el jardín era una demanda que caía por su propio peso:

Era obvio que saliera ese tema porque González Catán, con 500.000 habitantes, tenía un solo jardín. Aparecieron estos jardines que no eran jardines del Estado. Las familias reclamaban algo muy valioso, que el sistema educativo debería tener como bandera, y es que sus hijos debían pasar por el jardín. Lo que hicimos muchas organizaciones territoriales fue decir: ya que no tenemos jardines, porque no está el jardín o no está la maestra jardinera, empecemos a construirlos.⁴

Posteriormente, y a medida que los hijos e hijas de esta familias crecían, surgieron espacios de apoyo escolar, centros de jóvenes, centros de atención a mujeres, con una fuerte presencia, en los últimos años, del programa de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs) y de formación secundaria con oficios.

LOS CENTROS JUVENILES EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

A fines de la década de 1980, durante la gobernación de Cafiero y por iniciativa de Morlchetti y Spinetta, los programas Pequeños Hogares y UDI de la provincia de Buenos Aires reconocen formalmente las respuestas de cuidado comunitario. Más adelante, en 2010, UDI suma la categoría *centros juveniles*. Esta nueva categoría visibilizó lo que las comunidades ya venían realizando, con propuestas que acompañaban los proyectos de vida de los jóvenes que habían crecido en sus organizaciones.

Este programa, así como Envión, del mismo año, le otorga entidad propia en las políticas sociales a la franja de los 13 a los 25 años. Sin embargo, y a pesar de la

4 Juárez en el Encuentro de Referentes de las Organizaciones de lxs ChdP. Junín, noviembre de 2019, "Apuntes sobre la experiencia comunitaria".



aprobación de las leyes de promoción y protección de derechos, las instituciones del Patronato aún subsisten. Su presencia responde, hoy como ayer, al reclamo de seguridad frente a una supuesta peligrosidad de esta franja etaria. Esta suposición está en la base de los recurrentes pedidos para bajar la edad de imputabilidad, a lo que las organizaciones de todo el país han respondido con la Marcha de la Gorra⁵ y las consignas “Ningún pibe nace chorro” y “Los pibes no son peligrosos, están en peligro”.⁶

EXPERIENCIAS EN TERRITORIO

Se presentan a continuación dos experiencias cuyo origen tuvo que ver con la necesidad de acompañar a las edades que ganan la calle en condiciones de extrema vulnerabilidad. En el primer caso, la respuesta nace al calor de una casa del niño del Conurbano Sur que atendía chicos hasta los 12 años, sin contar hasta entonces con una propuesta para los jóvenes. En el segundo caso, una respuesta pensada, en principio, para adolescentes y jóvenes abre sus puertas a los hermanos más chicos. En ambos casos, se proponen actividades específicas por franja etaria, pero la respuesta siempre crece hasta abarcar a todas las edades presentes en una comunidad.

Escuela de Líderes Juveniles Illihué. Los educadores de la Casa del Niño de la fundación Lugar del Sol, de Berazategui, vieron la necesidad de contar con un espacio específico para jóvenes: en la Escuela de Líderes Illihué, en el barrio Río Encantado de Hudson, más de cincuenta jóvenes de entre 15 y 20 años construyen, junto con sus educadores y educadoras, sus proyectos de vida. En un contexto signado por la ausencia de oportunidades, la escuela les propone formarse para el liderazgo. En los campamentos de la casa del niño, los jóvenes de la Escuela de Líderes Illihué asumen tareas de coordinación, lo que al mismo tiempo refuerza la autoestima y los proyectos personales.

Este ámbito se pensó inicialmente para los y las adolescentes egresadas de la Casa del Niño Rucalhué. Con el correr de los años, se fueron sumando otros y otras jóvenes y adolescentes del barrio.

La Escuela de Líderes Juveniles sigue un programa de formación centrado en el estudio de la realidad, la elaboración de proyectos y el diseño de programas de educación popular. La propuesta formativa se complementa con prácticas de campo. También cuenta con servicio alimentario. Tanto la Casa del Niño como la Escuela de Líderes acompañan la finalización de estudios, la gestión del DNI, la atención de la salud, entre otras gestiones para el ejercicio de derechos básicos. Su prestación es una “marca” de las respuestas comunitarias.

5 Manifestación anual que se realiza en la ciudad de Córdoba, Argentina, desde 2007, para denunciar el abuso y la represión ejercidos por las fuerzas policiales contra los jóvenes de sectores populares (Roldán, 2019). Desde hace unos años, esta marcha se ha extendido a varias ciudades del país.

6 Estas consignas han nacido como respuesta a los recurrentes reclamos de baja de edad de imputabilidad, como así también frente a la desaparición de Luciano Arruga (2009) y otros eventos donde la juventud fue puesta bajo sospecha.



Casanova en Movimiento (CeM). Es una organización del partido de La Matanza que tiene su origen en experiencias comunitarias previas. Al calor de los comedores y ollas populares de 2001, nace en el barrio Puerta de Hierro una propuesta de biblioteca popular. Allí se reúnen los hijos de un grupo de mujeres decididas no solo a hacer frente al hambre, sino también a abrir un espacio educativo y recreativo. Años más tarde, los chicos de la biblioteca toman la posta, participando en programas municipales de niñez junto con los barrios San Petersburgo, 17 de Marzo y San Alberto.

CeM nace como organización en una asamblea que realizan los chicos y chicas del barrio en julio de 2017. La familia de un grupo de hermanos que participaban de las actividades ofrece su casa para esta nueva etapa. Los educadores que participaban fortalecieron el grupo a través de talleres sobre liderazgo y protagonismo juvenil. En esa etapa de fortalecimiento, el objetivo fue consolidar un grupo de líderes barriales de entre 12 y 15 años, para poder llevar adelante la organización.

La organización inicial de CeM contemplaba una asamblea general, un consejo de coordinación, un consejo de ejecución y un consejo técnico pedagógico. Los consejos estaban conformados por adolescentes y un adulto referente elegidos por la asamblea. Hoy la organización sigue manteniendo una fuerte impronta de protagonismo juvenil en sus grupos y proyectos: Casanovitas (niñxs de 6 a 11 años), Casa Joven (de 12 a 18 años), la Escuela de Liderazgo para niñxs y adolescentes, la Escuela de Educadores Populares, el proyecto alimentario, el proyecto educativo-cultural y el proyecto deportivo. El proyecto Casanovitas surgió a partir de la presencia de hermanos y hermanas menores que reclamaban participar del grupo.

La orientación de las actividades puede ser propuesta desde la coordinación de los proyectos, pero la asamblea sigue siendo el órgano de decisión. CeM tiene actualmente su sede en el barrio 21 de Marzo, extendiendo su trabajo a los barrios 22 de Enero, Altos de Laferrere y Los Pinos.

UNA DEUDA DE LA DEMOCRACIA: EL ENCIERRO JUVENIL

A pesar del enorme avance que supuso la sanción de leyes con enfoque de derechos (Ley N° 13.298 en la provincia de Buenos Aires, Ley N° 26.061 a nivel nacional), muchos jóvenes de nuestra provincia siguen transitando su vida en los dispositivos del Patronato. Durante la pandemia, a las precarias condiciones de detención de los jóvenes en conflicto con la ley penal se sumó la escasez de recursos para cumplir con los protocolos de cuidado. Este hecho derivó en una serie de motines que llegó a su punto más trágico con el suicidio de L., un joven de 17 años alojado en el Centro de Recepción Pablo Nogués.⁷

Desde hace años, la lógica imperante es la de la cárcel. Según la Comisión Provincial por la Memoria, la falta de personal refuerza el aislamiento o “engome”

7 El suicidio ocurrió el viernes 28 de agosto de 2020 en el instituto Pablo Nogués, partido de Malvinas Argentinas.



de los jóvenes que llegan a permanecer encerrados más de veinte horas diarias en sus celdas (Comisión Provincial por la Memoria, 28 de agosto de 2020).⁸ A las denuncias de las condiciones en el centro Pablo Nogués se sumó la situación de la alcaidía en el Centro Cerrado Almafuerde, donde también hubo protestas e intentos de suicidio:

Dos intentos de suicidio, varios casos positivos de coronavirus, aislamiento extremo, malas condiciones edilicias, colchones muy húmedos y llenos de chinches, falta de provisión de artículos de higiene personal o para limpieza de la celda, escasa comunicación telefónica con las familias y/o sus defensores, hostigamientos y burlas por parte de los funcionarios de minoridad, nulo acceso a actividades educativas o recreativas y ausencia absoluta de dispositivo de atención psicológica y médica. Estas son las condiciones de encierro que sufren los jóvenes alojados en el pabellón derecho o Alcaidía del centro cerrado Almafuerde de La Plata (*Andar*, 30 de septiembre de 2020).⁹

La situación de los institutos “asistenciales” no es muy diferente, tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en las provincias. La pandemia no hizo más que desnudar la crueldad de un sistema que no se funda en el afecto. Las paredes frías, los horarios rotativos, entre otras lógicas institucionales, están en las antípodas del abrigo.

Esta situación tiene como principales víctimas a adolescentes y jóvenes, quienes cultivan un resentimiento de muy difícil retorno. Priorizar estrategias para las edades tempranas invisibiliza esta situación, la que no forma parte de las conversaciones sociales ni académicas. La vulnerabilidad de esta franja etaria debe ser abordada con claridad tanto por los gobiernos como por los organismos internacionales, los que no pueden reducir este drama a la ausencia de estimulación temprana.¹⁰

REFLEXIONES FINALES

Nuestra insistencia por abordar toda la infancia y todas las infancias responde a varias razones. La que se ha tratado de argumentar aquí tiene que ver con las respuestas que han dado las sociedades humanas a lo largo de la historia, las que siempre buscaron abrigar a todos sus integrantes. Darle prioridad a una edad sobre otras no forma parte del acervo cultural de Occidente y tampoco puede rastrearse en las comunidades originarias o criollas de nuestra región. Por otra

8 <https://www.comisionporlamemoria.org/un-joven-murio-en-el-centro-de-pablo-nogues-otra-victima-del-abandono-en-el-sistema-penal-juvenil/>

9 <https://www.andaragencia.org/graves-condiciones-de-detencion-en-alcaidia-del-centro-cerrado-alfafuerde/>

10 Nos preguntamos si esta insistencia en la estimulación durante los primeros meses de vida no busca volver la mirada sobre la responsabilidad de los padres, eximiendo a Estados, organismos y grupos financieros de esta responsabilidad. Entre las líneas de un texto que se preocupa por la corrección política resuena la frase que todos hemos escuchado alguna vez: “la culpa es de los padres”.

parte, la supervivencia lanza a la calle a chicos y chicas de edades mayores, por lo que suelen ser los primeros en ser abordados por las respuestas comunitarias.

El Barómetro de la Deuda Social de la Infancia de la Universidad Católica Argentina nos dice que en 2023, en nuestro país, 6 de cada 10 chicos son pobres. En este marco, la apertura de espacios donde niños de todas las edades, adolescentes y jóvenes puedan desplegar proyectos de vida debería ser una prioridad más allá de las edades que recomienden los organismos internacionales abocados a esta materia. Los proyectos barriales se guían por sus propios diagnósticos, los que hasta el momento han abarcado a todas las edades. Del mismo modo, tanto el Estado argentino como bonaerense han hecho propuestas para todas las edades que hoy son ejemplo en materia de políticas sociales. El programa Qunita, la Asignación Universal por Hijo y Embarazo, el Plan 1.000 días o los Torneos Juveniles Bonaerenses son ejemplo de lo que el Estado puede aportar a la restitución de derechos. El sistema educativo también ensaya respuestas para igualar la balanza en las diferentes edades. El programa FinES, el programa Patios Abiertos, las secundarias con oficios o las escuelas de alternancia (Centros Educativos para la Producción Total) de la provincia de Buenos Aires muestran el camino a seguir.

Finalmente, este abordaje de todas las edades y todas las infancias se vuelve más urgente frente a un fenómeno que se expande a una velocidad que nadie parece tener en sus cálculos. El acceso a los consumos que se tornan problemáticos por parte de poblaciones vulnerables es, a nuestro entender, la nueva pandemia. El Hogar de Cristo, un grupo de comunidades eclesiales de todo el país, fue pionero a la hora de salir a dar respuestas a familias e infancias atravesadas por este flagelo, brindando contención y espacios de convivencia. La pandemia de Covid-19 fue el caldo de cultivo para la emergencia de un problema mayor que solo podrá enfrentarse con un acompañamiento cuerpo a cuerpo. La agenda es nutrida, desafiante y compleja. Por esta razón, tal como reza la consigna del Hogar de Cristo, habrá que tomar *la vida como viene*, lo que supone, necesariamente, *toda la vida, todas las vidas*.

La Plata, junio de 2023.

REFERENCIAS

- Barómetro de la Deuda Social de la Infancia (2023). Universidad Católica Argentina. <https://www.ambito.com/politica/segun-la-uca-la-pobreza-afecta-al-60-ninos-y-adolescentes-la-argentina-n5721673>
- Bernazza, C. y Lambusta, D. (2021). *Con ternura venceremos. Historia, presente y convicciones de las organizaciones que abrazan*. Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo. <https://chicxsdelpueblo.com.ar/wp-content/uploads/2021/06/Con-ternura-venceremos.pdf>
- Familia Grande del Hogar de Cristo (s/f). *Qué es la FGHC*. <https://hogardecristo.org.ar/>
- Lomonaco, A. (31 de enero 2022). Don Bosco, padre y maestro al lado de los jóvenes. *Vatican News*. <https://www.vaticannews.va/es/iglesia/news/2022-01/don-bosco-padre-y-maestro-al-lado-de-los-jovenes.html>



- Makárenko, A. (1935). *Poema pedagógico*. Recuperado de Biblioteca Virtual Antorcha.
- Morosi, P. (2016). *Padre Cajade. El santo de los pibes de la calle*. Marea.
- Página/12 (27 de enero de 2018). “A nueve años de la desaparición de Luciano Arruga. Los pibes no son peligrosos, están en peligro”. *Página/12*. <https://www.pagina12.com.ar/92003-los-pibes-no-son-peligrosos-estan-en-peligro>
- Roldán, M. (2019). *Más de una década de la Marcha de la Gorra en Córdoba, Argentina: un análisis diacrónico de sus demandas*. Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Ciencias Sociales.
- Senaf (19 de enero de 2021). “La primera infancia es prioridad”. *Ministerio de Capital Humano*. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/la-primera-infancia-es-prioridad>
- Unicef (septiembre de 2017). *La primera infancia importa para cada niño*. Unicef. <https://www.unicef.org/argentina/la-primera-infancia-importa>



Eugenia Roberti* y Federico Martín González**

Revisitando las relaciones entre educación y trabajo. Enfoques y abordajes sobre la Educación y Formación Técnico-Profesional (EFTP)

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo sistematizar investigaciones y perspectivas sobre las articulaciones entre educación y trabajo, focalizando especialmente en la EFTP. Para ello, se analizó un corpus bibliográfico compuesto por más de cien producciones nacionales, regionales e internacionales, de distintos basamentos teóricos y/o empíricos. Finalmente, se identificó un conjunto heterogéneo de producciones que fueron organizadas en investigaciones que se enmarcan en perspectivas macro, meso y micro sociales. Estas permitieron prestar atención a distintas escalas de la discusión y poner el foco en los procesos de estructuración de lo educativo y lo laboral, las políticas y dispositivos institucionales y, finalmente, las trayectorias y sus relaciones con la desigualdad social.

PALABRAS CLAVE

educación • formación técnica • trabajo • articulación

TITLE

Revisiting the relationships between education and work. Approaches to Technical-Professional Education and Training

* Licenciada en Sociología (UNLP), doctora en Ciencias Sociales (UNLP). Docente de grado y posgrado. Investigadora del Conicet. Filiación: UNAJ-Conicet, FaHCE-UNLP e IDES-PREJET, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: mariaeugeniaroberti@gmail.com

** Licenciado y profesor en Sociología (UNLP), doctor en Ciencias Sociales (UNLP). Docente de grado y posgrado. Investigador del Conicet. Filiación: IdIHCS, Conicet-UNLP, La Plata, Argentina. Correo electrónico: federicomartin.gon@gmail.com

ABSTRACT

The objective of this article is to systematize research and perspectives on the articulations between Technical and Vocational Education and Training and Labor. For this purpose, a bibliographic corpus composed of more than one hundred national, regional and international productions, with different theoretical and/or empirical bases, was analyzed. Finally, a heterogeneous set of productions were identified, which were organized into macro, meso and micro social perspectives. These allowed us to pay attention to different scales of the discussion and to focus on the structuring processes of education and labor, institutional policies and devices and, finally, trajectories and their relationship with social inequality.

KEYWORDS

education • technical training • labor • articulation

INTRODUCCIÓN

El campo de estudios sobre las articulaciones entre los mundos de la educación y del trabajo se caracteriza por su creciente expansión y diversificación de áreas temáticas, abordando desde el análisis de la matriz productiva y las políticas públicas de intermediación hasta el estudio de experiencias educativas y laborales concretas. En este marco, el presente artículo tiene como objetivo sistematizar investigaciones y perspectivas sobre las articulaciones entre lo educativo y lo laboral, focalizando especialmente en la EFTP.

Para analizar la EFTP en su atravesamiento por múltiples dimensiones de la desigualdad y articulaciones, identificamos un conjunto de niveles analíticos macro, meso y micro sociales. El nivel *macro social* refiere a las relaciones entre educación y trabajo que se concretizan en el modelo macroeconómico y a las características del mercado de trabajo y sistema educativo; el nivel *meso social* remite a las políticas y dispositivos institucionales que intervienen en la continuidad educativa y la inserción laboral de los jóvenes; y, finalmente, la dimensión *micro social* concibe los sentidos, valoraciones y acciones que ponen en juego los jóvenes para acceder y permanecer en estas instituciones, construyendo a partir de estas sus propias trayectorias educativas y de inserción.

La decisión de estructurar los antecedentes en estos tres niveles de análisis se explica por la heterogeneidad de investigaciones sobre la EFTP en Argentina. Ahora bien, surge la pregunta sobre qué entendemos por EFTP. Según la Unesco (2015):

La expresión “enseñanza y formación técnica y profesional” comprende la enseñanza, la formación y la adquisición de destrezas relativas a una gran variedad de sectores ocupacionales, actividades de producción, servicios y medios



de subsistencia. La EFTP, como parte del aprendizaje a lo largo de toda la vida, puede impartirse en los niveles secundario, postsecundario y superior, e incluye el aprendizaje en el trabajo y la formación permanente y el desarrollo profesional que pueden conducir a la obtención de certificaciones. (p. 5.)

Es decir, podemos sintetizar que forman parte de la EFTP tres tipos de instituciones educativas: escuelas secundarias técnicas, institutos técnicos de nivel superior y centros de formación profesional. Si bien en la actualidad el desarrollo de la EFTP implica diálogos con distintas agencias estatales, principalmente en la definición del perfil profesional de la oferta educativa y la acreditación, existen distintos actores sociales (como sindicatos y fundaciones) que impulsan este tipo de formación. Tal como plantea Briasco (2017), la particularidad es la heterogeneidad y complejidad expresada en la institucionalidad, el gobierno de la modalidad y la relación con la estructura del sistema educativo y del mundo del trabajo.

Este artículo se enmarca en un proyecto de investigación más amplio¹ que estudió las articulaciones entre niveles de enseñanza y ofertas formativas que despliegan las instituciones de la EFTP en la Argentina a partir de iniciativas con modelos institucionales consolidados y proyectos o estrategias institucionales en construcción o en proceso de consolidación. En términos metodológicos, la construcción del estado del arte se realizó a partir de la identificación, clasificación y análisis de un corpus bibliográfico compuesto por más de cien producciones. Se sistematizaron estudios nacionales, regionales e internacionales, tomando en consideración distintos tipos de producciones de basamento teórico y/o empírico: a) artículos académicos; b) capítulos y/o libros; c) tesis de posgrado; d) informes de organismos nacionales, internacionales y de cooperación.

Partiendo de esta propuesta, el texto se estructura de la siguiente manera. En la primera sección, abordaremos la mirada macro social, prestando atención a las distintas lecturas sobre la relación entre educación y trabajo. En la segunda, recuperaremos investigaciones que desde una mirada meso social estudiaron articulaciones en las políticas y dispositivos de educación-formación-trabajo. En la tercera, presentaremos una sistematización del abordaje micro social a partir del análisis de las trayectorias de estudiantes y egresados de EFTP, en su atravesamiento por múltiples desigualdades.

1 El proyecto se titula "Relevamiento de experiencias y elaboración de mapa situacional en la República Argentina de la articulación entre la Formación Profesional y la Educación Técnica de Nivel Superior con los futuros egresados de la Educación Secundaria", enmarcado en el "Programa de innovación para respuesta a situación de crisis y gestión de prioridades estratégicas" del Consejo Económico Social-Presidencia de la Nación. Este contó con la dirección de Irma Briasco y un equipo de investigación integrado por Nancy Montes, Delia González, Cecilia Rodríguez, Daniela Valencia, Anabela Ghilini y los autores de este artículo.

I. LECTURAS Y ABORDAJES DESDE UNA MIRADA MACRO SOCIAL. CONCEPTUALIZACIONES POSIBLES Y DIMENSIONES DE ANÁLISIS EN LAS ARTICULACIONES ENTRE LO EDUCATIVO Y LO LABORAL

Las articulaciones entre lo educativo y lo laboral y los vínculos entre formación (especialmente la EFTP) y modelos productivos han sido algunos de los tópicos ampliamente debatidos a nivel local e internacional. La mirada macro social aporta al estudio de las formas de conceptualización de esta relación y sus vínculos con la desigualdad y la heterogeneidad estructural del mercado de trabajo y del sistema educativo (Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2004; Pérez, 2008; Tedesco, 2020; Jacinto y Martínez, 2020; Salvia, Poy y Robles, 2021).

Para organizar las discusiones, podemos plantear que existen dos enfoques que funcionan como polos. El primero pone el acento en la relación lineal entre educación y trabajo, sosteniendo que la ampliación de la formación educativa de la fuerza de trabajo llevaría a mayores niveles de desarrollo. Esta discusión históricamente se ha centrado en niveles educativos básicos (primario y, posteriormente, secundario) y, en la actualidad, se ha complementado con un debate enfocado en la idea de competencias blandas y desarrollo de habilidades tecnológicas-digitales (OIT, 2017; Unesco, 2018). El segundo, desde un enfoque crítico, sostiene que el foco exclusivo en la formación del sujeto produce una individualización de responsabilidades, tornándose necesario jerarquizar el debate sobre el modelo de desarrollo de los países latinoamericanos y las limitaciones de los mercados de trabajo en la creación de empleo (Riquelme, 2006; Pérez, 2008). Como analizaremos posteriormente, existe un conjunto amplio de posiciones que, sin perder de vista esta crítica, pone el foco en los dispositivos de inserción, las mediaciones entre lo macro, meso y micro, y las articulaciones entre las políticas educativas dirigidas al sector y las trayectorias de jóvenes y adultos (Miranda y Córlica, 2015; Jacinto, 2016; Roberti 2018; González, 2019; Jacinto y Martínez, 2020).

La primera perspectiva toma elementos conceptuales nodales del enfoque neoclásico. Para este, lo educativo constituye un factor determinante para el progreso económico, diagnóstico que fue desarrollado, principalmente, entre las décadas del cincuenta y setenta (Blaug, 1972; Villares y Cristal, 2008), en el marco del desarrollismo y el planeamiento educativo (Suasnábar, 2017). La teoría del capital humano (Mincer, 1958; Schultz, 1961; Becker, 1964) adquirió centralidad al plantear la necesidad de vínculos sistemáticos y lineales entre educación, inversión y dotación de capital humano (Villares y Cristal, 2008) para alcanzar mayores niveles de desarrollo. Desde esta mirada, las distancias, cada vez mayores, entre la educación formal y las necesidades del mercado laboral requerían de una política educativa capaz de mejorar “las aptitudes y la readaptación de la fuerza de trabajo, así como el replanteamiento de la pertinencia y la función futura de la educación, el aprendizaje y los conocimientos formales” (Cobo, Zucchetti y Rivas, 2018, p. 3, traducción propia).



Ahora bien, otras investigaciones, sin desconocer la centralidad de la experiencia formativa y de los aportes de las habilidades laborales en el mercado de trabajo, han planteado un conjunto de lecturas críticas: sostuvieron que el mercado de trabajo y el sistema educativo se configuran de manera heterogénea y, en determinados aspectos, a partir de lógicas contradictorias. Esta perspectiva constituye una segunda respuesta a la pregunta: ¿qué se entiende por la relación educación y trabajo?

Al interior de estos segundos estudios, el vínculo entre lo laboral y lo educativo ha sido conceptualizado como inencontrable (Tanguy, 1986), conflictivo y contingente (Pérez y Busso, 2014) o como espacios en competencia (Saraví, 2009). Se trata de una relación histórica y mediada por diversos factores, como el nivel de ingreso, el género y, de manera transversal, las desigualdades sociales. En este sentido, Riquelme (2006), en investigaciones clásicas sobre la temática, ha sostenido que, más allá de las vinculaciones que existen entre los mundos de la educación y el trabajo, lo educativo no puede reducirse a un “ajuste adaptativo” a los requerimientos de la producción y el trabajo. La autora señala la necesidad de discutir las lógicas contrapuestas del mundo de la educación (equidad, homogeneidad, universalidad) y de la producción y del trabajo (selectividad, competitividad, demandas diferenciadas de la estructura productiva).²

Ubicándose en esta segunda perspectiva, múltiples investigaciones coinciden en la importancia de recuperar, por un lado, la dimensión estructural, es decir, las formas de organización de estos dos espacios sociales y, por otro lado, la dimensión institucional, principalmente el lugar de las políticas educativas³ (Filmus *et al.*, 2001; Assusa, 2018; Jacinto, 2016; Jacinto y Martínez, 2020). A su vez, estas investigaciones coinciden en sostener una posición crítica de los argumentos del pensamiento neoclásico y de la individualización de la relación entre EFTP y mercado de trabajo; elementos centrales de la primera perspectiva.

Desde una mirada crítica, establecen un abanico de discusiones sobre las relaciones entre las políticas formativas y las posibilidades de la estructura productiva en la generación del empleo (Pérez, 2008; Salvia, Poy y Robles, 2021). Estas

2 Desde esta otra mirada, la adecuación entre sistemas productivos y sistemas educativos se plantea como una “ilusión”, ya que ambos sistemas llevan adelante lógicas diferentes. Ello ha sido evidenciado por numerosos estudios. Por ejemplo, una referente canónica como Gallart (2006) señala que en el desarrollo de la educación técnica no solo se tuvieron en cuenta los “requerimientos” del mercado, sino una demanda social creciente por ingresar a la educación secundaria.

3 Las investigaciones enmarcadas en la historiografía educativa identifican distintos períodos de mayor y menor desencuentro entre estos dos espacios. Partiendo del concepto de *ciclos de reforma educativa* (Suasnábar, 2017), es posible hacer referencia a cuatro períodos: el fundacional, referido al origen del sistema educativo (Tedesco, 2020); las décadas del cincuenta y del sesenta, como procesos protagónicos en las discusiones sobre desarrollo, EFTP y matriz productiva (Dussel y Pineau, 1995); los noventa, como el período neoliberal que desjerarquizó esta modalidad educativa (Jacinto y Martínez, 2020); y, finalmente, las políticas enmarcadas en los primeros años del siglo XXI, que buscaron rejerarquizar la EFTP y construir un discurso que vinculara el sistema educativo y el mundo del trabajo, principalmente en lo referido a las discusiones sobre el sistema productivo (Terigi, 2016).

investigaciones sostienen que la exclusividad del nivel educativo como variable explicativa de la desigualdad y heterogeneidad del desarrollo productivo requiere de un enfoque más amplio para comprender las formas en que la educación, especialmente la EFTP, y el mundo del trabajo se vinculan.

Una de las críticas más reiteradas se centra en el fenómeno que se ha conceptualizado como *inflación de credenciales educativas* y su impacto desigual en el mercado de trabajo (Gutiérrez, 2015). La apelación a las transformaciones del mercado de trabajo y del sistema educativo, donde intervienen diversas dimensiones de la desigualdad social (Reygadas, 2004; Kessler, 2014), permiten problematizar las relaciones lineales entre lo laboral y lo educativo y lo que se denomina “efecto fila” (Thurow, 1983). Es decir, cómo al interior del mercado de trabajo se construyen mecanismos de regulación y organización de posiciones, según las competencias y habilidades necesarias para los puestos de trabajo, que no se circunscriben a las titulaciones de los sujetos (Jacinto, 2016).

Este argumento, retomado implícita y explícitamente por las producciones citadas, implica la jerarquización de la demanda del mercado de trabajo como variable explicativa. O sea, al momento de abordar la articulación de las ofertas formativas y los vínculos con el mercado de trabajo, se torna necesario prestar atención a otro nivel analítico vinculado al peso de la estructuración de la demanda y de la segmentación laboral. Como veremos a partir de otras investigaciones, este aspecto se articula con otras dimensiones que intervienen en los procesos de inserción laboral, como el peso de las credenciales, el nivel educativo y el tipo de formación (Filmus *et al.*, 2001; Saraví, 2009). Desarrollaremos a continuación un conjunto de dimensiones de análisis recuperadas desde el enfoque crítico.

La primera está referida al origen social de las personas o las familias, la estructura de clases y su relación con las redes sociales o el capital social (Pérez *et al.* 2013; Gutiérrez y Assusa, 2019). Son muchos los autores que acuerdan en que las relaciones personales juegan un rol central en las primeras inserciones laborales (Marry, 1983; Granovetter, 2005). De hecho, la teoría de Granovetter (2005) sobre la fortaleza de los lazos débiles constituye un clásico de referencia en esta temática. El autor clasifica las relaciones personales en lazos fuertes y débiles en función de la intensidad emocional, la intimidad o confianza mutua y los servicios recíprocos que caracterizan a dicho vínculo. En esta línea, Marry (1983) sostiene que las redes de relaciones sociales y, más particularmente, las redes familiares son preeminentes en el acceso a los primeros empleos, sobre todo en el caso de jóvenes obreros. De este modo, estas investigaciones afirman que la relación entre educación y trabajo se encuentra mediada por el peso del origen social y la productividad del capital social. Una dimensión interesante de estas investigaciones es la potencialidad de las experiencias formativas, como aquellas vinculadas al trabajo, en la apertura de nuevos espacios de lo posible y nuevas configuraciones de capitales (Nóbile y Arroyo, 2015; Roberti, 2018; González, 2019).

La segunda dimensión refiere a las discusiones sobre las tendencias de diferenciación y segmentación de los circuitos escolares y su vínculo con el mercado



de trabajo (Braslavsky, 1985; Tiramonti y Montes, 2009). La heterogeneidad estructural del mercado de trabajo y la producción de segmentos desiguales al interior de este han sido analizadas en estudios donde se hizo foco en desigualdades intra e intergeneracionales de distintos grupos sociales, principalmente de jóvenes (Saraví, 2009; Kessler, 2014), y en las dificultades de complementar responsabilidades y temporalidades vinculadas a la educación, al trabajo y a lo familiar (Busso y Pérez, 2016; Suasnábar y Rovelli, 2015).

La tercera dimensión se centra en la relación entre género, educación y trabajo. Los estudios clásicos sobre la temática plantean que las vidas de las mujeres, jóvenes y adultas se encuentran atravesadas por un conjunto de desigualdades vinculadas a la distribución desigual de las tareas de cuidado y las responsabilidades diferenciales (Pateman, 1988; Faur, 2014). Las investigaciones sobre participación de mujeres en el mercado de trabajo han destacado la configuración de posiciones desiguales, la segregación vertical y horizontal, la discriminación y su impacto en la dinámica del empleo (Faur, 2014; Miranda y Córlica, 2015). Si hacemos foco en lo educativo y en la EFTP, se destaca un conjunto de producciones que problematizan el lugar de la mujer al interior de la oferta educativa, específicamente en las sexualidades y resistencias (Seoane, 2017), trayectorias de inserción laboral y masculinidades (Millenaar, 2019).

A pesar de las diferencias en las respuestas ante la pregunta por cómo comprender las relaciones entre educación y trabajo, este enfoque realiza un aporte para diferenciar las lógicas de estructuración del mercado de trabajo y del sistema educativo. Específicamente, explica cómo la configuración de la estructura productiva presenta relaciones y distancias con la definición y organización de la EFTP.

II. LECTURAS Y ABORDAJES DESDE UNA MIRADA MESO SOCIAL: ARTICULACIONES EN LAS POLÍTICAS DE EFTP Y LOS DISPOSITIVOS DE APOYO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIOLABORAL DE JÓVENES

Hacia comienzos del nuevo siglo, en el marco de una coyuntura de crecimiento económico y de un impulso hacia políticas redistributivas, cobra fuerza en Argentina el paradigma de protección social integral, abordaje que representa un quiebre con las iniciativas del período neoliberal, basadas en medidas compensatorias y focalizadas tendientes a la estigmatización y responsabilización de la pobreza (Jacinto, 2016). Este enfoque imprime un carácter novedoso en el abordaje de las políticas, orientado hacia una mayor coordinación de acciones sectoriales dentro del ámbito nacional, local e interinstitucional (Cecchini y Martínez, 2011), colocando al Estado como principal responsable de dicha configuración. Como corolario de estas transformaciones, las políticas públicas de educación, formación y empleo adquieren un particular dinamismo en los años recientes, que se evidencia en el mayor financiamiento a EFTP, la ampliación de la oferta en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) y la implementación de

políticas activas de empleo (Roberti, 2018). A continuación, se describen algunos de los principales dispositivos del período propuestos desde las políticas de EFTP de los últimos años.

Un antecedente central en esta línea es el libro de Jacinto (2016), en el que se presentan resultados de investigaciones sobre políticas de formación para el trabajo de jóvenes en sus vinculaciones con el paradigma de la protección social. Siguiendo a la autora, las fronteras de lo que se comprende como “formación para el trabajo de jóvenes” se fue ampliando y resignificando a lo largo de los últimos años, incluyendo a la educación secundaria común y técnica, la formación profesional y las políticas de empleo de jóvenes.⁴ Desde distintos niveles, se hace foco sobre las interrelaciones y entramados de distintas políticas de educación, formación y empleo orientadas a jóvenes, mostrando el carácter complejo de los procesos de implementación de estas a nivel territorial y/o institucional, junto con los intereses y contradicciones de los actores puestos en juego.⁵

Dentro del campo educativo, los estudios que analizan las políticas de EFTP de los últimos años se centran en el proceso de escolarización que lleva a muchos jóvenes a optar por restablecer sus vínculos con la escuela a través de nuevos dispositivos, que en las últimas décadas vienen promoviendo la finalización de los estudios primarios y secundarios por medio de formatos más flexibles. Las políticas públicas son las mediadoras y generadoras de estas nuevas condiciones institucionales. En esta línea, se amplían las posibilidades de terminalidad educativa a través de formatos escolares novedosos que frecuentemente forman parte de los servicios educativos para jóvenes y adultos, sea a través de sus diferentes modalidades institucionales y/o de programas. Un conjunto de investigaciones ha analizado estas ofertas alternativas con respecto al formato escolar tradicional: FinEs (Crego y González, 2015; Burgos, 2018a; González, 2019); FinEsTec (Sosa, 2016a); EPJA-FP (Burgos, 2018b); Escuelas de Reingreso (Montes y Ziegler, 2012; Nóbile, 2013); ESG-FP (Garino, 2020); Bachillerato con Orientación Profesional (Belmes y Rodrigo, 2020); Secundaria con Oficios (Fadón, 2020); Escuela Profesional Secundaria (Roberti, Jacinto y Montes, 2024), entre otras.

Entre este conjunto de estudios, cabe resaltar un documento reciente donde Jacinto y Brain (2019) discuten los fundamentos y avances en las políticas públicas en Argentina respecto a las vinculaciones de la educación secundaria orientada con la formación para el trabajo y, en particular, con la Formación Profesional

4 La investigación realiza ese recorte sobre las políticas de educación, formación y empleo. Si bien la educación superior y la educación permanente, así como programas de validación de competencias, etc., también forman parte de la “formación para el trabajo”, no son tratadas en dicha publicación.

5 Un rasgo distintivo de las políticas de EFTP de los años 2000 es que establecieron un *diálogo social ampliado*, con la participación no solo de los tradicionales actores tripartitos del diálogo social (Estado, sindicatos, empresarios), sino también de otros actores, desde organismos públicos descentralizados (oficinas de empleo) hasta los municipios, abarcando también a las organizaciones de la sociedad civil y la cooperación internacional, que buscan contribuir con nuevas formas de gobernanza (Jacinto, 2016).



(FP). Las autoras señalan que, si bien estas vinculaciones han tenido fuerte impulso en los consensos federales, forman parte de una agenda en construcción a nivel de las distintas jurisdicciones. Así, abordan diferentes modos de vinculación entre secundaria orientada y FP, que se diferencian respecto a las poblaciones estudiantiles a las que se orientan, el carácter curricular u optativo, las sedes institucionales (Centros de Formación Profesional –CPF– o escuela secundaria) donde se desarrollan, la medida y la forma en que están vinculadas a otras modificaciones del formato escolar (Jacinto y Brain, 2019).

También, aportando al análisis de las vinculaciones entre ámbitos de la EFTP, se destaca el informe de Finnegan y Kurlat (2020), donde se construye un estado del arte sobre articulaciones entre la EPJA y la FP. En la revisión, las autoras señalan: 1) la persistencia de cierta vacancia en la producción de articulaciones entre la EPJA y la EFTP; 2) el carácter no formal de un conjunto de tramas institucionales; 3) las dificultades de articulación debido a la diversificación y fragmentación institucional; 4) la participación de actores “no tradicionales” del sistema educativo (por ejemplo, organizaciones sociales); 5) las tensiones producto de la segmentación socioeducativa y los efectos diferenciales de las titulaciones escolares; 6) las lógicas de subordinación de la FP y de la EPJA al interior del sistema educativo.

En términos generales, las investigaciones que abordan el nivel meso plantean que, más allá de sus particularidades, los dispositivos de apoyo a la terminalidad educativa buscan hacer efectivo el derecho a la educación secundaria en jóvenes con vulneración de derechos. La implementación de formatos educativos alternativos a la experiencia escolar tradicional permite generar espacios de aprendizaje que se adaptan a las situaciones que presentan los estudiantes y las atienden. Asimismo, el acompañamiento y la personalización del vínculo son características esenciales de algunos de estos dispositivos a través de los cuales se garantiza la continuidad pedagógica.

Por su parte, en el marco de las políticas de EFTP dentro del campo laboral, adquiere relevancia en los últimos años un conjunto de dispositivos orientado a mejorar la inserción laboral de jóvenes en condiciones de vulnerabilidad. Estos dispositivos buscan incidir en la constitución de las trayectorias de los jóvenes, con el objetivo de apoyarlos en sus primeras transiciones laborales. En especial, las acciones se dirigen a un momento crucial de la integración social, como es la transición de la escuela al trabajo (Abad, 2002). Entre estas medidas, se incluye la calificación profesional (cursos de formación, prácticas laborales o pasantías en empresas), la inserción laboral asistida (a través de empleos subvencionados o exenciones fiscales), la finalización de estudios formales, los servicios de orientación e intermediación laboral y el apoyo a emprendimientos productivos (Roberti, 2018).

Desde este lugar, las investigaciones que analizan las políticas de EFTP han otorgado especial relevancia al amplio abanico de saberes movilizados en las instancias de formación para y en el trabajo. Esta línea de indagación invita a valorizar el aprendizaje subjetivo que deviene de la experiencia de formación en el marco de las trayectorias. En el actual contexto, en el que los jóvenes ven limitadas sus posibilidades de acceso a puestos estables y formales, Jacinto (2013, 2017) plantea

que en ciertas intervenciones de apoyo a la inserción sociolaboral, desarrolladas tanto desde ámbitos educativos como de políticas y programas de empleo, se suele insistir en el valor del trabajo a nivel de las subjetividades para revertir desigualdades propias de sectores en desventaja. El foco principal de estas intervenciones suele estar relacionado con el desarrollo de habilidades interpersonales y sociales, la autoconfianza y autoconocimiento, la motivación a innovar, la identificación con un proyecto laboral y la disposición al trabajo, como ejemplos de los saberes socioemocionales que se busca promover en jóvenes con vulneración de derechos (Ferraris *et al.*, 2016; Garino, 2020; Millenaar, Roberti y Garino, 2022). Desde esta perspectiva, se ha planteado que esas capacidades son claves para la configuración de trayectorias educativo-laborales más inclusivas.

Más específicamente, algunos estudios muestran que los egresados de la modalidad técnica exhiben mayores niveles de habilidades socioemocionales, arribando a la conclusión de que, ya sea por selección o por formación, la educación técnica está efectivamente asociada a las habilidades que el mercado de trabajo demanda actualmente (al menos, en mayor medida que la educación tradicional o científico-humanista) (Bassi *et al.*, 2012). En esta línea, Millenaar, Roberti y Garino (2022) señalan que el debate sobre el desarrollo de las habilidades “blandas” o socioemocionales no es nuevo en la EFTP, y que se reconoce en diferentes propuestas, programas y acciones que buscan promoverlas. Dicha investigación señala también que, para los actores institucionales del campo de la EFTP, las prácticas profesionalizantes (PP) resultan un dispositivo por excelencia donde desplegarlas.⁶

En el marco de las discusiones sobre políticas y dispositivos que son abordados desde el nivel meso social, adquieren una mención especial antecedentes de investigación que abordan las PP. En particular, este dispositivo de formación y de acercamiento al mundo laboral busca saltar el desencuentro y establecer un diálogo entre diversos actores provenientes de ámbitos educativos y laborales.

Así, el rol fundamental que cumplen las PP radica en que se erigen como un dispositivo de acercamiento hacia el mundo del trabajo, al realizarse en entornos de trabajo reales y ofrecer la posibilidad de incorporar hábitos y saberes que solo se adquieren en un marco de socialización laboral (Gallart, 2004). Sin embargo, las PP no se definen exclusivamente por su orientación hacia la inserción laboral, ya que, al formar parte de la acreditación de aprendizajes, también poseen una clara finalidad formativa. En esta línea, Do Pico (2013) señala que no debe olvidarse el sentido “técnico-pedagógico” de las prácticas. Este dispositivo, desarrollado en el marco de un proyecto

6 Cabe recordar que Ley N° 26.058 significó no solo un nuevo impulso para la EFTP, sino que también trajo novedades respecto a las PP: se pasó de un sistema de pasantías extracurriculares, optativas y para unos pocos alumnos –seleccionados con base en sus méritos académicos– hacia un nuevo régimen de PP obligatorias, curriculares y universales (Millenaar *et al.*, 2016). A nivel normativo, las PP se definen como aquellas actividades formativas que, como parte de la propuesta curricular, tienen como propósito que los estudiantes consoliden, integren y amplíen las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando (ME-INET, 2007).



pedagógico, asume múltiples significados que facilitan la adquisición de saberes fundamentales para el desarrollo profesional u ocupacional, al mismo tiempo que amplía el capital social requerido para mejorar las posibilidades de inserción laboral y de participación social (Longobucco y Vázquez, 2011; Martínez y Garino, 2021).

Un reciente estudio de Riquelme, Herger y Sassera (2019) caracteriza a las PP implementadas en las instituciones secundarias técnicas de todo el país, reconociendo su valor formativo y pedagógico, la integración de los conocimientos adquiridos, el acercamiento a situaciones reales de trabajo y la puesta en acto de habilidades vinculadas al saber técnico. A su vez, las PP, en tanto dispositivo, se organizan de forma heterogénea, ya que varían en sus objetivos, actores intervinientes, institucionalidad, especialidad de estudios técnicos, entornos de aprendizaje y recursos disponibles para su desarrollo, ocupando un lugar central en el análisis los sentidos que les otorgan los propios alumnos dentro de su proceso formativo (Maturó, 2018; Fernández, 2021; Bidauri, 2022). De esta manera, distintas investigaciones sostienen que para el estudio de las PP es central poner el foco en el nivel institucional, es decir, en el perfil de gestión o conducción educativa y en el tipo de espacio laboral donde se desarrollan las prácticas (López Chapato, 2018; Figari, 2021).

Al interior de estas investigaciones, se encuentra presente el interrogante en torno a la contribución o no de las PP a los procesos de inserción laboral de jóvenes y, en caso afirmativo, en torno a qué tipo de inserción ofrecen. Analizando las trayectorias educativo-laborales de egresados técnicos, Bidauri (2022), realiza aportes significativos al señalar la existencia de puentes efectivos con el trabajo por parte de las instituciones donde se desarrollan las PP y cómo estos mecanismos de inserción operan de manera desigual al interior del grupo objeto de estudio. En correspondencia con estos hallazgos, Maturó (2018), para el caso de una escuela técnica de Córdoba, señala que la trayectoria escolar y el rendimiento académico de los alumnos actúan como mecanismos de selección para la realización de pasantías en determinadas empresas. Por consiguiente, la forma de acceso al sistema de pasantías genera prácticas diferenciadas e inequitativas en la formación de los alumnos.

En última instancia, las investigaciones que se ubican en el nivel meso social buscan estudiar cómo distintas políticas públicas, enmarcadas en diferentes tipos de articulaciones entre Estado y actores sociales, configuran dispositivos de apoyo a la terminalidad educativa y a la inserción laboral. A su vez, existe una preocupación común centrada en entender si estos mecanismos son efectivos en la construcción de puentes con el trabajo y cuáles son sus vínculos con los procesos de desigualdad social.

III. LECTURAS Y ABORDAJES DESDE UNA MIRADA MICROSOCIAL: LAS TRAYECTORIAS Y SU ATRAVESAMIENTO POR MÚLTIPLES DESIGUALDADES

Un tercer nivel que adquiere centralidad en el análisis de las articulaciones entre educación y trabajo en la EFTP en la Argentina reside en comprender las trayectorias de estudiantes y egresados en su atravesamiento por múltiples desigualdades.

Existe un conjunto de investigaciones que, desde un nivel micro social, parten del supuesto de que para comprender las desigualdades es preciso tener en cuenta las múltiples dimensiones de la estratificación y la categorización social. En particular, la bibliografía atiende las imbricaciones entre el origen social, el género y el contexto geográfico, aunque también se hace foco en ciertos hitos de las políticas públicas, como dimensiones tanto de la generación de oportunidades como de la reproducción de desigualdades.

El interés por analizar la imbricación de factores para comprender las desigualdades inscriptas en las trayectorias surge de las transformaciones contemporáneas de las relaciones educación-trabajo. El contexto actual requiere así complementar los estudios con nuevos abordajes, distanciados de una presunción de linealidad. En efecto, las mayores exigencias de credenciales y las dificultades de inserción laboral crean desafíos para los jóvenes, quienes no solo se adaptan a lógicas diversificadas y mundos del trabajo cambiantes y flexibles (Longo, 2018), sino que también tensan el vínculo entre los actores del sistema educativo y el mercado de trabajo frente al desafío de ajustar los conocimientos efectivos a la esfera laboral (de Ibarrola, 2016). Las nuevas complejidades abarcan así múltiples dimensiones y, en paralelo, las trayectorias tienden a diversificarse desigualmente, según muestran varias investigaciones que se presentan a continuación.

En el contexto argentino, varios trabajos previos contribuyeron a estructurar un campo de estudios sobre la transición entre la educación y el trabajo, donde se destacan los clásicos abordajes de seguimiento de egresados. En un trabajo pionero, Filmus *et al.* (2001) hallaron que solo los egresados de orígenes altos mostraban, en su mayoría, trayectorias de estudio exclusivamente. El nivel socioeconómico de los estudiantes fue considerado el factor explicativo más influyente en las trayectorias: tanto con relación a la posibilidad de continuar estudios superiores o bien a dedicarse de modo exclusivo al estudio (Miranda y Otero, 2005). Comparando dos estudios longitudinales de egresados de 1999-2000 y 2010-2011, Miranda y Córlica (2015) resaltaron otra variable explicativa de las trayectorias: el crecimiento económico y la expansión de la protección social que se dio en el segundo período. En ese contexto, la actividad laboral de los estudiantes del secundario reforzó un sentido complementario, antes que excluyente, de la actividad educativa.

Como antecedente, ya dentro de la modalidad técnico-profesional, se destaca como un hito significativo la realización de un estudio de seguimiento de egresados de la ETP, con datos representativos a nivel nacional (INET, 2009, 2011, 2013 y 2017),⁷ que muestra cómo se insertan los egresados de nivel secundario técnico en el mercado de trabajo y en los estudios postsecundarios. Entre sus hallazgos, se observa que la cohorte estudiada evidenciaba (cuatro años después del egreso) tanto mejores índices de continuidad educativa como mejor inserción laboral que

7 Véase: <https://www.inet.edu.ar/index.php/estudios-investigaciones/sistema-de-seguimiento-de-egresados/>



el conjunto de egresados con nivel secundario completo (Sosa, 2016b; Álvarez *et al.*, 2015). Sin embargo, el estudio mostró fuertes desigualdades según el contexto geográfico, el género y los perfiles socioeconómicos (Binstock y Cerrutti, 2017).

En un estudio cualitativo del seguimiento de egresados de ETP, se complejizan y complementan los hallazgos del estudio cuantitativo del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). Jacinto, Roberti y Martínez (2022) buscaron comprender las múltiples imbricaciones entre algunos factores que presentan un alto valor heurístico de la heterogeneidad de trayectorias postsecundarias: el contexto geográfico, el género y el capital social y cultural de los hogares, y los eventuales dispositivos de política pública que los apoyan. En particular, las autoras señalan que el grupo objeto de estudio del seguimiento del INET ha experimentado un marco social en el que, tanto desde las políticas públicas como desde lo discursivo, se produjo una fuerte recuperación y revalorización de la educación técnica, debido a la promulgación en 2005 de la Ley de Educación Técnico Profesional y de la promoción de diferentes políticas (ampliación de la oferta, becas, etc.) orientadas a la continuidad de los estudios postsecundarios.

Por su parte, el género –tal como se planteó desde la perspectiva macrosocial– ha sido considerado otro de los factores centrales en la construcción de desigualdades a lo largo de las trayectorias. La valoración de las capacidades individuales suele estar atravesada por posiciones generizadas, al igual que la distribución de cargas y recompensas que se derivan de esa valoración (Reygadas, 2004). Miranda y Arancibia (2017) señalan que se vuelve necesario incorporar el estudio del vínculo de la educación con las responsabilidades familiares, sobre todo, en el análisis de las trayectorias de las mujeres. En el caso de las egresadas de la ETP, el seguimiento cuantitativo constató que sus mayores tránsitos hacia la inactividad están asociados a las tareas de cuidado que las mujeres realizan dentro del hogar (Álvarez *et al.*, 2015).

La dimensión de género es particularmente relevante en la EFTP, ya que esta modalidad ha configurado históricamente un carácter sexista (León, 2009; Seoane, 2017). Según datos de 2020, la matrícula continúa siendo marcadamente masculina: solo el 34% son mujeres (INET, 2021). A su vez, en la elección de las orientaciones y especialidades se reproducen las segregaciones de género vinculadas a la división sexual del trabajo: los varones eligen mayormente orientaciones Industrial y Agropecuaria, mientras que entre mujeres las predomina el sector Servicios. En distintas investigaciones, se retoma la preocupación por la inserción laboral de estudiantes y egresados según los mercados de trabajo sectoriales, y se observan brechas entre varones y mujeres con igual formación, siendo ellas quienes menos participan de los sectores industriales (Sosa, 2016b, 2018).

En un estudio orientado específicamente a la especialidad de programación, Jacinto *et al.* (2020) estudian la desigualdad de género en el nivel medio técnico, analizando la persistencia (o no) de ciertos estereotipos de género. Las autoras arriban a la conclusión de que, si bien la programación no se asocia con las especialidades tradicionales de la escuela técnica, allí las desigualdades también son evidentes. El acceso a la tecnología y su uso en la vida cotidiana muestran

una socialización de género que luego incide en la configuración de aspiraciones y experiencias diferenciadas, a pesar de que ellas cuenten con las mismas credenciales que sus pares varones.

El estudio ya citado de Jacinto, Roberti y Martínez (2022) profundiza en otro factor escasamente estudiado: el contexto geográfico, entendido como el conjunto de estructuras espaciales y las relaciones entre ellas. Este resulta una dimensión estructurante del acceso a oportunidades educativas, socioeconómicas y laborales en las trayectorias de egresados técnicos. En efecto, el acceso a diferentes recursos está atravesado por la cercanía o lejanía de grandes centros urbanos, el tamaño y las características del mercado de trabajo local, la presencia de circuitos educativos y las condiciones socioeconómicas y socioculturales de los hogares (los recursos disponibles para la movilidad, las redes sociales y de apoyo).

Finalmente, un conjunto de investigaciones ha analizado la incidencia de la formación profesional en el desarrollo de las trayectorias educativo-laborales (Jacinto y Millenaar, 2012; Ferraris y Jacinto, 2018). Estas investigaciones evidencian que las trayectorias son cada vez menos lineales y que se caracterizan contemporáneamente por la simultaneidad de actividades. En efecto, muchos jóvenes continúan estudiando, inclusive carreras cortas (terciarios) y cursos postsecundarios (formación profesional). Un trabajo de Córlica, Otero y Merbilhaá (2017) analiza esta multiplicidad de formaciones paralelas en las trayectorias educativas de los jóvenes, señalando que la simultaneidad de actividades de formación puede ser una tendencia novedosa y distintiva de la nueva condición juvenil.

En esta línea, desde una mirada cuantitativa, ciertas investigaciones muestran las implicancias positivas que tiene en las trayectorias de inserción laboral la combinación de múltiples dispositivos de EFTP (Castillo *et al.*, 2014; Bertranou y Casanova, 2015; Lépoire y Álvarez, 2016; Ferraris y Jacinto, 2018). A estas contribuciones se suman otros estudios que, desde un abordaje cualitativo, observan las sinergias positivas, producto de la cooperación entre múltiples actores institucionales, para brindar mayores posibilidades de inserción laboral a los jóvenes (Freytes Frey, 2016; Millenaar *et al.*, 2016; Roberti, 2018). En sintonía con estos hallazgos, y retroalimentando los resultados de los estudios que abordan las articulaciones de las políticas de EFTP, Briasco (2015) constató que la mayor parte de los CFP mantienen vínculos con otras instituciones, entre las que resaltan: oficinas de empleo, el sector empleador y otros actores relevantes del sector de actividad y del entorno local en el que se emplazan. Esta investigación arriba a la conclusión de que la posibilidad de establecer vínculos con diferentes actores e instituciones conlleva, sin lugar a dudas, una mejora de la calidad institucional.

En síntesis, las investigaciones que siguen un enfoque micro social contribuyen a comprender la heterogeneidad del proceso de construcción de trayectorias y el desigual impacto de dimensiones como origen social, género y contexto geográfico. Partiendo de la clásica relación entre agencia y estructura, esta perspectiva permite entender el lugar y los efectos de las políticas públicas en las biografías de las personas y en la generación o no de oportunidades.



CONCLUSIONES

En este artículo hemos avanzado en la reconstrucción y sistematización de una serie de discusiones sobre las articulaciones entre educación y trabajo, principalmente en la EFTP. Cabe destacar que la difícil conciliación entre educación y trabajo adquiere matices particulares en la modalidad técnica. Tal como reconoce la Ley N° 26.058, la EFTP presenta un carácter estratégico, puesto que trasciende el ámbito específicamente educativo, en mayor medida que otras modalidades, al vincularse con los sistemas sociolaboral y socioproductivo, por un lado, y con campos de la ciencia y la tecnología, por el otro (SEGETP, 2012). La educación técnica porta, entonces, un sentido diferente al de la tradición enciclopedista, dado que busca construir un puente entre el pensamiento y la acción mediante la formación de saberes basados en el diálogo y la confrontación con la actividad práctica, lo que desde la literatura especializada se denomina “aprendizaje situado” (Lave y Wenger, 1991; Benavides, Madrigal y Quiroz, 2009).

Sin desconocer las jerarquías entre las modalidades educativas y los saberes, que en gran parte configuraron las discusiones históricas sobre el sistema educativo argentino, en este texto pusimos el acento en los aportes de investigaciones que parten de tres enfoques de análisis. En el primero, macro social, repusimos dos tipos de respuestas a una pregunta clásica: ¿qué se entiende por la relación entre educación y trabajo? Desde la mirada influenciada por el pensamiento neoclásico y la crítica a esta, se dan distintos tipos de respuestas que presentan vínculos directos con los diagnósticos sobre las problemáticas educativas y laborales, especialmente en América Latina.

En el segundo, meso social, analizamos un conjunto de políticas y dispositivos de educación-formación-trabajo centrales para intervenir sobre las problemáticas de inserción laboral e inclusión educativa de jóvenes. Allí, abordamos un conjunto amplio de investigaciones que nos permitió mostrar distintas políticas públicas orientadas a traccionar nuevos espacios de lo posible, sin desconocer la persistencia de las desigualdades sociales.

Recuperando esta última problemática, en el último apartado, presentamos un conjunto de estudios que, desde el nivel micro social, estudiaron la configuración de trayectorias y su atravesamiento por múltiples dimensiones de la desigualdad. En su conjunto, este texto buscó dar cuenta de la heterogeneidad de perspectivas y enfoques sobre una clásica preocupación: la articulación entre educación y trabajo, y las distancias entre las racionalidades de estos espacios sociales que son centrales para la estructuración de las biografías.

REFERENCIAS

Abad, M. (2002). Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil. *Última década*, 10(16), 117-152.

- Álvarez, G., Lucarini, A., Luro, V., Boerr, I., Pereyra León, M., Attianese, I., Rapoport, A., Triano, S. y Vazquez, E. (2015). *Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013*. Ministerio de Educación de la Nación. INET.
- Assusa, G. (2018). *De la escuela al trabajo y del trabajo a la escuela. Una economía simbólica de la vida escolar, barrial y laboral de jóvenes de clases populares*. Noveduc.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y Vargas, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. BID-FCE.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital*. Columbia University Press.
- Belmes, A. y Rodrigo, I. (2020). Terminalidad de la educación secundaria y formación para el trabajo en la Ciudad de Buenos Aires: el Bachillerato con Orientación Profesional. *Revista del IICE*, (47), 83-98.
- Benavides, D., Madrigal, V. y Quiroz, A. (2009). *La enseñanza situada como herramienta para el logro de un aprendizaje significativo* (pp. 1-19). EduDoc-Centro de Documentación sobre Educación.
- Bertranou, F. y Casanova, L. (2015). *Trayectoria hacia el trabajo decente de los jóvenes en Argentina. Contribuciones de las políticas públicas de educación, formación para el trabajo y protección social*. OIT.
- Bidauri, M. P. (2022). *Educación técnica y trayectorias educativo-laborales. Un estudio sobre egresados/as jóvenes en la ciudad de La Plata (2007-2019)* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación].
- Binstock, G. y Cerrutti, M. (2017). *Las escuelas técnicas secundarias en la Argentina. Características institucionales y rendimiento educativo. Serie de Documentos de Investigación 1*. MEC.
- Blaug, M. (1972). El tipo de rendimiento de la Inversión en Educación. En M. Blaug (ed.), *Economía de la educación, Textos escogidos* (pp. 195-236). Tecnos.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa*. Flacso-GEL.
- Briascó, I. (2015). *Estudio cuali-cuantitativo en empresas y centros de formación profesional para el fortalecimiento de las Políticas de Formación y Empleo del MTEySS en el AMBA* [Informe de investigación. MTEySS-UNIPE].
- Briascó, I. (2017). *Estudio sobre la educación y formación técnico profesional en Argentina, Brasil y Colombia. Período 2012-2014. Tendencias y situaciones emergentes* [Tesis doctoral, UNC].
- Burgos, A. (2018a) *Programas articulados de terminalidad secundaria y formación profesional: alternativas institucionales y su incidencia sobre las subjetividades y trayectorias de los jóvenes y adultos* [Tesis doctoral en Ciencias Sociales, UBA].
- Burgos, A. (2018b). Un proyecto pedagógico de educación y formación para el trabajo. Una experiencia basada en un espacio integrador. En C. Jacinto (coord.), *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes* (pp. 197-217). Miño y Dávila.
- Busso, M. y Pérez, P. (2016) (coords.). *Caminos al trabajo: el mundo laboral de los jóvenes durante la última etapa del gobierno kirchnerista*. Miño y Dávila.
- Castillo, V., Ohaco, M. y Schleser, D. (2014). *Evaluación de impacto en la inserción laboral de los beneficiarios de los cursos sectoriales de formación profesional*. Documento de trabajo N° 6. OIT.



- Cecchini, S. y Martínez, R. (2011). *Protección social inclusiva en América Latina. Una mirada integral, un enfoque de derechos*. Cepal-Naciones Unidas.
- Cobo, C., Zucchetti, A. y Rivas, A. (2018). Rediseñando escenarios educativos para el futuro del empleo: espacios de alfabetización y modelos alternativos de aprendizaje. En CIPPEC y CARI, *Puentes al futuro de la educación: Recomendaciones de política para la era digital* (pp. 41-55). Fundación Santillana.
- Córica, A., Otero, A. y Merbilhaá, J. (2017). Soportes familiares en los recorridos educativos y laborales juveniles: expectativas y nuevas demandas. *Temas de Educación*, 23(2), 192-209.
- Crego, M. L. y González, F. (2015). Nuevas oportunidades como experiencia. Jóvenes y desigualdad en el caso del Plan FinEs2 en el Gran La Plata. *Cuestiones de Sociología*, (13). <https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn13a03/7096>
- De Ibarrola, M. (2016). Clarosocuros en las relaciones entre la escolaridad y el trabajo. Configuraciones y límites. *Páginas de Educación*, IX(2). <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1293/1308>
- Do Pico, M. V. (2013). *Prácticas profesionalizantes. Estrategias que vinculan la educación con el mundo del trabajo*. AEA.
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo. En A. Puiggrós (dir.) y S. Carli (coord.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo. Historia de la Educación Argentina (1945-1955)*. Tomo VI. Galerna.
- Fadón, M. E. (2020). *De la secundaria articulada con formación profesional al Secundario con Oficio. La experiencia del CENS n° 456 de la ciudad de La Plata* [Tesis de Licenciatura, UNLP].
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Siglo Veintiuno.
- Fernández, N. (2021). Las políticas educativas referidas a la educación y al trabajo en el nivel secundario técnico: el papel de los actores involucrados (Estado, sector empresarial y comunidad educativa) en la Provincia de Neuquén [Tesis doctoral en Educación, Comahue].
- Ferraris, S. y Jacinto, C. (2018). Entre la educación post-escolar y la formación continua. El lugar de la formación para el trabajo en la inserción laboral de jóvenes en años recientes. En C. Jacinto (coord.), *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes* (pp. 109-148). Miño y Dávila.
- Ferraris, S., Roberti, E., Burgos, A. y Pozzer, J. A. (2016). De políticas y subjetividades: Nuevas estrategias de intervención en dispositivos de inclusión socio-educativa y laboral para jóvenes en Argentina (2008-2016). *Páginas de Educación*, 9(2), 85-117.
- Figari, C. (2021). *Acompañamiento de la educación técnica: dispositivos, trayectorias y políticas. Un estudio con el Instituto Nacional de Educación Tecnológica-INET*. CEIL-Conicet.
- Filmus, D., Kaplan, C., Miranda, A. y Moragues, M. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Santillana.

- Finnegan, F. y Kurlat, S. (2020). *Los procesos de articulación de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos con la Formación Profesional: algunos hallazgos de estudios e investigaciones recientes*. Mesa Intersectorial de Educación y Trabajo, OIT.
- Freytes Frey, A. (2016). El Plan Nacional de Calificación para los Trabajadores de la Industria de la Construcción: tramas locales que median su implementación en el Municipio de Avellaneda. En C. Jacinto (comp.), *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones* (pp. 101-122). Libros del IDES.
- Gallart, M. A. (2004). La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: la institución escolar y el mundo del trabajo. *Boletín de la ANE*, (57).
- Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Cinterfor-OIT.
- Garino, D. (2020). *Entre la escuela y el trabajo. Trayectorias educativo-laborales de egresados/as de escuelas secundarias*. Topos.
- González, F. (2019). *Volver a la escuela. La política, el barrio y el trabajo en experiencias de terminalidad educativa de estudiantes del Plan FinEs2 en el Gran La Plata (2013-2017)* [Tesis doctoral, UNLP].
- Granovetter, M. (2005). The impact of Social Structure on Economic Outcomes. *Journal of Economic Perspective*, 19(1), 33-50.
- Gutiérrez, A. (2015). *Pobre'... como siempre. Estrategias de reproducción social en la pobreza*. Editorial de la UNVM.
- Gutiérrez, A. y Assusa, G. (2019). Estrategias de inserción laboral y capital social. Un estudio sobre jóvenes de clases populares en Córdoba, Argentina. *Última década*, (51), 160-191.
- Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta educativa*, 22(40), 48-63.
- Jacinto, C. (2016) (comp.). *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones*. Libros del IDES. <http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2016/11/Libros-del-IDES-2016-PREJET-Jacinto.pdf>
- Jacinto, C. (2017). Redistribución y afectividad como dimensiones de la justicia social. Las intervenciones del tercer sector en las transiciones de la educación al trabajo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 177-195.
- Jacinto, C. y Brain, C. (2019). *Articulaciones entre educación secundaria orientada y formación profesional: fundamentos, aprendizajes y líneas de acción a futuro*. Mesa multidisciplinaria y multisectorial de Educación y Trabajo. OEI.
- Jacinto, C. y Martínez, S. (2020). Escuela secundaria y trabajo. Un estado del arte de la investigación argentina entre 2003-2016. En D. Pinkasz y N. Montes (comps.), *Estados del arte sobre educación secundaria. La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. UNGS.
- Jacinto, C., Martínez, S. y Roberti, E. (2022). Desigualdades multidimensionales en las trayectorias de jóvenes que egresaron de la educación técnica. Género, contexto geográfico y capital social y cultural. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(3), 101-124.



- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral. Formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 141-166.
- Jacinto, C., Millenaar, V., Roberti, E., Burgos, A. y Sosa, M. (2020). Mujeres estudiantes en Programación: entre la reproducción y las nuevas construcciones de género. El caso de la formación en el nivel medio técnico en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(3), 432-450.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. FCE.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- León, F. (2009). Mujeres y discurso pedagógico en la escuela técnica. En A. Villa (comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 171-189). Noveduc.
- Lépre, E. y Álvarez, M. (2016). Políticas de empleo e inserción laboral juvenil. Resultados e impactos de experiencias recientes en la Argentina [Ponencia en VIII Congreso Latinoamericano de Estudios del Trabajo].
- Longo, M. E. (2018). Prólogo. El vínculo educación y trabajo: complejizar la mirada precisándola. En C. Jacinto (coord.), *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes* (pp. 11-16). Miño y Dávila.
- Longobucco, H. y Vázquez, E. (2011). Censo nacional de último año de educación técnico profesional 2009. Ministerio de Educación de la Nación-INET.
- López Chapato, C. (2018). *Trayectorias juveniles y políticas públicas. Dispositivos para la promoción de la integración social de las juventudes: prácticas educativas en establecimientos laborales y trayectos de terminalidad educativa* [Tesis de la maestría en Diseño y Gestión de Programas Sociales, Flacso].
- Marry, C. (1983). Origine sociale et réseaux d'insertion des jeunes ouvriers. *Formation-Emploi*, (4), 3-15.
- Martínez, S. y Garino, D. (coords.) (2021). *Educación Técnico Profesional en Argentina*. Teseo.
- Maturo, Y. (2018). La escuela técnica y la pasantía en empresas: aspectos generales sobre su puesta en acto y sus efectos en las expectativas laborales de los alumnos. *Praxis educativa*, 22(1), 40-50.
- ME-INET (2017). *Programa de Educación Técnica de nivel medio y superior no universitario. Las prácticas profesionalizantes*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-INET.
- Millenaar, V. (2019). Masculinidades en la formación profesional: expectativas y sentidos del trabajo en un contexto de incertidumbre laboral. *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 3(1). <https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe069/10471>
- Millenaar, V., Dursi, C., Garino, D., Roberti, E., Burgos, A., Sosa, M. y Jacinto, C. (2016). Los jóvenes en la construcción: dinámicas y actores en dispositivos de educación-formación-empleo. *Última década*, 24(45). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000200002>

- Millenaar, V., Roberti, E. y Garino, D. (2022). Las emociones en la escuela secundaria: entre la formación para el trabajo, la inclusión social y la innovación educativa. *Revista Espacios en Blanco*, 32(2), 97-110.
- Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, (66), 281-302.
- Miranda, A. y Arancibia, M. (2017). Repensar el vínculo entre la educación y el mundo del trabajo desde la perspectiva de género: reflexiones a partir de un estudio longitudinal en el Gran Buenos Aires. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(74), 1-22.
- Miranda, A. y Córica, A. (2015). Las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principios del siglo XXI. *Perfiles educativos*, 37(148), 100-118.
- Miranda, A. y Otero, A. (2005). Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(25), 393-417.
- Montes, N. y Ziegler, S. (2012). La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. En M. Southwell (comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 161-182). Homo Sapiens.
- Nóbile, M. (2013). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires* [Tesis doctoral en Ciencias Sociales, Flacso].
- Nóbile, M. y Arroyo, M. (2015). Los efectos de experiencias escolarizadoras inclusivas sobre los relatos biográficos de docentes y estudiantes. Un análisis de las Escuelas de Reingreso en Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(3), 409-424.
- OIT (2017). *El futuro del trabajo que queremos: un diálogo global*. OIT.
- Pateman, C. (1988). *The Sexual Contract*. Stanford University Press.
- Pérez, P. (2008). *La inserción ocupacional de los jóvenes en un contexto de desempleo masivo. El caso argentino entre 1995 y 2003*. Miño y Dávila.
- Pérez, P. y Busso, M. (2014). *Tiempos contingentes: inserción laboral de jóvenes en la Argentina posneoliberal*. Miño y Dávila.
- Pérez, P., Deleo, C. y Fernández Massi, M. (2013). Desigualdades sociales en trayectorias laborales de jóvenes en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Población*, 7(13), 61-89.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, (22), 7-25.
- Riquelme, G. (2006). La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. *Anales de la educación común*, 2(5), 68-75.
- Riquelme, G., Herger, N. y Sasserá, J. (2019). Relevamiento de prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas. En INET, *La ETP Investiga: resumen de las investigaciones INET 2017* (pp. 9-45). INET-ME.
- Roberti, E. (2018). *Políticas de inclusión socio-laboral para jóvenes: un análisis de las trayectorias de participantes de programas de empleo (Prog.R.Es.Ar y PJMMT) en el Conurbano Bonaerense* [Tesis doctoral en Ciencias Sociales, UNLP].



- Roberti, E., Jacinto, C. y Montes, N. (2024). Dispositivos de acompañamiento a las trayectorias en la Educación Profesional Secundaria (EPS). [Ponencia de VIII Congreso Nacional y VI Internacional de Investigación Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue].
- Salvia, A., Poy, S. y Robles, R. (2021). ¿Una misma desigualdad? Heterogeneidad estructural, protección social y distribución del ingreso en clave comparada. *Revista Española de Sociología*, 30(3), 1-21.
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. Publicaciones de la Casa Chata.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- SEGETP (2012). *La terminalidad en escuelas técnicas de Argentina: otro desafío para la política educativa* [Documento de Trabajo N° 2, INET].
- Seoane, V. (2017). Diferencia sexual y experiencias de mujeres en la educación técnica: historias de silencio y resistencias. *La Aljaba Segunda época*, XXI(1), 29-43.
- Sosa, M. L. (2016a). Educación técnica e inserción laboral en Argentina. Ventajas y limitaciones del título técnico. En C. Jacinto (comp.), *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones* (pp. 25-39). Libros del IDES.
- Sosa, M. L. (2016b). *Incidencia de la formación técnica en la inserción laboral juvenil. Los Egresados ETP en el mercado de trabajo en general y en el sector de la construcción en particular en Argentina (2003-2014)* [Tesis de maestría, Unsam].
- Sosa, M. L. (2018). Inserción laboral de egresados técnicos en dos sectores contrastantes: construcción e informática. En C. Jacinto (coord.), *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes* (pp. 35-58). Miño y Dávila.
- Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina. En C. Suasnábar, L. Rovelli y E. Di Piero (comps), *Análisis de Política Educativa. Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina* (pp. 8-36). Edulp.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2015). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. *Pro-Posições*, 27(3), 81-104.
- Tanguy, L. (dir) (1986). *L'introuvable relation formation-emploi: Un état des recherches en France*. La documentation française.
- Tedesco, J. C. (2020). *La educación argentina (1930-1955)*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Análisis*, (16). <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/13019.pdf>
- Thurow, L. (1983). Educación e igualdad económica. *Educación y Sociedad*, (2), 159-172.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (2009). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial.
- Unesco (2015). *Recomendación relativa a la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP)*. Unesco.



Unesco (2018). *Acuerdos de Cochabamba*. Unesco.

Villares, O. y Cristal, J. (2008). El valor económico de la educación a través del pensamiento económico en el siglo XX. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII(3), 45-61.



Roberto Rafael Dias da Silva*

Elementos para una historia de la escolarización juvenil en Brasil: una crítica curricular

RESUMEN

En el curso del siglo pasado, la modernización de la educación secundaria ocupó un espacio bastante representativo en la agenda de las preocupaciones políticas y académicas en Brasil: sea priorizando la democratización de los sistemas de enseñanza mediante la preparación de “individualidades conductoras”, sea potenciando nuevos modelos didácticos y de organización del trabajo escolar con foco en los estudiantes. Vimos el surgimiento de un conjunto heterogéneo de racionalidades políticas que, a pesar de sus controversias, apostaban a nuevos diseños formativos para la escolarización juvenil. Sin embargo, con la emergencia del neoliberalismo y las nuevas demandas formativas de ahí derivadas, la voluntad de modernizar se hizo cada vez más impaciente y poco habituada a la negociación de significados con los profesores y las juventudes contemporáneas. Considerando que se trató de una investigación sobre la historia del currículum, a través de una relectura de obras de mediados del siglo XX, la noción de “compulsión modernizadora” nos condujo a una interdicción del futuro y al surgimiento de una incapacidad de responder crítica y creativamente a los desafíos de la escuela de las juventudes en el siglo XXI. La intensificación de los movimientos de reformulación curricular para la educación secundaria, en curso en las últimas décadas, fue descrita como una compulsión modernizadora.

* Doctor en Educación. Profesor del Instituto de Humanidades y del Programa de Posgrado en Educación de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Brasil. Becario de Investigación del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq, Brasil). Correo electrónico: robertods@unisinos.br

PALABRAS CLAVE

Educación secundaria • historia • historia de la educación • Brasil

TITLE

Elements for a history of youth schooling in Brazil: a curriculum critique

ABSTRACT

In the course of the last century, the modernization of secondary education occupied a fairly representative space on the agenda of political and academic concerns in Brazil: whether prioritizing the democratization of education systems facing the preparation of ‘leading individualities’, be empowering new teaching models and organization of school work with a focus on students. We saw the emergence of a heterogeneous set of political rationales that, despite their controversies, bet on new training designs for youth schooling. However, with the emergence of neoliberalism and the new training demands derived from it, the will to modernize became increasingly impatient and unaccustomed to negotiating meanings with teachers and contemporary youth. The modernizing compulsion led us to an interdiction of the future and the emergence of an inability to respond critically and creatively to the challenges of the youth school in the 21st century. The intensification of curricular reformulation movements for secondary education, ongoing in recent decades, was described as a modernizing compulsion.

KEYWORDS

Secondary education • history • education history • Brazil

INTRODUCCIÓN

¿Cuál es, a su ver, la causa fundamental del fracaso casi completo de las repetidas reformas que han reorganizado la enseñanza secundaria y superior de la República, sin conseguir hacer de la enseñanza un verdadero aparato de educación integrado en el ambiente nacional y un instrumento puesto al servicio de la cultura del país? (Azevedo, 1957, p. 192, traducción propia).

Fernando de Azevedo, en su obra *A educação na encruzilhada* (*La educación en la encrucijada*), buscaba colocar en debate los rumbos de la educación brasileña recién iniciado el siglo XX. La referida obra, publicada originalmente en 1926, derivó de su trabajo editorial para el diario *O Estado de São Paulo*, en el cual realizó una investigación acerca de los problemas educacionales del Estado de São Paulo y de Brasil, entrevistando a personalidades variadas sobre la temática. Sus preocupaciones democráticas lo llevaron a diagnosticar determinadas problemáticas y a proponer alternativas para la escuela brasileña. Algunos años antes de la



publicación de *El Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva* (1932), anunciaba la necesidad de construir un sistema educacional producto de una política de cultura y, al mismo tiempo, modernizar nuestra comprensión de la escolarización. Al escuchar a personalidades de diferentes áreas y vertientes de pensamiento para su investigación, Azevedo consideraba al siglo XX como el período necesario para la reflexión y la implementación de una agenda modernizadora.

Las preocupaciones por los mundos de la ciencia, la industria y la democracia quedaban evidenciadas en diferentes partes de la obra; sin embargo, adquieren más potencialidad argumentativa al referirse a la enseñanza secundaria. Argumentaba que “entre nosotros, no hay problema de enseñanza para el que haya costado tanto encontrar una solución exacta como el de la enseñanza secundaria” (Azevedo, 1957, p. 188, traducción propia). Se experimentaba, a inicios del siglo XX, un sentimiento acerca de que la enseñanza secundaria no conseguía preparar a las capas medias para los cargos dirigentes, mucho menos alargaba su esfera de acción, abriéndoles oportunidades a los más pobres. Las tensiones entre una cultura científica y una cultura humanista se presentaban recurrentemente en la investigación llevada a cabo por Azevedo. A inicios del siglo XX, entonces, la principal crítica a esta etapa de la escolarización era que se trataba de un “puente de pasaje, lanzado entre la enseñanza primaria y la superior, [...] una construcción flotante, desconectada de una y de otra” (Azevedo, 1957, p. 262, traducción propia). Era fundamental, en aquellos términos, poner en discusión las finalidades y los propósitos de la enseñanza secundaria, definir su identidad y las materias a ser privilegiadas, y la modernización de las estructuras pedagógicas que fundamentaban dichos cursos.

La vitalidad de los cursos secundarios no dependerá de su carácter analítico traducido en ramificaciones múltiples con miras a los diversos cursos superiores, sino de su eficiencia cultural y de su poder activo de educación, desde el punto de vista físico, intelectual y moral, sea cual fuere la actividad a que el alumno se haya de consagrar más tarde (Azevedo, 1957, p. 264, traducción propia).

Transcurrió casi un siglo desde la investigación promovida por Azevedo –su primera pregunta del cuestionario nos sirve de epígrafe para este estudio– y podemos constatar innumerables continuidades entre aquella y los estudios que desarrollamos en este inicio de siglo. La escolarización juvenil continúa siendo meta de permanentes reformas: aún se vislumbra la búsqueda de una identidad para esta etapa escolar y tenemos dificultades para definir las disciplinas, los conocimientos y las metodologías que deben ser seleccionadas. No caben dudas de que el siglo que nos distancia de la investigación de Azevedo permite una ampliación de las herramientas conceptuales para la interpretación de esta problemática, aunque es importante resaltar que los contextos históricos, políticos y económicos son bastante heterogéneos. Objetivamente, en el curso del presente estudio de naturaleza teórica, procuraremos describir los modos por los cuales la enseñanza media en Brasil, en el curso del último siglo, fue movida por una compulsión modernizadora en sus currículos. En términos curriculares, ello se traduce en la multiplicación de las racionalidades que orientaron las innumerables reformas implementadas en el país.

Optamos por la noción de “compulsión modernizadora” en cuanto estructurante de nuestros análisis, reconociendo que la compulsión, en sentido cotidiano, se remite a un deseo incontrolable por realizar algo. En su forma descrita en el diccionario de lengua portuguesa, se tiene como una “imposición interna del individuo en la realización de determinado acto”. Sin adentrarnos en el terreno psicoanalítico, buscaremos caracterizar la compulsión modernizadora en las políticas curriculares para la enseñanza media, en el curso del siglo XX, como una tendencia permanente a producir reformas en esta etapa de la escolarización. Inspirado en la tradición de los historiadores del currículo, especialmente en las elaboraciones de Popkewitz, evidenciaremos las racionalidades políticas que delinearon los sistemas de reforma, optando por delinear los modos de articulación de estas racionalidades por medio del análisis del pensamiento de dos autores que tuvieron gran circulación y amplia influencia en la producción de políticas en la segunda mitad del siglo XX: Lauro de Oliveira Lima y Geraldo Bastos Silva.

Siendo así, organizaremos el presente estudio en tres apartados. En el primero, describiremos los supuestos teóricos que orientaron la composición de esta analítica en el ámbito de una historia del currículo. A continuación, en el segundo, realizaremos algunas digresiones históricas para comprender los variados modos en los que la referida compulsión modernizadora ha sido descrita por la literatura educativa que circulaba en Brasil, desde la mitad del último siglo. Por fin, desarrollaremos un amplio abordaje analítico de las contribuciones de Lima (1970) y Silva (1959), señalando las racionalidades políticas que se engendraban en el pensamiento pedagógico de estos autores. Desde ya, es importante hacer una salvedad: dichas obras serán leídas en su ambivalencia; es decir, al mismo tiempo en que impulsaban una compulsión modernizadora también traían importantes contribuciones para el debate acerca de los propósitos y las finalidades públicas de la escolarización secundaria en Brasil.

1. RASGOS CONCEPTUALES PARA UN EXAMEN DE LAS POLÍTICAS CURRICULARES Y SU HISTORIA

Para avanzar en la descripción de la referida compulsión modernizadora en la educación secundaria brasileña, necesitamos describir los rasgos conceptuales que los movilizan para el examen de las políticas curriculares y de su historia. La búsqueda por definir determinados rasgos conceptuales implica reconocer la pertinencia de especificar más detalladamente los direccionamientos de nuestra crítica curricular. Con Ball (2011), aprendemos que “la ausencia de teoría deja al investigador preso a ideas preconcebidas, no investigadas y no ponderadas, así como a colocaciones ontológicas y epistemológicas apriorísticamente ingenuas” (p. 92, traducción propia). La presentación inicial de nuestros rasgos conceptuales favorece, bajo ese prisma, a que la teoría “nos proteja de nosotros mismos”, ofreciéndonos un repertorio más amplio de herramientas conceptuales y, con mayor o menor intensidad, nos permite producir la debida distancia crítica de nuestros objetos.



Al construir una historia de las políticas curriculares, desde una perspectiva metodológica, asumimos la teoría como un vehículo para pensar de otros modos y direccionarnos hacia hipótesis diferentes de aquellas que estábamos utilizando o de aquellas cristalizadas en nuestro campo de estudios, en el caso de los estudios curriculares.

La teoría ofrece esa oportunidad, la posibilidad de desidentificación: el efecto de trabajar “sobre y contra” las prácticas predominantes de sujeción ideológica. La cuestión de la teoría y del esfuerzo intelectual en las ciencias sociales debería implicar, en palabras de Foucault, “minar el poder”, comprometerse en la lucha, revelar y descubrir lo que es más invisible e insidioso en las prácticas dominantes. Las teorías ofrecen otro lenguaje, distanciado, irónico e imaginativo (Ball, 2011, pp. 94-95, traducción propia).

Bajo dicho entendimiento es que, en este momento, listaremos los tres rasgos conceptuales que orientaron metodológicamente la descripción y el análisis de las políticas curriculares que hemos elegido colocar bajo examen. El primer rasgo que necesitamos destacar, en consonancia con Popkewitz, es que la producción de la escolarización y las ciencias de ahí derivadas tuvieron como meta privilegiada la administración social de las individualidades, y el currículo sirvió para direccionar aquello que los niños y jóvenes deberían ser. La historia del currículo así delineada debería describir los sistemas de raciocinio pedagógico que eran puestos en acción, análisis que podría denominarse “epistemología social” (Popkewitz, 2009, 2014).

Teorizaciones pedagógicas, saberes normativos y dispositivos curriculares –así como artefactos escolares variados– permitirían la lectura de las racionalidades políticas que orientarían la composición de un currículo en particular. Determinadas tesis culturales van moldeándose en torno de una historia del currículo, sea favoreciendo una lectura sobre los temores con relación al futuro, sea pregonando la esperanza acerca del futuro de la nación, por ejemplo. En otro texto, Popkewitz (2000) sintetiza ese principio al describir dos enfoques de atención en sus investigaciones.

El primero es la consideración de las prácticas de reforma escolar como modelos de administración social. Ahora, la administración social de la que hablo no es el conjunto de prácticas o procesos organizacionales formales, sino el conocimiento que ordena y disciplina la acción y la participación; es decir, el conocimiento es una práctica de la administración social. El segundo (relacionado con el anterior) es el examen del sistema de “razón” en la educación, generador de principios sobre inclusión y exclusión sociales (p. 142, traducción propia).

En cuanto a la posibilidad de describir los sistemas de raciocinio pedagógico, el segundo rasgo conceptual que delinea nuestro estudio se refiere al reconocimiento del Estado como un conjunto de prácticas de gobierno, abarcando diferentes ámbitos de la vida (Silva, 2015). Inspirados en los estudios de Foucault sobre la biopolítica (Foucault, 2008), para una analítica de la historia del currículo, vislumbramos la posibilidad de “pragmatizar” el currículo, correlacionándolo con determinadas formas de gobernar. Retomando el pensamiento de Foucault

(2008), podríamos definir el Estado como “un esquema de inteligibilidad de todo un conjunto de instituciones ya establecidas, de todo un conjunto de realidades ya dadas” (p. 385, traducción propia). En términos metodológicos, con el filósofo francés aprendemos que el análisis de los micropoderes puede ser compatibilizado con las demandas por la comprensión del Estado en acción.

Para el examen de las políticas curriculares y de su historia, a partir de este rasgo conceptual destacado, conseguimos ampliar el alcance de nuestro abordaje.

Inicialmente, se destaca que no se hace necesaria una diferenciación, muy común en el campo, entre políticas y prácticas curriculares; en la medida en que el Estado se constituye desde prácticas de gobierno, las políticas son siempre prácticas. Otro aspecto para destacar radica en la ampliación de los objetos a ser estudiados. Si los regímenes de gubernamentalidad producen diferentes espacios de la vida pública, al estudiar las políticas no necesitamos dejar los estudios circunscritos solamente a los documentos oficiales, sino ampliarlos a un conjunto de nuevas prácticas ligadas a los gerenciamientos, a los dispositivos de comunicación o a los mecanismos de consumo (Silva, 2015, p. 209, traducción propia).

Después de delinear la búsqueda de las racionalidades políticas y de comprender al Estado como un régimen de gubernamentalidades múltiples, en este tercer rasgo conceptual buscaremos definir las políticas curriculares y contextualizarlas en el ámbito del neoliberalismo. De acuerdo con Pacheco (2014), necesitamos apuntar al reconocimiento de que el recorrido de la escuela es “la historia de esta operación en torno del conocimiento” (p. 7, traducción propia). La operación en torno del conocimiento, en términos de una historia del currículo, se configura en la definición de los recorridos de formación que serán transitados. Bajo el prisma del investigador, podemos definir el currículo como un proyecto formativo en el cual se traducen “la organización, la selección y la transformación del conocimiento en función de un espacio dado, de un determinado tiempo y de acuerdo con los propósitos educacionales” (Pacheco, 2014, p. 7, traducción propia).

A medida que las políticas curriculares de inspiración neoliberal se intensifican, a fines del siglo XX, Pacheco (2018) señala la necesidad de construir artefactos teóricos capaces de diagnosticar los proyectos de formación emergentes:

Más que la privatización de la escuela pública, aunque el Estado continúe manteniendo el control sobre el currículo y siendo el motor del financiamiento de una educación obligatoria, el mercado contribuye de modo decisivo a la supervaloración de la productividad escolar, de la meritocracia competitiva y del culto al éxito individual. Si este es el lado del éxito, bastante elogiado en los informes internacionales, el lado de la calidad de los aprendizajes de los alumnos y del desarrollo profesional docente se deja solamente en la cámara oscura de los sistemas educativos, pretendiéndose ignorar que alumnos y profesores se están transformando en sujetos autómatas de una burocracia orientada a la estandarización de los resultados (Pacheco, 2018, p. 82, traducción propia).



A lo largo de este apartado, procuramos presentar los tres rasgos conceptuales que, desde una perspectiva metodológica, permitirán describir y analizar la nombrada compulsión modernizadora en las políticas curriculares para la enseñanza media en el curso del siglo XX. El entendimiento del Estado como un régimen de gubernamentalidades múltiples, la perspectiva de que las políticas curriculares se movilizan desde variadas racionalidades y la centralidad de las luchas en torno del conocimiento en la historia del currículo fueron los rasgos conceptuales de los que echamos mano en esta composición analítica. A continuación, en la próxima sección, realizaremos algunas digresiones acerca del concepto de modernización en la pedagogía brasileña del siglo XX.

2. CARTOGRAFIANDO LA COMPULSIÓN MODERNIZADORA: DIGRESIONES HISTÓRICAS

Al inicio del siglo XXI, hemos visto una proliferación de reformas direccionadas a la enseñanza media en Brasil. La más reciente de ellas, que acompaña la implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), se refiere a la promoción de itinerarios formativos que se vinculan a las áreas del conocimiento y serán elegidos por los propios estudiantes (Ferreira y Paim, 2018). Desde la década de 1990, el Estado brasileño ha priorizado sus inversiones políticas en esta etapa de la educación básica, evidenciando su importancia política y social. Parece constituirse como consenso la búsqueda de reformas, sea para ampliar los movimientos de expansión (Moehlecke, 2012), sea para sintonizar con las demandas económicas de la sociedad del conocimiento (Krawczyk, 2011). En términos curriculares, se pregona un cambio en la escuela, una “crisis de audiencia” o, incluso, una “crisis de identidad” de esta etapa de la escolarización. Cabe reiterar, sin embargo, que la crisis adquiere mayor repercusión justamente en un período de amplia democratización del acceso de la población juvenil.

Aunque no movida exclusivamente por la lógica de las reformas (Robertson y Dale, 2011), presentaremos los modos en los que la escolarización juvenil en Brasil fue movida por una compulsión modernizadora en el curso del siglo XX. Antes de ello, vale la pena destacar cómo la noción de modernización ya había sido utilizada por innúmeros historiadores que trabajaron la cuestión de la educación secundaria en el siglo pasado. Nunes (1980), en un estudio precursor sobre la temática, reconstruyó históricamente los modos en los que la “modernización de la escuela secundaria” comenzaba a establecerse desde la década de 1950¹ y cómo los movimientos de renovación de la escuela secundaria dejaban de ser pensados como un camino para la formación cultural de los futuros líderes para abarcar nuevas dimensiones formativas.

1 Nunes (1980) señala que las iniciativas pioneras de Anísio Teixeira, en la década de 1930, tuvieron un rol importante en los movimientos de modernización que ocurrirían en las décadas posteriores.

Considerando las condiciones de nuestro desarrollo económico y el papel ideológico que la escuela desempeñaba, Nunes (1980) examinó dos posturas ideológicas predominantes.

[...] la primera se funda en la creencia de que la modernización de las instituciones escolares tiene su origen en el irreversible progreso de la cultura, de la sociedad y de la humanidad; la segunda, en que la escuela o sus prácticas corresponden a una necesidad natural e inherente al funcionamiento de las sociedades humanas (p. 16, traducción propia).

Cunha (1975), en su clásica reflexión sobre las relaciones entre educación y desarrollo social en Brasil, evidencia los mecanismos de discriminación que atravesaban las políticas de escolarización juvenil. Por lo menos desde el final del Estado Nuevo (en 1945), se percibió un proceso de expansión de las plazas en el sistema de enseñanza brasileño y movimientos sistemáticos de apertura a variados sectores de la población. Sin embargo, conforme destaca Cunha (1975), ello favoreció a que la democratización “fuese percibida [como] progresiva ineficacia del sistema de enseñanza como instrumento de discriminación social” (p. 247). Al mismo tiempo en que aumentaban las posibilidades de cursar la escuela secundaria, se evidenciaba también su carácter discriminador. Las luchas políticas por la democratización también pregonaban la modernización de los currículos, de la educación profesional e, incluso, del acceso a la universidad.

Preocupaciones acerca de la modernización de la educación secundaria acompañaron también los informes escritos por las oficinas regionales de la Unesco, con buena representatividad en los estados brasileños. En Brasil, durante las décadas de 1960 y 1970, tuvo amplia circulación la obra *O ensino de segundo grau: estudo de educação comparada* (*La enseñanza secundaria: estudio de educación comparada*), de Parkyn. Su traducción fue publicada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en 1966. De naturaleza curricular, la publicación se organizaba en torno de cuatro ejes: la evolución de la enseñanza secundaria; la creación de nuevos sistemas y la expansión de oportunidades; la transición entre la primaria y la secundaria; y las tendencias curriculares actuales. Se enfatizan cambios necesarios en la estructura y en la organización de este nivel formativo en el contexto de la era industrial, describiendo la necesidad de producir “currículos más equilibrados” (Parkyn, 1966, p. 14): entre abordajes académicos y científicos, entre métodos tradicionales y prácticos o entre formación general y especializada.

Tal equilibrio buscaba apuntalar un nuevo perfil formativo:

En el comienzo de la era industrial, se multiplicaban las materias especializadas, destinadas a preparar a la mayoría de los alumnos de 15 o 16 años para el progreso en la industria o en el comercio. Pero, para responder a las necesidades creadas por el desarrollo rápido de la ciencia y la complejidad creciente de las técnicas industriales, era indispensable que los jóvenes fueran “adaptables”, tuvieran mejor formación general y no fueran especializados de modo excesivo o restringido,



ni demasiado tarde; la edad para la especialización fue, pues, retardada. La elaboración del currículo despertó, entonces, problemas extremadamente delicados (Parkyn, 1966, p. 14, traducción propia).

Tanto en los estudios de Cunha (1975) como de Nunes (1980), que se refieren a Parkyn (1966) desde perspectivas teóricas diversas, podemos constatar los modos por medio de los cuales la modernización de la escuela secundaria brasileña se convertía en un imperativo político. Movida por un conjunto heterogéneo de racionalidades políticas, la referida modernización ora buscaba garantizar la democratización y ampliar las oportunidades; ora ambicionaba contribuir al progreso científico y sintonizar el perfil formativo de los estudiantes con la economía. Desde un prisma curricular, Souza (2008) señalaba que, en el contexto brasileño, uno de los debates más emblemáticos se vinculaba al “pasaje de las humanidades hacia el énfasis en la cultura científica y técnica” (p. 14).

Desde la primera década del siglo pasado, había intensas discusiones sobre las finalidades y los propósitos de la educación secundaria y, por ese medio, se engendraba un “imperativo de la renovación” (Souza, 2008, p. 24). ¿Qué saberes serían seleccionados? ¿Qué disciplinas compondrían los currículos a ser modernizados? Periodistas, pensadores, profesores y profesionales de variadas áreas reflexionaban sobre los modos de escolarizar la adolescencia. En la década de 1960, según la investigadora, las transformaciones agitaban el escenario intelectual de nuestro país.

El contenido marcadamente humanista que hasta entonces predominaba, con enorme legitimidad social, fue sustituido por la cultura científica y técnica orientada al trabajo. El cambio con relación a la sensibilidad social sobre la validez de las disciplinas literarias fue notable. El énfasis en la utilidad práctica de los contenidos y su funcionalidad para la vida contemporánea cambiaron radicalmente las prioridades en la selección y distribución del conocimiento al interior de las escuelas (Souza, 2008, p. 228, traducción propia).

En el curso de este apartado, procuramos realizar algunas digresiones históricas para evidenciar los modos en los que la modernización de la escuela secundaria estuvo permanentemente en debate en Brasil durante el último siglo. Por medio de las racionalidades políticas variadas, conseguimos comprender los sentidos heterogéneos vinculados a la modernización; ora adquiriendo un tono más metodológico, ora revisando la propia forma organizativa de este nivel de enseñanza. En la búsqueda de un mapeo de estos sentidos heterogéneos, hemos elegido visitar la obra de dos pensadores que tuvieron una amplia circulación en los cursos de formación de profesores para la enseñanza media, debido a su vasta publicación sobre la temática y su constante presencia en órganos deliberativos. Bastos Silva y Oliveira Lima, a su vez, contribuyeron efectivamente para la composición de una agenda modernizadora para Brasil. En el próximo apartado, examinaremos las contribuciones de ambos pensadores, evidenciando sus potencialidades para pensar una escuela pública y democrática, así como los límites que acompañan sus elaboraciones.

3. LA MODERNIZACIÓN EN LAURO LIMA Y GERALDO SILVA: AGENCIAMIENTOS CURRICULARES

La modernización pedagógica se intensificó en el contexto brasileño a partir de la segunda mitad del siglo XX. Prado (2008), en un conocido artículo, argumenta que “a partir de la segunda guerra mundial, la palabra de moda en América Latina pasó a ser *cambio*” (p. 19). Modernizar las relaciones económicas y sociales adquiriría el estatus de imperativo político en los estados latinoamericanos de aquel período. Variadas organizaciones internacionales, como la Comisión Económica para América Latina (Cepal), pregonaban un nuevo paradigma económico –con fuertes implicaciones educativas– ligado al binomio industrialización-desarrollo (Prado, 2008). Aunque sin una influencia directa, como observamos en el apartado anterior, la modernización se proyectaba en el campo educacional como una actualización de una agenda de nuevos modos de vida ligados a la industria, la ciencia, la cultura moderna y la democracia.

Respecto a la enseñanza secundaria fueron inúmeros los profesores que, entre los años 1950 y 1970, trabajaron intensamente por la reconstrucción de nuestra agenda educacional. A partir de la creación del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos (INEP), en 1937, Anísio Teixeira reunió a su alrededor a un grupo de intelectuales progresistas que se destacaban en diferentes frentes de trabajo, tales como la creación de la Campaña de Perfeccionamiento y Difusión de la Enseñanza Secundaria (Cades), en 1953, y la fundación del Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB), en 1955. En cada uno de esos frentes encontramos la influencia de Oliveira Lima y Bastos Silva.

Por medio de sus escritos pedagógicos, conseguimos mapear algunos de los sentidos de modernización que estaban en disputa en la segunda mitad del último siglo y, más que ello, describir los agenciamientos curriculares que aún permean la construcción de políticas curriculares para la enseñanza media. ¿Cómo trataremos la relación entre el universal y el particular? ¿Cómo potencializaremos dispositivos metodológicos capaces de innovar los procesos de escolarización? ¿Qué conocimientos y experiencias formativas necesitan ser priorizadas para garantizar la democratización? A continuación, iniciaremos el análisis, considerando los escritos de cada uno de los autores y explorando sus intersecciones en la parte final.

Oliveira Lima, a través de sus manuales destinados a los cursos de formación de profesores, incluyendo las facultades de Filosofía y los cursos normales, cumplió un papel bastante significativo en la diseminación de estudios sobre la educación secundaria en Brasil. Inicialmente influenciado por las variadas tendencias del pensamiento de la Escuela Nueva, luego se dedicó al estudio y la difusión de la obra de Jean Piaget en Brasil. Desde el punto de vista político, su actuación junto con la Cades permitía mapear su intenso protagonismo intelectual, difundiendo métodos, estrategias pedagógicas y modos de comprensión para la escolarización juvenil. Sus obras –con innumerables ediciones y reimpressiones durante casi medio siglo– son la materialización de una intensa preocupación por la formación de profesores.

En este apartado, vamos a examinar atentamente el libro *La escuela secundaria moderna: organización, métodos y procesos*, cuya primera edición fue



elaborada entre 1959 y 1960. En este libro, Lima compila innúmeros textos derivados de sus cursos y conferencias que versaban sobre cinco grandes ejes: a) cómo estructurar la educación secundaria; b) cómo activar los procesos escolares, promover la participación e integrar la actividad docente y discente; c) cómo organizar la comunidad para el trabajo educativo; d) cómo orientar el aprendizaje; e) cómo utilizar los instrumentos de verificación del rendimiento escolar. Como podemos percibir, cada uno de estos ejes estructurantes tiende a constituir un gran manual dedicado al trabajo en la escuela secundaria.

Considerando que su actuación formativa ocurría en la mitad del siglo XX, sus escritos sugieren que estábamos ante la oportunidad de promover una amplia renovación de la educación dedicada a los jóvenes y adolescentes brasileños, superando la lógica tradicional que hasta entonces predominaba. Interesaba a su pensamiento distanciarse de las tendencias intelectualistas y del “tecnologismo” (p. 21) de las escuelas profesionales, defendiendo –desde la introducción del libro– “una escuela media moderna [que] optará por la objetividad reflexiva de la ciencia” (Lima, 1970, p. 21, traducción propia). Reitera que “la adolescencia, fundamentalmente, es la etapa en que se construye la cosmovisión (*Weltanschauung*) y el plan de vida (*Lebensplan*)” (p. 22, traducción propia). Será en este momento formativo que trataremos con el compromiso, la visión crítica y ampliada del mundo y la construcción de proyectos de vida.

Antes de avanzar, vale reiterar la actualidad de este pensamiento pedagógico que –de modos variados– anticipa buena parte de la agenda de preocupaciones curriculares de nuestro siglo. El autor, en la referida obra, llama la atención sobre los desafíos atinentes a los cambios en el capitalismo, la ciencia y la tecnología, el mundo del trabajo y de la cultura, y las subjetividades de los adolescentes. En aras de planificar la democratización, resalta con pertinencia la necesaria superación de la comprensión de la educación media como una ruta para privilegiados. En sus palabras, “no ha sido pequeño el esfuerzo de los pedagogos idealistas para romper este sentido histórico” (Lima, 1970, p. 30, traducción propia).

Como señalamos anteriormente, su desafío se encuentra en superar la dicotomía entre áreas académicas y áreas profesionales, haciendo emerger otras significaciones ligadas posiblemente a un “aprendizaje creativo”.

El problema, pues, se desplaza de la antinomia escuela interesada-escuela desinteresada hacia el dilema aprendizaje creativo-aprendizaje automatizado. Lo que se debe combatir es el estereotipo, la automatización, la falta de creatividad, la gramaticidad, la ciencia hecha. No importa si la escuela trabaja con libros o con máquinas. La pregunta es: ¿se enseña a pensar, a criticar, a crear; o se enseña a dar respuestas estereotipadas, a hacer gestos automatizados, a aceptar fórmulas como dogmas? (Lima, 1970, p. 34, traducción propia).

La modernización pedagógica defendida en la *La educación secundaria moderna*, entonces, supone encontrar un equilibrio entre las dimensiones humanista y política. De acuerdo con Lima (1970), el desafío estaría en aceptar los contenidos de

la dimensión politécnica y los métodos de la dimensión humanista. Se supone, así, que los currículos escolares necesitaban fortalecer otras habilidades que producen los diferentes saberes, tales como: “la creatividad, la socialización, la consciencia crítica, la logicización y la comunicación objetiva” (p. 35, traducción propia).

Con la inquietud pedagógica que lo caracterizaba y la actualidad de sus preocupaciones, Lima irá a proponer en esta obra –ya bajo inspiración de los escritos piagetianos– que para la educación de los adolescentes el desafío se encontraba en el desarrollo de la “inteligencia operatoria” (1970, p. 36). Esa forma de inteligencia debería atravesar la modernización curricular y se consolidaría en dos aspectos fundamentales, descritos a continuación.

- a) La consciencia crítica, capaz de llevar al joven a enfrentar la “industria cultural” estereotipada, masificadora y conformadora (medios de comunicación de masa, electronizados y satelizados).
- b) La capacidad creativa que diferencia al hombre de los “robots” cibernéticos (computadoras y cerebros electrónicos) (Lima, 1970, p. 36, traducción propia).

Es importante reiterar que la consciencia crítica y la capacidad creativa son las bases defendidas por Lima para la modernización de la escuela secundaria. Con dichas bases, el educador brasileño entiende que es posible superar la dicotomía entre el humanismo y la politecnia. En términos didácticos, para el trabajo con los adolescentes, defiende el uso de dinámicas de grupo y desafíos intelectuales. Objetivamente, en su prisma, la modernización pasa por un nuevo manejo pedagógico y otros contenidos curriculares. A continuación, vamos a buscar comprender los sentidos de modernización en los escritos de Silva (1959).

Bastos Silva nació en Maceió (AL), en 1920. De acuerdo con Gatti (2011), en términos intelectuales, su característica más determinante habría sido “la presencia de un tono crítico en relación con los asuntos de la enseñanza pública, de la cual siempre fue defensor” (p. 188, traducción propia). Silva adquirió significativa influencia política, sobre todo por medio de sus publicaciones vinculadas al MEC. La obra *Introducción a la crítica de la enseñanza secundaria* que analizaremos en este momento, originariamente publicada en 1959, es un texto fundador acerca de las posibilidades de democratizar la escolarización secundaria en nuestro país. Gatti (2011) sugiere que la obra de Silva “posibilita el entendimiento del surgimiento de ese nivel de enseñanza en el escenario educacional brasileño y sus influencias, dado que la sociedad de la época se preocupaba por la preparación y la formación de aquellos que irían a conducir los destinos de la nación” (p. 192, traducción propia).

Examinando atentamente la obra mencionada, podemos señalar que, al describir la historia de la educación secundaria, su abordaje busca construir una educación para la mayoría, distanciándose del objetivo de formar “individualidades conductoras”, como se afirmaba en los documentos de la época. A partir de la década de 1940, Brasil experimentaba un proceso de ampliación gradual de la matrícula en esta etapa formativa. O sea, había una tendencia expansiva de la enseñanza



secundaria, materializada en las variadas modalidades de oferta de aquel período. Había una demanda creciente de escuelas y espacios formativos por parte de grupos que históricamente no anhelaban ocupar plazas en ese nivel.

Una de las preocupaciones iniciales apuntadas por Silva (1959) se refiere a la transición entre la escuela primaria y la secundaria. El autor señalaba que la ausencia de procesos selectivos favoreció que estudiantes sin preparación previa llegaran a la escuela secundaria, como describía Lourenço Filho. De acuerdo con Silva, el primer cuidado pedagógico que necesitaríamos tener en cuenta se refiere al distanciamiento entre la democratización de la escuela secundaria y el empobrecimiento de su alcance y su contenido.

Así, la “democratización de la enseñanza secundaria”, entre nosotros, en vez de representar la expansión progresiva de la escolaridad formal, como prolongamiento de una enseñanza primaria crecientemente difundida y eficiente, se correlacionó con la estagnación de esta última enseñanza o, al menos, con su insuficiencia cuantitativa y con el empobrecimiento de su alcance y contenido, en vista de los cuales cada vez mayor se hacía su desprestigio (Silva, 1959, p. 32, traducción propia).

Se destaca aun la centralidad de reflexionar sobre la cuestión de la heterogeneidad, el abandono escolar y la organización de las materias escolares. Para ampliar las garantías de oferta con calidad, Silva (1959) defiende la necesidad de romper con la estandarización y con la rigidez pedagógica, típicas de su tiempo:

La sustitución de la uniformidad por la flexibilidad de organización, además de necesaria para abrir la posibilidad de una mejor atención de las diferencias individuales entre los alumnos, condición para completar la función distributiva de las escuelas medias, tiene otra ventaja potencial: permitir a los buenos colegios e instituciones de nivel medio la experimentación de formas vivas y auténticas de trabajo escolar (p. 53, traducción propia).

Buscando superar la lógica de la preparación de las “individualidades conductoras”, Silva pregona la importancia de garantizar la democratización de modo que no implique un empobrecimiento de la formación. La modernización curricular que se desprende de sus estudios expresa la preocupación por la educación de los adolescentes, especialmente en el contexto de progreso tecnológico del siglo en curso. Con sus contradicciones y ambigüedades, el pensamiento del autor “tiene los predicados necesarios, dado su carácter fundamental, para el entendimiento de un conjunto de ideas que fomentaron los debates y la formulación de políticas educacionales para la enseñanza secundaria brasileña” (Gatti, 2011, p. 202, traducción propia). A continuación, seguiremos analizando los agenciamientos curriculares que derivan de la modernización pedagógica en Brasil, examinando los matices contemporáneos que nos permiten apuntalar el surgimiento de una compulsión modernizadora en la escolarización.

ANOTACIONES SOBRE LA COMPULSIÓN MODERNIZADORA: INQUIETUDES FINALES

En el curso del siglo pasado, en nuestro país, la modernización de la educación secundaria ocupó un espacio bastante representativo en la agenda de las preocupaciones políticas y académicas: sea priorizando la democratización de los sistemas de enseñanza mediante la preparación de “individualidades conductoras” (Silva, 1959), sea potenciando nuevos modelos didácticos y de organización del trabajo escolar con foco en los estudiantes (Lima, 1970). Vimos el surgimiento de un conjunto heterogéneo de racionalidades políticas que, a pesar de sus controversias, apostaban a nuevos diseños formativos para la escolarización juvenil. Sin embargo, con la emergencia del neoliberalismo y las nuevas demandas formativas de este derivadas, la voluntad de modernizar se hizo cada vez más impaciente y poco capaz de negociar significados con los profesores y las juventudes contemporáneas. La compulsión modernizadora nos condujo a una interdicción del futuro y al surgimiento de una incapacidad de responder crítica y creativamente a los desafíos de la escuela secundaria en el siglo XXI.

Caracterizamos la intensificación de los movimientos de reformulación curricular para la enseñanza media, en curso en las últimas décadas, como una compulsión modernizadora. La presión para obtener mejores desempeños escolares, asociada a los dilemas de reposicionar los sistemas escolares en sintonía con las demandas del siglo XXI, favoreció la consolidación de nuevas *disposiciones formativas*. Por este concepto, comprendemos “los arreglos de pensamiento que delinear las teorizaciones sobre la educación contemporánea, funcionando como marcos que forman e informan nuestra percepción sobre el trabajo escolar” (Silva, 2020, p. 9, traducción propia). En cuanto a una disposición formativa, en nuestra percepción, la compulsión modernizadora –versión extrema de la modernización pedagógica– se convierte en simple estetización pedagógica. En otras palabras, “vemos intensificarse nuevos dispositivos de estetización pedagógica, demarcados por la personalización, por la customización y por la *gourmetización* de los quehaceres escolares, tomados como estrategias de gestión de los aprendizajes” (Silva, 2019, pp. 127-128).

En términos curriculares, podemos diagnosticar la proliferación de soluciones tecnológicas, diagnósticos futuristas y nuevas agendas para los currículos del siglo XXI. La educación de las juventudes, establecida en este escenario, queda empobrecida en sus finalidades pedagógicas y en su incapacidad para construir horizontalidad en la relación con estos sujetos. En contraste con las elaboraciones de Lima y Silva, en la mitad del último siglo XX, los debates sobre los propósitos formativos y las posibilidades de construcción de una escuela más justa y democrática se fueron debilitando. La descripción de las racionalidades políticas predominantes y el desplazamiento de una agenda de modernización hacia una compulsión modernizadora fue la hipótesis que orientó nuestros estudios actuales y deseamos que tal diagnóstico favorezca la construcción de herramientas investigativas capaces de comprender las condiciones educativas que experimentamos en la contemporaneidad.



REFERENCIAS

- Azevedo, F. (1957). *A educação na encruzilhada*. Edições Melhoramentos.
- Ball, S. (2011). Intelectuais ou técnicos? – o papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. En S. Ball y J. Mainardes (eds.), *Políticas educacionais: questões e dilemas* (pp. 78-99). Cortez.
- Cunha, L. (1975). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Francisco Alves.
- Ferreira, M. y Paim, J. (eds.) (2018). *Os desafios do ensino médio*. FGV Editora.
- Foucault, M. (2008). *O nascimento da biopolítica*. Martins Fontes.
- Gatti, G. (2011). A educação secundária: perspectiva histórica e teoria de Geraldo Bastos Silva. En J. Hamdan y M. Xavier (eds.), *Clássicos da Educação Brasileira*, vol. 2 (pp. 183-207). Mazza Edições.
- Krawczyk, N. (2011). Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144), 752-769.
- Lima, L. (1970). *A escola secundária moderna: organização, métodos e processos*. Vozes.
- Moehlecke, S. (2012). O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 39-58.
- Nunes, C. (1980). *Escola y dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem*. Achiamé.
- Pacheco, J. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto Editora.
- Pacheco, J. (2018). Para uma teoria curricular de mercado. En J. Pacheco et al. (eds.), *Estudos de currículo* (pp. 57-88). Porto Editora,
- Parkyn, G. (1966). *O ensino de segundo grau: estudo de educação comparada*. MEC/Diretoria de Ensino Secundário.
- Petit, A. (1994). *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente*. Artes Médicas.
- Popkewitz, T. (2000). Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito de poder. En F. Imbernón (ed.), *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato* (pp. 141-169). Artmed.
- Popkewitz, T. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Morata.
- Popkewitz, T. (2014). Social Epistemology, the Reason of “Reason” and the Curriculum Studies. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(2), 1-17.
- Prado, M. (2008). Os intelectuais e a eterna busca pela modernização do Brasil: o significado do projeto nacional-desenvolvimentista das décadas de 1950-60. *Historia Actual Online*, (15), 19-27.
- Robertson, S. y Dale, R. (2011). Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante. *Educação e Realidade*, 36(2), 347-363.
- Silva, G. (1959). *Introdução à crítica do ensino secundário*. MEC/Cades.
- Silva, R. (2015). Educação, governamentalidade e neoliberalismo: contribuições foucaultianas para o estudo das políticas de currículo. *Educação e Filosofia*, (29), 199-223.
- Silva, R. (2019). *Customização curricular no ensino médio: elementos para uma crítica pedagógica*. Cortez.
- Silva, R. (2020). Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil. *Práxis Educativa*, (15), 1-12.



Souza, R. (2008). *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. Cortez.

Recepción: 09/02/2024

Aceptación: 26/06/2024



Sol Antonella Maldonado Berlo*

Jóvenes, industria y educación: la génesis del efecto promo

RESUMEN

El presente artículo recupera procesos investigativos con juventudes en la Provincia de San Luis, Argentina, en el marco del Trabajo Final de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis. Compartimos nuestras construcciones con relación a la comprensión del fenómeno de las promociones del nivel secundario de la Ciudad de San Luis. Analizamos cómo la industria cultural ha absorbido distintas prácticas escolares y extraescolares de los estudiantes del último año del nivel medio para convertirse en símbolo de circulación y/o consumo masivo. Describimos brevemente las actividades y los productos culturales creados por las promociones del nivel secundario de tres escuelas de distintos formatos y localizaciones de la Ciudad de San Luis. Advertimos procesos y vinculaciones con relación a la noción de recurso de cultura, al principio de conformidad e intereses compartidos. Para arribar a estos objetivos, realizamos un abordaje cualitativo desde un enfoque interpretativo orientado por un diseño flexible. El estudio de la realidad fue a través de entrevistas grupales, entrevistas en profundidad y fuentes documentales, desde un análisis a partir de categorías emergentes. Concluimos en la construcción de una macrocategoría denominada efecto promo, integrada a su vez por dos ejes: efecto promo afuera de la escuela y efecto promo adentro de la escuela, con sus respectivas subcategorías. La

* Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Maestranda en gestión y asesoramiento pedagógico (Universidad Nacional de Rosario). Docente investigadora en cátedras de investigación educativa en el Dpto. Educación de la FCH, UNSL. Representante institucional de la RED RECFICE (Red de espacios curriculares de formación en investigación de carreras de educación de universidades nacionales). Filiación: Universidad Nacional de San Luis (Argentina). Correo electrónico: samaldonado@unsl.edu.ar / antonellamberlo@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3410-7110>

construcción de estas preservó la naturaleza textual de los/as sujetos/as que han participado en la investigación.

Llegamos a la comprensión del efecto promo como una industria a pequeña escala que homogeneiza, serializa y estandariza tanto la producción como el consumo de productos y actividades de cientos de estudiantes de la Ciudad de San Luis. En los relatos de algunas promociones del nivel secundario visualizamos actividades y productos que han sido absorbidos por la industria cultural, para convertirse en símbolo de circulación y/o consumo masivo.

PALABRAS CLAVE

Educación ▪ industria cultural ▪ juventudes ▪ productos culturales

TITLE

Youths, industry, and education: the genesis of the effect promo

ABSTRACT

This article recovers investigative processes with youth in the Province of San Luis, Argentina, within the framework of the Final Project of the Licenciatura en Ciencias de la Educación. We seek to share our constructions in relation to understanding the phenomenon of secondary level promotions in the City of San Luis. We analyze how the Cultural Industry has absorbed different school and extracurricular practices of final year high school students to become a symbol of circulation and massive consume. In this paper we briefly describe the activities and cultural products created by the secondary level promotions of three schools of different formats and locations in the City of San Luis. We notice processes and links in relation to the notion of cultural resources, the principle of conformity and shared interests.

To achieve these objectives, we carried out a qualitative approach from an interpretative approach guided by a flexible design. The study of reality was through group interviews, in-depth interviews and documentary sources, from an analysis based on emerging categories. We conclude in the construction of a macro category called: Promo Effect, integrated in turn by two axes: Promo Effect Outside School and Promo Effect Inside School, with their respective subcategories. Their construction preserved the textual nature of the subjects who participated in the research.

We came to understand the Promo Effect as a small-scale industry that homogenizes, serializes and standardizes both the production and consumption of products and activities of hundreds of students in the City of San Luis. In the stories of some secondary level promotions we visualize activities and products that have been absorbed by the Cultural Industry, to become a symbol of circulation and/or mass consumption.

KEYWORDS

Education ▪ cultural industry ▪ youths ▪ cultural products



INTRODUCCIÓN

En la Ciudad de San Luis transitar sexto año y vivir la promoción es una de las etapas más esperadas por la mayoría de los jóvenes escolarizados. Más allá de ser el último trayecto de la formación obligatoria de nivel secundario, se dan en paralelo prácticas escolares y extraescolares que buscan hacer de esta experiencia algo único.

El último año del nivel secundario es un período breve: nueve meses, de marzo a diciembre, que conforman un ciclo lectivo en el que conviven lo escolar y lo extraescolar, que involucran lenguajes y significados propios.

En esta investigación de carácter interpretativo, buscamos describir, examinar y analizar las actividades y los productos culturales creados por las promociones del nivel secundario que se convierten en recurso de cultura, con relación al principio de conformidad e intereses compartidos de tres instituciones de distintos formatos, matrículas, idiosincrasias y ubicaciones de la Ciudad de San Luis. Seleccionamos la muestra participante de la investigación a través de un muestreo intencional (Scribano, 2008), con el interés de tener diversidad para la comprensión del fenómeno del efecto promo. Las instituciones elegidas fueron: de gestión pública, de gestión privada laica, de gestión privada confesional. Esto nos permitió conocer los entramados que se circunscriben a la realidad educativa del presente. En todas las escuelas participantes se advirtieron rasgos y relaciones entre el tránsito del último año del nivel secundario y la industria cultural.

1. APROXIMACIÓN TEÓRICA

El marco teórico adoptado fue producto de un proceso reflexivo desde los emergentes y necesidades de la investigación. Se construyeron nodos de saberes que han sido sustento para el análisis e interpretación de los datos recolectados. De esta forma, encontraremos los apartados: juventudes, industria cultural, productos culturales.

1.1. JUVENTUDES

Hablar de juventudes y adolescencias no remite a lo mismo. Desde la perspectiva de Kantor (2008) entendemos que, aunque ambos términos hacen referencia a un período de la vida, las adolescencias se vinculan a sujetos de otros tiempos, de instituciones escolares sólidas. Las juventudes, en cambio, se ubican en un aquí y ahora que describe las lógicas sociales de la incertidumbre que atraviesa a los sujetos de la sociedad actual.

Desligándose de responsabilidades, las políticas públicas se orientan hacia los jóvenes desde la diversidad y la elección de un propio camino, como un modo

de legitimizar la desigualdad; distinguiendo y prolongando algunas juventudes con oportunidades de acceso y consumo y, por el otro, desplazando y limitando las posibilidades de miles de jóvenes. Lo joven se presenta como una cultura tentadora y sumamente comercial por dentro y fuera de la escuela, que acapara la mirada de todos los sectores sociales y se ofrece acorde a las posibilidades.

1.2. INDUSTRIA CULTURAL

La noción de industria cultural se entiende como un proceso que industrializa y convierte en mercancía diferentes hechos y manifestaciones culturales a través de la repetición y producción en serie de la cultura, atentando contra el potencial emancipador de la sociedad (Entel, Lenarduzzi y Gerzovich, 2004).

En este momento, prima como rasgo característico del individuo la falta de autonomía. El consumidor no es soberano como cree, sino que pasa a ser objeto del consumo y los mecanismos productivos. Los productos que consume son reproducciones del propio proceso de trabajo, necesidades disciplinadas y dirigidas por una industria que adecua los procesos productivos a su ritmo.

Formas de pensar el mundo y vincularse se vuelven acordes a las producciones culturales que se realizan de forma masiva e industrializada. Ver la verdad representada, dirán Adorno y Horkheimer, convierte a la sociedad en reafirmante de prácticas existentes sin dejar espacio para generar acciones auténticas y diversas. Esta cultura atravesada por lo mercantil reduce las heterogeneidades para establecer igualdades abstractas (Entel, Lenarduzzi y Gerzovich, 2004).

La cultura mercantilizada es cosificada y despojada de los elementos propios que la hacen única. En este contexto, la diversidad cultural es repensada desde lo mercantil, ofreciendo una producción industrial específica de bienes para cada sector, de modo que prevalecen una estandarización y tendencia a la homogeneidad como premisas básicas del modo de producción: “La industria cultural –por medio de la producción estandarizada de la diferenciación– otorga al público la posibilidad aparente de ‘elegir’” (Entel, Lenarduzzi y Gerzovich, 2004, p. 119).

Como parte de esta sociedad, tenemos la sensación de la libertad de elección; sin embargo, esta ha sido previamente delimitada por el mercado. La industria cultural conoce a su público y sus necesidades, generando alternativas aparentemente democráticas, ofreciendo una multiplicidad de opciones.

1.3. PRODUCTOS CULTURALES

En el estudio de la industria cultural es necesario hablar de productos culturales: son los que permiten el accionar de la industria. Los productos culturales son objetos universales, estándares y carentes de espíritu propio; sirven de sostén a la ideología de la industria cultural (Adorno y Morin, 1967). Son fabricados en la inmediatez de los tiempos y buscan un consumo distraído que exige la aprehensión



adecuada, pero a la vez prohíben la actividad mental del espectador, paralizan la creatividad y la autonomía. Son creados en un lenguaje estándar y universal que debe tener la capacidad de recepcionar y satisfacer las necesidades institucionalizadas de los sujetos (Wolf, 1987). Otro rasgo es la universalidad, ya que buscan reunir a los consumidores más allá de sus clases sociales, géneros, etnias, entre otros. En su interior acontecen dos fenómenos: heterogeneidad y homogeneidad. El primero sucede en la reconstitución de las estratificaciones y nuevas diferenciaciones dadas por la “libertad” de gustos y elecciones. El segundo ocurre en la homogeneización de las costumbres que se vincula a la identidad de los valores de consumo y al orden establecido por el *statu quo*.

La industria cultural reordena a sus sujetos a través de normas implícitas, aceptadas sin objeción y sin análisis *a priori*, conduciendo a un *statu quo* que exhorta a través de sus productos a la conformidad, el consentimiento general y los intereses compartidos con sensaciones de alivio y compensación.

Los productos culturales se crean a partir de una técnica interna vinculada a sus propias lógicas de producción industrial pero también de una técnica externa orientada a la distribución y reproducción mecánica, en la cual radica el espíritu ideológico de la industria cultural.

En el entramado de la sociedad capitalista, la cultura es absorbida por la industria. La distribución de bienes simbólicos es parte de la trama del comercio mundial. La cultura se inscribe en las conductas sociales como recurso de la vida contemporánea y en el marco de la sociedad capitalista refiere a las pautas simbólicas e interpretaciones previas que acompañan y dan coherencia a las actividades de los grupos sociales. Desde esta lógica, la industrialización de la cultura busca multiplicar las ganancias y a la vez dotar de nuevos derechos y necesidades a los sujetos, promocionando o descalificando distintas prácticas y estilos de vida acordes a la conveniencia político-económica del contexto.

2. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Esta investigación fue abordada desde una perspectiva interpretativa. Trabajamos desde la lógica cualitativa que propone Cifuentes Gil (2023), con la intención de ver los procesos interactivos circunscritos en la compleja realidad social y realizar una comprensión situada, particular y significativa; exploramos el entramado de relaciones existentes entre los sujetos y el contexto de interés. El proceso de investigación se desarrolló forma flexible, lo que nos permitió realizar pequeños movimientos a partir de las situaciones inesperadas que resultaron enriquecedoras para la experiencia (Mendizábal, 2006), tales como el ingreso formal a las instituciones, entre otros. Para el desarrollo de esta investigación, consideramos los siguientes instrumentos: entrevistas grupales (Pando y Villaseñor, 1996) y entrevistas en profundidad (Vargas-Jiménez, 2012). Para el análisis se tuvo en cuenta una estrategia general de análisis cualitativo (Scheffini y Cortazzo, 2015).

2.1. PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

El campo de estudio de esta investigación abarcó distintas instituciones de la Ciudad de San Luis. La selección respondió a un criterio teórico en el que se buscó tensionar instituciones diversas en cuanto a sus formatos y ubicaciones. Finalmente se pudo acceder a una escuela pública de gestión privada, otra pública de gestión nacional y una pública de gestión privada confesional.

La Escuela A es una institución pública de gestión privada, laica y mixta. Cuenta con nivel inicial, primario y secundario en un mismo edificio y está conformada por una división por año. Posee una matrícula aproximada de 317 estudiantes. En cuanto a su organización pedagógico-curricular, la institución aborda la formación de sus alumnos desde la perspectiva latinoamericana, a partir de la filosofía de la liberación, la otredad y la diversidad. Privilegia el estudio de las distintas disciplinas como historia, lengua, geografía, epistemología, arte, entre otros, abrevando en autores latinoamericanos.

La Escuela B es una institución pública de gestión privada confesional de gran tradición en la Ciudad de San Luis, con más de cincuenta años de trayectoria, y ha estado históricamente dedicada a la formación de mujeres de clase alta. En los últimos años y adaptándose a las demandas sociales, ha convertido su matrícula en mixta a partir del año 2021, de forma escalonada, por lo que aún existen cursos integrados exclusivamente por mujeres. Con dos divisiones por año, está conformada por nivel inicial, nivel primario y nivel secundario orientado en ciencias sociales y en ciencias naturales. En cuanto a la organización pedagógico-curricular, el proyecto educativo de esta institución adhiere a los lineamientos y diseños curriculares provinciales, con un enriquecimiento curricular de formación religiosa y espacios de definición institucional orientados a la preparación para la universidad a través de espacios curriculares de definición institucional orientados a la formación en filosofía, epistemología y cultura.

En cuanto a las características del grupo de participantes de esta escuela, era un grupo perteneciente a la orientación en ciencias sociales, integrado exclusivamente por cerca de 28 mujeres, algunas compañeras desde el nivel inicial e incluso hermanas.

Por último, la Escuela C es una institución de gestión pública que depende de la Universidad Nacional de San Luis, es mixta y de gran tradición en la Ciudad de San Luis. Con más de cien años de trayectoria, se encuentra ubicada en el interior de las cuatro avenidas principales de la Ciudad y está conformada por una matrícula que supera los mil alumnos entre nivel inicial, primario y secundario. Específicamente en el nivel secundario cuenta con tres orientaciones: ciencias sociales, ciencias naturales y ciencias de la administración, con dos divisiones por año. Un dato que caracteriza a la institución educativa es que la división del ciclo orientado se produce a partir de quinto año. En cuanto a la organización pedagógico-curricular, esta institución sigue los lineamientos nacionales y provinciales, pero también de la Universidad Nacional de San Luis, al considerarse una escuela preuniversitaria.



3. DESARROLLO

3.1. JUVENTUDES ENTRE LA INDUSTRIA Y LA ESCUELA, EFECTO PROMO

Comenzamos este trabajo problematizados por un fenómeno que se visibiliza día a día en las escuelas de nivel secundario de la Ciudad de San Luis. Con el tránsito por el último año del nivel secundario, culmina la formación obligatoria en nuestro país. La Ley Nacional de Educación N° 26.206 establece la obligatoriedad de la educación como derecho personal y social que debe ser garantizado por el Estado durante el nivel inicial, nivel primario y nivel secundario. Las personas atraviesan distintas etapas de su vida mientras transcurre la vida escolar.

La escuela es un lugar donde confluyen distintas experiencias, y a lo largo de la vida todos hemos tenido alguna experiencia escolar. Sin embargo, llegada la juventud y en paralelo al tránsito por el nivel secundario, en San Luis se dan múltiples movimientos que hacen de esta etapa un objeto de estudio de sumo interés.

Interpretamos a la escuela desde dos dimensiones: por un lado, vinculada al recorrido formativo académico de los estudiantes con relación al derecho a la educación y, por el otro lado, desde un aspecto social vinculado al entramado entre las prácticas escolares y extraescolares que configuran la identidad de las juventudes.

En este sentido, el efecto promo es producto del entramado entre prácticas escolares y extraescolares, tiene lugar a través del tránsito por el nivel secundario obligatorio, pero atraviesa las puertas de la escuela y subyace a las prácticas educativas. *Efecto promo* en sí emerge como categoría viva en las entrevistas y lo caracterizamos a través de la interpretación de los diálogos con los participantes de la investigación.

Para hablar de *efecto* nos parece pertinente remitirnos a la etimología del término, que proviene del latín *effectus* (*Diccionario etimológico castellano en línea*) y significa “aquello que sigue por virtud de una causa”. Al contextualizar esta referencia, advertimos que el efecto es el resultado de transitar el último año y que genera a su vez en las promociones movimientos que derivan en la emergencia de productos, sentidos de pertenencia y actividades. Definido en palabras de una promo entrevistada:

efecto promo es, nosotras siempre tenemos una broma interna entre nosotras que es como que somos un sindicato que es que adonde va una, vamos todas, todo el grupo y es como que a mí me pasa que ahora que nos quedan pocos días digo cómo esto no se dio dos años atrás para tener todo este tiempo que hoy vivimos mucho más extenso y con muchos más lapsos de tiempo. Creo que es eso, el efecto promo es ser un sindicato y que vaya una y vayan todas (EB, S5).

En esta cita, efecto promo es comparado con el funcionamiento sindical (EB, S5), las decisiones se toman por mayoría y todo el grupo tiene que acatarlas. El fragmento también refleja un cambio actitudinal que no parece ser una cuestión

genuina, sino que, en ocasiones, todas las promos entrevistadas lo perciben como una imposición, cuando afirman: “la promoción es como que necesitás para entrar dentro del grupo de todas las escuelas. Necesitás estar en una promoción unida, mostrarle a los otros eso y por eso está todo lo de la promo” (EA, S3); “tenemos que ser la mejor promo, hacer la mejor fiesta, tener la mayor popularidad” (EA, S2); “se crea un efecto por ahí. En cuarto año cuando nos juntamos era como la mitad del A, la mitad del B y no nos relacionábamos mucho y este año fue como ‘bueno, es nuestro último año, tenemos que llevarnos bien’” (EB, S7).

“Tenemos que llevarnos bien” refuerza la imposición de la promo, un ideal implícito generador de condicionamientos que irrumpen en las relaciones y vínculos naturales de los grupos. A pesar de que las decisiones llevadas a cabo por el efecto promo son entendidas como un sindicato que implica la toma de decisiones democráticas y asamblearias, los sujetos entrevistados no dejan de expresar la pérdida de la particularidad y los intereses individuales genuinos. El efecto promo funciona como una industria a pequeña escala, esto es, genera una homogeneización de los intereses del grupo.

Cada promo, cada año, busca diferenciarse; sin embargo, existe un andamiaje estipulado donde se estandarizan y serializan las decisiones respecto a productos como: banderas, buzos, remeras, colores, etc. En dichos productos, se juega el reconocimiento y la diferenciación. Para la industria, el producto siempre tiene que ser nuevo, pero intrínsecamente siempre es el mismo. Las promos buscan verse a sí mismas como únicas, pero al observarlas en conjunto se muestran homogéneas y similares. Esto podría interpretarse entendiendo que la industria cultural reordena a sus sujetos a través de normas implícitas, aceptadas sin objeción y sin análisis *a priori*, conduciendo a un *statu quo* que exhorta a través de sus productos a la conformidad, el consentimiento general y los intereses compartidos con sensaciones de alivio y compensación (Adorno y Morin, 1967). En relación con la búsqueda de lo nuevo, los grupos requieren de una organización previa y minuciosa durante meses e incluso años y son parte de un “secreto” que se mantiene con el objetivo de resguardar la supuesta “originalidad” de los objetos. En palabras de las promos:

El proceso que te lleva a ser promo y cuándo empezás a serlo empieza mucho antes de sexto año. Uno dice todo lo que conlleva llegar a ser promo, empieza ponele en enero 2021, donde empezamos a organizar UPD [Último Primer Día] y esas cosas. Pero los chicos están desde cuarto año con los colores, con el nombre, con la bandera (EA, S5).

El efecto promo se concreta en sexto año del nivel secundario, aunque comienza a gestarse previamente. Su materialización requiere de importantes sumas de dinero, y para ello el mercado habilita diferentes estrategias de acceso, como dice una compañera, a través de cuotas y pagos.

Los productos fabricados para ser promo prometen garantizar bienestar a través de experiencias compartidas y estatus. Los sujetos perciben su consumo

como una necesidad y los consumos se presentan como el resultado de múltiples acuerdos e intereses compartidos. Sin embargo, en las construcciones grupales prevalecen modelos que, por un lado, buscan el consenso a través de la homogeneización de sus objetos –llegar a tener todo lo que se necesita implica el consumo de determinados productos como ropa, bandera, vasos– y, por el otro lado, pretenden diferenciarse y ser únicos.

Asimismo, según la promoción de otra de las escuelas entrevistadas, la experiencia del efecto promo varía de acuerdo a sus escenarios: “depende cómo lo veas, adentro o afuera de la escuela es diferente. Afuera es como que lo vivís más, como con un entusiasmo exacerbado” (EB, S5).

Adentro o afuera de la escuela es diferente. En el discurso de los sujetos, el mundo escolar y extraescolar se distinguen, hablamos así de dos aristas del efecto promo que se constituyen como: efecto promo *adentro* de la escuela y efecto promo *afuera* de la escuela. Si bien parecieran ser opuestas, ambas guardan estrecha relación y sentido.



Figura 1. Estructura del efecto promo

En la Figura 1 hemos intentado representar la constitución del efecto promo como construcción conceptual. A fines analíticos y en pos de comprender el objeto de estudio al que se ha dedicado esta investigación, describimos dos ejes de análisis: a) efecto promo adentro de la escuela, y b) efecto promo afuera de la escuela. Asimismo, consideramos que este fenómeno se constituye en el entramado de múltiples tensiones entre el mundo escolar y el mundo extraescolar. En este sentido, analizar la industria vinculada a lo que acontece en el último año del nivel secundario comienza a constituir un entramado que interpela a cada una de las juventudes escolarizadas que han sido entrevistadas.

3.2. EFECTO PROMO AFUERA DE LA ESCUELA

Efecto promo afuera de la escuela es una arista del efecto promo. Es una construcción conceptual que emerge de los comentarios de los sujetos e involucra todas las actividades, producciones culturales y consumos que, en este caso, se dan por fuera del mundo escolar. A los fines de este artículo, las categorías y sus aristas han sido reducidas procurando no perder la naturaleza textual y la consistencia en el análisis.

Afuera de la escuela, coexisten múltiples escenarios donde los jóvenes se encuentran en una constante tensión. A partir del encuentro y la diferenciación con otros se construyen como grupo y configuran un modo de ser y de estar que impacta tanto en el mundo escolar como en el extraescolar.

Mientras buscan la validación y aceptación a través del “mostrarles a otros”, quienes transitan el último año del nivel secundario de las escuelas donde se realizaron entrevistas pretenden “ser los mejores” a través de sus acciones y objetos para dejar una huella en la historia de las promociones de San Luis. La cultura se convierte en un recurso propio de la vida contemporánea que refiere a las pautas simbólicas e interpretaciones previas que acompañan y dan coherencia a las actividades de los grupos sociales. De esta forma, el efecto es parte del recurso de cultura, ya que rompe las barreras institucionales, religiosas, étnicas o de clases sociales y se evidencia en la búsqueda de los jóvenes por situarse como referentes de las juventudes de San Luis por medio del consumo.

Experimentar la promo es vivir en la búsqueda de satisfacer necesidades. En palabras de una de las promociones entrevistadas, “Necesitás estar en una promoción unida, mostrarle a los otros eso y por eso está todo lo de la promo y eso” (EA, S3). La promo es para “mostrarles a otros”, y en esta demanda, surgen múltiples necesidades ligadas a la obligación de reforzar algunos comportamientos con la intención de sostener un ideal entre las distintas generaciones. Los sujetos lo describen como “una forma de mostrar lo que es ser eso para que otros años digan: ok, lo mismo que hacíamos nosotros” (EA, S2). De alguna forma las acciones persiguen la intención de demostrar que uno hace lo que debe hacer una promoción, la reproducción de estándares permite la validación, y poco a poco la capacidad creadora de los jóvenes encuentra un marco regulatorio implícito.

En el encuentro con los otros, los jóvenes buscan distinguirse y ser particulares, construyen una visión propia a partir de lo que muestran y venden a los demás. Se convierten en un marketing viviente y, de esta forma, aunque pretenden ser originales, contradictoriamente sus acciones persiguen la validación mediante la reproducción e imitación de formas de ser, estar y hacer construidas socialmente. En palabras de Adorno y Morin (1967), “en todos sus campos se confeccionan, más o menos de acuerdo a un plan, los productos que se estudian para el consumo de las masas y que determinan en gran medida ese consumo” (p. 9). De este modo, las prácticas y productos culturales son homogeneizados por la performatividad de la cultura. De esta forma, en el campo de la educación y precisamente durante el último año del nivel secundario, la industria interpela las aulas escolares con el atractivo de vender



una experiencia única e irrepetible. Ser promo requiere de la validación social de los objetos, acciones y eventos, y se fundamenta en la capacidad de materializar cada comportamiento para sobresalir entre las juventudes de San Luis.

El efecto promo es un fenómeno que sucede y arrasa con las particularidades y decisiones individualidades. Surgen nuevos intereses compartidos que se imponen como una conducta social en la cual se compra la ropa para ser uno más del resto. Se genera una pérdida de la autonomía ante la industria cultural: mostrarles a otros se convierte en un requisito obligatorio del tránsito por el último año, durante el cual, en algunos casos, los jóvenes reconocen que deben hacerlo para representar la escuela a la que pertenecen. Sin embargo, esta no es la única promoción que coincide en la necesidad del consumo de objetos para la validación social. Los jóvenes perciben que mostrarles a otros es poder visibilizar cuán cerca o lejos se encuentran del ideal que ha sido instaurado por la industria a través de sus productos.

Comprar ropa para ser uno más del resto y no sentirse excluido es una frase que resuena y evidencia una de las premisas que circulan en los discursos de las promociones entrevistadas. El consumo de determinados productos culturales como factor determinante de la posibilidad de pertenecer o no.

Sin embargo, otro aspecto que emergió en las entrevistas y nos parece relevante considerar se vincula a las tradiciones que este grupo de jóvenes de la Escuela C comenta, ya que nos permite pensar en la vinculación entre recurso de cultura y productos culturales. Es decir, no solo deben comprarse determinados objetos para pertenecer, sino que muchas de las prácticas son conducidas por la necesidad de seguir una tradición como alumnos de determinada institución, lo que nos hace pensar en algo aún más amplio. ¿Los jóvenes son los protagonistas o son las escuelas como instituciones que deben posicionarse frente a otras? Ser de tal o cual escuela parece ser el primer factor a la hora de pensarse como promoción.

3.2.1. Para disfrutar es necesario tener

Así como las actividades y las acciones forman parte de la estructura del efecto promo, la creación de determinados objetos es otro elemento que evidencia la materialización de tal fenómeno y permite a los jóvenes identificarse y vivenciar la promoción. En palabras de la promo de la Escuela B: “Sí, somos como una unión que lo representamos en colores, en la chomba, en la bandera, en todo eso, para que no quede solamente en los recuerdos sino en algo más representativo (EB, S2)”.

Para ellas, los objetos traen consigo la expectativa de representar la unión. Pretenden ser una construcción colectiva única que agrupe los gustos e intereses de todos los sujetos que conforman la promo. Sin embargo, es la industria la que ofrece múltiples variedades. Adaptándose a la oferta propuesta por la industria, los jóvenes admiten la carencia de originalidad en sus diseños, aceptan la homogeneización de sus productos y ya no son ellos quienes buscan crear algo genuino, sino que se conforman en depositar sus significados en determinados objetos producidos de forma estándar.

La ocasión de identificarse para los jóvenes que transitan el último año del nivel secundario de estas escuelas de la Ciudad de San Luis ronda entre un abanico de opciones previamente establecidas por la industria. La promo se traduce en la adquisición de ciertos productos culturales que dan lugar a la vivencia. El nombre, los colores, el escudo, la bandera y la ropa son los protagonistas a la hora de pensar en *ser promoción*. En ellos se depositan múltiples ilusiones, expectativas y la construcción de la percepción.

A partir de lo explicitado por los sujetos, “el que no se hace la ropa no es promo y, sin embargo, tenés que pagar la ropa. El que no se saca la foto, el que no contrata fotógrafo no es promo y tenés que pagar y todo es así” (EA, S7). La producción de objetos es elemento fundante para ser promoción. Por ello, analizar el consumo de bienes como productores de significados visibiliza la relación de la industria con la forma en la que se vivencia el último año del nivel secundario.

La bandera más grande, la remera y la campera con el mejor diseño, la carpeta, la taza y hasta las medias de la promo, todos los significados y emociones se vinculan con objetos producidos en masa. No obstante, construir los objetos que identifican y distinguen a cada una de las promociones en la Ciudad de San Luis es un desafío. Los objetos deben representarlos, siendo una construcción única, un conjunto de letras, colores y diseños que solo puedan ser atribuidos a una cohorte particular de una institución educativa determinada. Sin embargo, la contradicción se evidencia cuando, en sus relatos, los mismos sujetos afirman:

Yo creo que inevitablemente San Luis es chico y eso hace que tengamos más cercanía para relacionarnos. También, hay colores, no sé si va con eso la pregunta, pero inevitablemente hay colores y chombas y diseños que son muy parecidas, pero creo que eso no nos afectó, bueno, nuestra campera es muy parecida o diría que casi igual a la de otra escuela e inevitablemente eso no causó rivalidad ni nada, se entiende (EB, S6).

Las promos entrevistadas asumen la estandarización de los objetos como algo propio del contexto en el que se desenvuelven. Solo una promo de una escuela no confesional pudo cuestionar que las opciones consideradas son solo las propuestas por la industria y su lugar en ese entramado, dando cuenta de que de esa forma pierden la posibilidad de generar vías genuinas de construcción de objetos, pero, aunque pudieron reflexionar durante la entrevista, aceptaron el hecho de que “es así” y no avanzaron en pensar alternativas. Asimismo, en la entrevista en profundidad buscamos indagar sobre esta arista, obteniendo la siguiente reflexión:

no se puede tener una originalidad al cien por ciento, porque somos muchos y ya tenemos como la base de lo que vimos en años anteriores. Es como decir, sí, sería re original que en [lugar] de tener una campera tengamos otra cosa que nada que ver, pero no lo vamos a hacer porque no tenemos ese nivel de querer combatir contra algo, contra un patrón que ya está hecho o sea capaz que algunas pensamos así, pero se nos van a reír si decimos “no, quiero otra cosa” (EA1).



Los sujetos se conforman con depositar sus significados particulares en objetos fabricados masivamente. El patrón ya está establecido. La industria rueda sobre sí misma y en este movimiento no permite la construcción de vías genuinas de significados y objetos. Respecto a esto, en el discurso de uno de los cursos de la promo perteneciente a la escuela B, encontramos aspectos que coinciden:

Sí, porque las semejanzas no quieren decir que sean lo mismo, cambian, los significados son distintos, pero, para mí, igual si hay una repetición de las tradiciones de decir “bueno, esto se hizo y se continuó y lo seguimos haciendo”, y no sé qué va a pasar en el futuro, pero es lo que hay (EB, S7).

En los distintos relatos de los jóvenes entrevistados, más allá del formato escolar, se acepta como algo cultural la repetición de patrones y el consumo de productos similares. La homogeneización y la producción en masa son asumidas y llegan a problematizarse, pero no se analiza la posibilidad de pensar alternativas no industrializadas. Se normaliza la idea de plasmar determinadas emociones en productos que han sido diseñados para eso.

3.2.2. Las acciones de las promos: entre el deber y el querer

Viajes estandarizados, fiestas con fechas y lugares inamovibles, encuentros para fechas especiales que resultan históricos son algunas de las acciones que deben vivirse para ser promo. Bariloche,¹ Fiesta del Último Primer Día,² Fiesta de Egresados,³ Semana en Trapiche⁴ son algunas de las actividades más tradicionales para las promociones de San Luis. Estas hacen a la estructura del efecto promo,

- 1 Bariloche. Es un paquete de viaje de egresados a la ciudad turística de San Carlos de Bariloche dependiente de la Provincia de Río Negro en la Patagonia, vendido por empresas especializadas.
- 2 La Fiesta del Último Primer Día es una de las fiestas más esperadas por los jóvenes de las escuelas entrevistadas que tiene lugar la noche del último día de vacaciones antes de comenzar el último año. El sentido de este evento es encontrarse entre jóvenes de sexto año de las distintas escuelas de San Luis para darle comienzo oficialmente a la promoción. Esto se da en conjunto al inicio del ciclo lectivo. Si bien esta actividad comenzó siendo organizada por los jóvenes, en los últimos años el municipio de la Ciudad colabora en la organización del evento por su masividad.
- 3 La Fiesta de Egresados simboliza el cierre del año de promoción y se vincula a un aspecto más formal y de gala donde se festeja la finalización del año y participan las familias. La organización de este evento comienza en cuarto año con la contratación del salón, diseño de indumentaria, entre otros.
- 4 Semana en Trapiche. Se constituye como una de las acciones más significativas de ser promoción. Durante la Semana del Estudiante, los jóvenes de la Ciudad de San Luis viajan y se encuentran en una pequeña localidad turística de la provincia de San Luis donde conviven en cabañas, *hostels*, casas, entre otros. Realizan fiestas y encuentros masivos diariamente. Esta actividad es organizada exclusivamente por jóvenes, sin embargo, el Gobierno Provincial despliega operativos de control por la convocatoria del evento.

aquello que se encuentra instaurado socialmente, donde la posibilidad de distinguirse y ser particular se desdibuja.

Las actividades llevadas a cabo en el mundo extraescolar parecen ser motivo de nuevos encuentros y desencuentros en el grupo. Las acciones son el resultado de los intereses compartidos y generan movimientos en el interior de los grupos que tienen su desenlace en las nuevas interacciones y vinculaciones entre sujetos y el surgimiento de sentimientos como pertenencia, unión, entre otros. Las tensiones también tienen su lugar, ya que lograr consensos en torno al consumo de productos y actividades es un desafío donde se disputan principios de conformidad e intereses compartidos.

Cuando en las entrevistas se indaga sobre las acciones, eventos y prácticas llevadas a cabo en el último año del nivel secundario, los jóvenes más allá del formato escolar u orientación coinciden en describirlos como “Un gastadero de plata muy nostálgico. Es toda una cuestión de último primer día, última fiesta, último egreso” (EA, S2).

Las acciones juveniles durante el último año del nivel secundario se encuentran en la intersección entre industria y escuela, donde, a través de prácticas que son industrializadas y comercializadas de forma masiva, los jóvenes buscan dar el cierre a una etapa que impacta en su identidad. Siguiendo a Entel, Lenarduzzi y Gerzovich (2004), este fenómeno refleja cómo la industria cultural “convierte en mercancía diferentes hechos y manifestaciones culturales a través de la repetición y producción en serie de la cultura, atentando contra el potencial emancipador de la sociedad” (Maldonado Berlo, 2022).

Efecto Promo Afuera de la Escuela

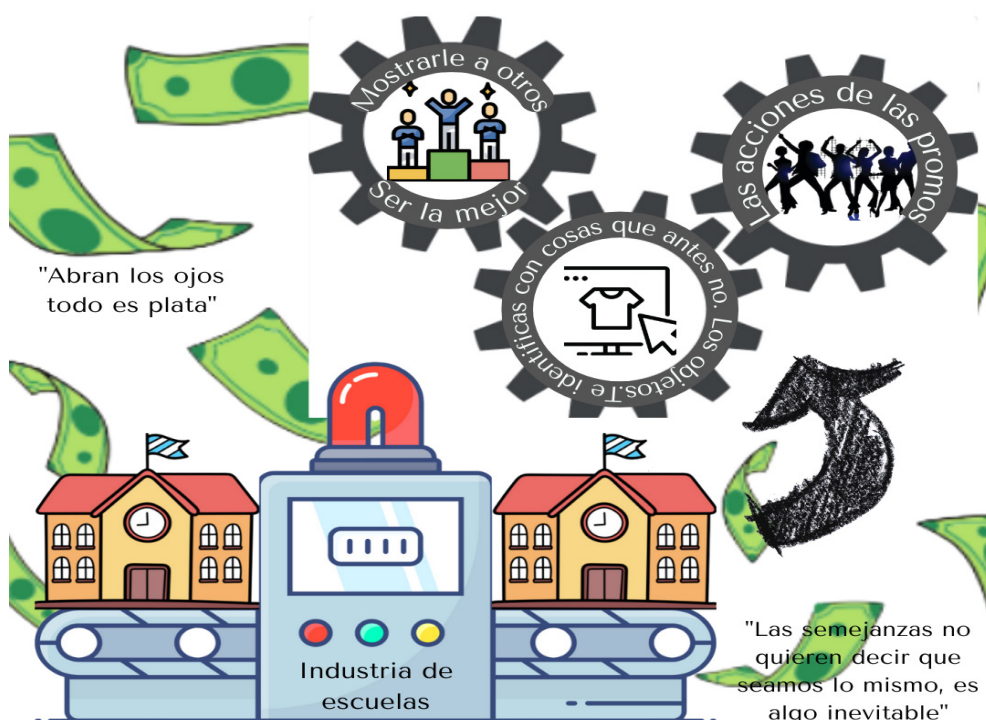


Figura 2. Síntesis efecto promo afuera de la escuela



Esta figura sintetiza las distintas aristas y subcategorías que han emergido en este eje de análisis denominado *efecto promo afuera de la escuela*. Mostrarles a otros para ser la mejor, identificarse con objetos y llevar a cabo determinadas actividades y acciones parecen ser los engranajes perfectos de una industria que serializa y estandariza el último año de la secundaria para cientos de jóvenes de la Ciudad de San Luis que siguen un ideal producido por esa misma industria. Esta máquina pareciera ser perfecta y está instalando en la conciencia de muchos jóvenes la incapacidad de pensarse críticamente. Asimismo, se han podido visualizar en las entrevistas algunas reflexiones críticas sobre su comportamiento en el último año que, según sus discursos, no se ven plasmadas en construcciones genuinas.

En este marco nos preguntamos: ¿qué grado de cooptación tienen las escuelas en esto? ¿Son captadas por la lógica de las industrias? ¿Hablamos de una industria de escuelas? ¿Dónde quedan las prácticas pedagógicas reflexivas acompañando el ser promoción?

3.3. EFECTO PROMO ADENTRO DE LA ESCUELA

Efecto promo adentro de la escuela es una arista del efecto promo. Esta construcción conceptual surge de expresiones y comentarios de las promociones entrevistadas. En su interior, este apartado contiene categorías: “La promo y la escuela: la génesis”, “Entre las fiestas y los contenidos escolares: transitar sexto año” y “Dejar tu huella”. A los fines de este artículo, las categorías y sus aristas han sido reducidas procurando no perder la naturaleza textual y la consistencia en el análisis.

3.3.1. La promo y la escuela: la génesis

“La promo y la escuela: la génesis” es una categoría que emerge a partir de expresiones de los entrevistados vinculados a la relación entre el recorrido escolar, el tránsito del último año y el ser promoción. Génesis se entiende como el origen de algo (*Diccionario etimológico castellano en línea*), el comienzo y la creación de un suceso de acontecimientos que tienen una raíz mucho más profunda de lo que se ve. En esta categoría es posible dar cuenta del sentido del tránsito por la escuela como requisito fundante para ser promoción. En palabras de los sujetos, “para nosotros siempre estuvo conectada la promo con la escuela, yo siempre lo vi con mi hermana más grande cuando yo iba a primaria como algo normal” (EA, S6).

El efecto promo se desencadena a partir de la llegada de los jóvenes al último año del nivel secundario. Sin embargo, aunque este fenómeno se evidencia en el último año, todos las promos entrevistadas –más allá de su formato escolar u orientación– coincidieron en que comienza a gestarse mucho antes. De este modo destacamos los siguientes fragmentos:

El proceso que te lleva a ser promo y cuándo empezás a serlo empieza mucho antes de sexto año. Uno dice que todo lo que conlleva llegar a ser promo empieza ponele en enero 2021, donde empezamos a organizar upd [Ultimo Primer Día] y esas cosas. Pero los chicos están desde cuarto año con los colores, con el nombre, con la bandera (EA, S5).

S5: Nos costó muchísimo porque fue todo virtual. Desde cuarto estamos. Bueno, ponernos de acuerdo con el nombre, eso no nos costó tanto (EB).

General: en cuarto.

S5: En cuarto elegimos los colores y todo lo del salón.

S8: Sí, lo planificamos en cuarto y ya a principio de quinto votamos y definimos todo (EC).

Estos fragmentos reflejan una importante coincidencia en cuanto a cómo el efecto promo se encuentra instaurado en la vida escolar de todos los jóvenes entrevistados, que pasan la mitad de su escolarización en el nivel secundario ideando y construyendo una forma de verse ante los otros.

La génesis del efecto promo decanta en la cotidianidad escolar y su sentido. Su organización previa tiene lugar en el día a día de la escuela, entre recreos y horas libres comienzan a moldear los gustos y decisiones grupales que luego se evidencian en el consumo de productos culturales y acciones llevadas a cabo en sexto año. Así es como, a medida que pasa el tiempo y se acerca el último año, las prácticas de organización se vuelven constantes, la necesidad de construir los intereses compartidos es urgente. Lo que se evidencia en el siguiente fragmento: “pedimos la hora todo el tiempo para elegir los colores, para elegir el nombre” (EA, S1). El lugar de la escuela para los jóvenes es crucial a la hora de constituirse como grupo y comenzar a situarse en sociedad frente a otros. La promoción no existe sin la escuela: es creada a partir de las vivencias del mundo escolar, pero en su desarrollo busca impactar en el mundo extraescolar. El efecto promo rompe las barreras entre mundo escolar y extraescolar. Si bien comienza a proyectarse en el interior del aula, los jóvenes acatan mandatos que van más allá de lo escolar.

El aula es el primer testigo del surgimiento del efecto. Algunos estudiantes de la escuela A expresan “no cualquier profe te deja la hora, tiene paciencia, hace de mediador para que nadie se pelee con nadie. Creo que el colegio fue un gran apoyo” (EA, S7). “En otras escuelas les ponen reglamento, les dicen qué colores sí o no” (EA, S3).

Para la escuela es imposible ignorar el efecto promo. Este fenómeno obliga día a día a tomar posicionamientos: los jóvenes buscan dejar su huella. En este sentido, según lo dicho por los jóvenes de las escuelas entrevistadas, algunas instituciones problematizan lo que acontece con la promoción buscando ser apoyo para construir formas alternativas de vivir la promoción, interpelando los significados auténticos que persiguen los jóvenes desde su constitución como grupos. Mientras que otras intentan atacar la estructura del efecto, ignorando o restringiendo las acciones de los jóvenes, lo cual genera actitudes transgresoras respaldadas por el consumo desenfrenado de productos culturales.



“La promo y la escuela: la génesis” es una categoría sumamente compleja que se conforma de subcategorías. A los fines de este artículo describiremos brevemente las construcciones logradas. A continuación haremos referencia a “Entre las fiestas y los contenidos escolares: transitar sexto año” y, seguidamente, a “Dejar tu huella”.

3.3.1.1. Entre las fiestas y los contenidos escolares: transitar sexto año

Esta subcategoría emerge de las expresiones de los sujetos vinculadas a procesos de organización institucional derivados del efecto promo. A partir de las indagaciones, fue posible ver:

por lo que yo entendí, los profes es como que te dan en el tema de la distribución de materias, quinto era como más fuerte o más estructurado porque en sexto llegábamos y teníamos muchas fiestas y faltábamos mucho al colegio. Hace unos años estaba [*nombre de un boliche*] y todas esas cosas que hacían que las materias de los profesores no se pudieran dar completas a veces, entonces era más liviano (EA, S7).

Aquí se visibiliza la implicancia del efecto promo en la dimensión pedagógica y organizacional de las instituciones educativas. Esta arista vinculada al efecto promo y la currícula demuestra cómo este fenómeno no es solo de gran impacto a nivel social, sino que también interpela las prácticas educativas en el nivel secundario. Adaptaciones de contenidos, cambios de horarios, entre otros, son estrategias de las escuelas a la hora de pensar en cómo llevar a cabo el ciclo lectivo de sexto año.

Lo anteriormente citado permite pensar cómo durante el transcurso de sexto año se plantean para los docentes múltiples desafíos. Por un lado, tienen el compromiso de brindar todas las herramientas posibles para estas cohortes que culminan con su formación del nivel secundario acorde a lo explicitado en los Diseños Curriculares y en los lineamientos de aprendizaje prioritarios, pero, por el otro lado, deben generar propuestas pedagógico-didácticas atractivas y sumamente flexibles que puedan adaptarse a los emergentes e incertidumbres de un ciclo escolar entre acciones y fiestas extraescolares.

El efecto promo tiene su génesis en el aula. Una vez constituido obliga a los docentes a repensar sus prácticas. El sentido pedagógico en un año atravesado por fiestas y actividades extraescolares es un desafío en el que los docentes deben innovar en sus estrategias didácticas para ofrecer contenidos atractivos que inviten a los jóvenes a tomar posicionamientos y seguir conociendo.

3.3.1.2. Dejar tu huella

Dejar tu huella es una subcategoría que emerge al interior de “La promo y la escuela: la génesis”. En esta, se hace alusión a las expresiones de los sujetos vinculadas al impacto de su paso por la escuela y su relación con docentes, directivos y comunidad

educativa en general, desde un punto de vista institucional. En esta categoría también se agrupan los posicionamientos de las instituciones educativas y el impacto que la promo genera en el comportamiento de los jóvenes. La promo, con la intención de “dejar tu huella”, se evidencia en los relatos de los sujetos cuando afirman que es:

una forma de quedar, es como terminar marcando de alguna forma la vida de las personas que te ayudaron a llegar a eso. Ponele los profesores en unos años, no se acuerdan como sexto año del S... 2021, sino que te recuerdan como N... (nombre de la promoción) (EA, S2).

Ser promo es ponerle un poco de onda al proceso horrible que es terminar el secundario y también es como si fuera un premio de “bueno hice todo esto, este proceso qué se yo y ahora tengo el beneficio de ser promo”. Entonces no es que haya beneficio, pero es como que te sentís superior porque son todos más chicos y dejás tu huella (EA, S5).

Puede ser como quedarnos. En el último año poder recopilar todo lo que hemos vivido juntas y poder quedarnos con ese recuerdo. Eh, por ahí este año es como que decimos: es lo último que hacemos todas juntas, como que es algo que nos representa, con lo que después nos quedamos (S2, EB).

Los fragmentos anteriores reflejan cómo, más allá del formato escolar y la orientación institucional, dos de las promos entrevistadas coinciden en la necesidad de dejar una huella dentro de la institución que los vio crecer y constituirse como grupo.

A través de las citas anteriores, pudo verse que en aquellas instituciones educativas que generan espacios de contención y apoyo en la construcción del efecto promo, tales como talleres, charlas con profesores “tutores”, directivos, entre otros, la promoción busca demostrar desde lo afectivo que la escuela ha sido una segunda casa y brindar un reconocimiento por los años de comprensión y escucha. Mientras que, en las instituciones escolares en las que se presenta algún tipo de resistencia a la promoción, la actitud de los jóvenes busca transgredir las normas institucionales y el dejar su huella se convierte en una constante lucha. Asimismo, la mayoría de estos grupos de jóvenes se describen como alejados del “ideal” de ser promo, lo cual denota cómo la autopercepción grupal también se vincula a la aceptación o no institucional.

A partir de conocer la realidad de las escuelas que han sido parte de esta investigación, es posible afirmar la coincidencia y coherencia en sus discursos. Las reiteradas coincidencias en los discursos de las promos pertenecientes a la Escuela A y a la Escuela B nos hacen pensar en la homogeneización de las juventudes, ya que, por momentos, pareciera que nos referimos a un mismo grupo de jóvenes.

Sin embargo, “dejar tu huella” no fue evidenciado en los relatos de los jóvenes de la Escuela C. Esta escuela tiene como diferencia la matrícula de estudiantes, por lo cual –cuenta con seis divisiones– puede ser caracterizada como una de las escuelas más masivas de San Luis por la cantidad de alumnos que la integran; mientras que la Escuela A y la Escuela B alcanzan en su totalidad la población que la Escuela C contiene en un solo año. Nos orientamos a pensar en la relación que



puede existir entre la cantidad de estudiantes, el acompañamiento a los jóvenes y el sentimiento de pertenencia institucional. En la entrevista en profundidad de la joven perteneciente a la promoción 2021 de la Escuela C se buscó profundizar sobre esto. En su relato destaca el siguiente fragmento:

Entrevistadora: Respecto a las acciones, ¿cuál es la que más recordás?, digo salidas, actividades, cosas que te hayan quedado del año.

Respuesta: En particular, teníamos compañeros que se portaban mal y eran terribles. El último día de la escuela abrieron el matafuego [...]

Entrevistadora: Claro, eso es lo que más te quedo, y cuando me contabas esto del matafuego, ¿qué intención te parece que persiguen con esas acciones? ¿Cuál es el sentido?

Respuesta: Lo del matafuego fue para tener atención, también se subieron a los basureros como romper cosas, como demostrar que somos pícaros, que la ley no nos puede hacer nada, somos menores todavía, pero estamos rozando la legalidad.

Entrevistadora: ¿Llamar la atención de quién?, ¿eso del matafuego dónde lo hicieron?

Respuesta: De todos, de los compañeros [...] (EC 3).

De lo recuperado en esta subcategoría, surgen algunas interrogantes. ¿Las escuelas masivas funcionan al servicio de las industrias culturales? ¿El escaso acompañamiento a los jóvenes obstaculiza la generación de sentimientos de pertenencia? Sin sentimiento de pertenencia, ¿qué es la promo?, ¿cómo buscan dejar su huella los jóvenes?

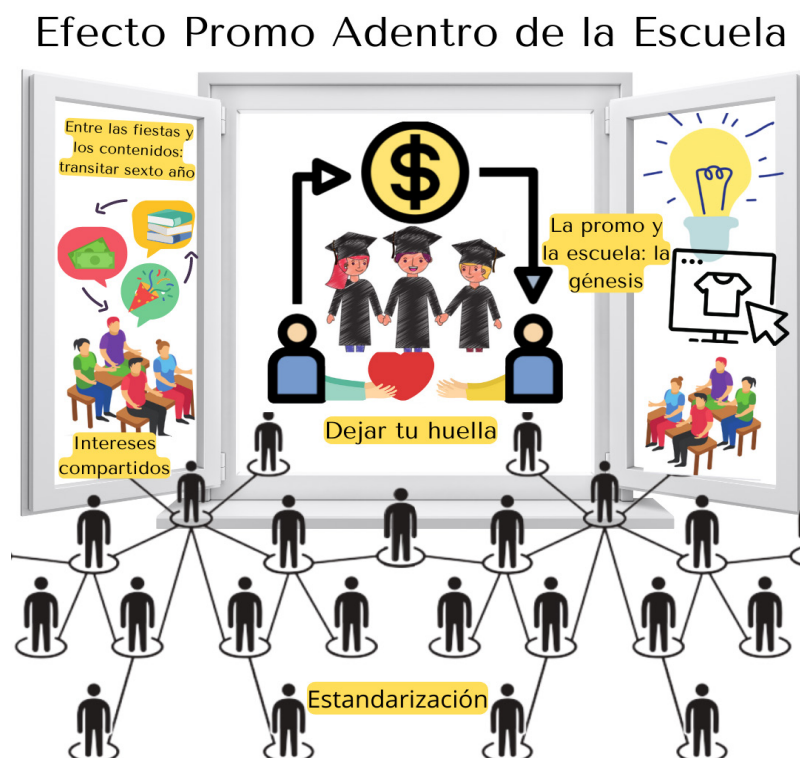


Figura 3. Síntesis efecto promo adentro de la escuela

En la Figura 3 buscamos representar la articulación de las distintas subcategorías de análisis del eje denominado “Efecto promo adentro de la escuela”. La ventana nos invita a mirar al interior de la escuela para observar lo que allí acontece. Pero la ventana representa también una conexión con el afuera, ya que el efecto promo es un fenómeno que tiene lugar adentro y afuera de la escuela. La figura permite reconstruir los mecanismos de reproducción desde la génesis de este fenómeno hasta su puesta en acción, procesos en los que los intereses compartidos y los principios de estandarización y homogeneización comienzan a interactuar suprimiendo los intereses particulares.

Buscamos representar estos primeros movimientos que se inician en el aula mucho antes del último año y que tienen como intención ir hacia y ser parte del efecto promo, que se mostrará en todo su esplendor con la llegada de sexto año, enmarcado en la categoría “La promo y la escuela: la génesis”. Asimismo, el análisis del fenómeno nos permite conocer los sentidos que cada promoción participante encuentra en su escuela, las prácticas pedagógicas y los posicionamientos referidos a ser promoción, así como conocer el tan ansiado tránsito por el último año, entre las fiestas y los contenidos escolares.

CONCLUSIONES

En este marco compartimos una figura síntesis que aglutina las categorías y subcategorías construidas a los fines de dar respuesta a nuestros objetivos de investigación.



Figura 4. Síntesis completa efecto promo



A través de la presente investigación pudimos acercarnos a conocer los diferentes productos culturales creados por las promociones del nivel secundario de la Ciudad de San Luis, lo que nos permitió dar cuenta de la estrecha relación entre el principio de conformidad e intereses compartidos. A partir del tránsito de los estudiantes por cuarto año, es decir, con el comienzo del ciclo orientado, las promociones entrevistadas comenzaron a vivenciar la génesis del efecto promo adentro de la escuela. Con el correr de los días, entre cuarto y quinto año, los intereses particulares se fueron reconfigurando, las opiniones comenzaron a ser masificadas y, finalmente, se delimitaron en los estándares de la industria. Asimismo, la llegada a sexto año significó el momento cúlmine de tal fenómeno.

Gracias a los relatos de las promociones entrevistadas, pudimos dar cuenta de la performatividad existente en la cultura escolar de los jóvenes del último año del nivel secundario. En este, el consumo y la creación de productos y actividades desarrolladas son condición para vivir la experiencia de ser promoción, lo cual refleja la vinculación entre la industria cultural y la escuela.

El efecto promo es un fenómeno que tiene lugar en el día a día de las escuelas de nivel secundario de la Ciudad de San Luis que han sido parte de esta investigación, más allá de su formato.

En este sentido, analizar escuelas con formatos escolares, matrículas y ubicaciones diversas nos permitió arribar a una construcción conceptual acerca del efecto promo, entendimos que este fenómeno supera las barreras institucionales, económicas, de género, de creencias, étnicas, y es parte de la realidad de cientos de jóvenes de la Ciudad de San Luis que pasan más de la mitad de su formación del nivel medio ideando y organizándose en torno al último año.

A los fines analíticos, esta investigación ha sido diferenciada en ejes, categorías y subcategorías, pero la comprensión del fenómeno demanda una articulación espiralada entre cada una de sus partes. De esta forma, es posible describir al efecto promo como una construcción conceptual amplia y compleja integrada por dos grandes ejes de análisis que componen su estructura, denominados *efecto promo afuera de la escuela* y *efecto promo adentro de la escuela*.

De este modo, llegamos a la comprensión del efecto promo como una industria a pequeña escala que homogeneiza, serializa y estandariza tanto la producción como el consumo de productos y actividades de cientos de estudiantes de la Ciudad de San Luis. En los relatos de algunas promociones del nivel secundario podemos visualizar actividades y productos que han sido absorbidos por la industria cultural para convertirse en símbolo de circulación y/o consumo masivo.

Esta investigación permitió comprender la implicación de los jóvenes en la relación con la industria cultural y posibilitó conocer la relación industria-escuela como un nodo donde se constituye el devenir de las juventudes en el último año del nivel secundario.

Ser promoción tensiona a la escuela, lugar donde constituye su sentido. Sin embargo, nos preguntamos respecto a la génesis del efecto promo, ¿se sitúa en las escuelas o en los mercados? Sea en uno u otro ámbito, interpela todas las dimensiones

institucionales, desafiando a la comunidad educativa a deconstruir las tradiciones que se orientan a lógicas del mercado desde la intervención pedagógica.

Transitamos una época que requiere repensar la formación de los jóvenes desde alternativas no industrializadas e innovadoras que impulsen el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en pos de la defensa de los intereses genuinos y colectivos; y con ello, la construcción de nuevos sentidos respecto a ser promoción.

Ante esto, invitamos a la revisión de los posicionamientos institucionales naturalizados ante un fenómeno que muchas veces es trasladado solo a las afueras de la escuela, pero que en realidad tiene gran implicancia en la formación de los jóvenes. Hablar de la promoción en el campo educativo nos invita a una vigilancia atenta y reflexiva sobre lo que acontece día a día en nuestras instituciones para construir propuestas educativas innovadoras, comprometidas y de calidad a partir de los intereses, atravesamientos y necesidades de los sujetos de la educación de la época en la que nos desenvolvemos.

REFERENCIAS

- Adorno, T. W. (1967). La industria cultural. En T. W. Adorno y E. Morin, *La industria cultural* (pp. 7-20). Galerna.
- Bourdieu, P. (2002). *Sociología y cultura*. Grijalbo-Conaculta.
- Cadavid Gaviria, V. (julio-diciembre 2009). Juventud e industria cultural: referentes identitarios en transformación. *Revista Kavilando*, 1(2), 67-72.
<https://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/18>
- Cifuentes Gil, R. M. (2023). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc.
- Entel, A., Lenarduzzi, V. y Gerzovich, D. (2004). *Escuela de Frankfurt: razón, arte y libertad*. Eudeba.
- Diccionario etimológico castellano en línea*. <https://etimologias.dechile.net/>
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del Estante Editorial.
- Maldonado Berlo, S. A. (2022). Las promociones del nivel secundario de la Ciudad de San Luis y sus productos culturales [Trabajo Final de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de San Luis, en prensa].
- Mendizábal N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Giardino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Gedisa.
- Pando, M. y Villaseñor, M (1996). Modalidades de entrevista grupal en la investigación social. En I. Szasz y S. Lerner (comps.), *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad* (pp. 225-243). El Colegio de México.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Edulp.
- Scribano, A. O. (2008). *La investigación social cualitativa [El proceso de investigación social cualitativa]*. Prometeo Libros.



- Rivera, J. (2008). Industrias culturales. En C. Altamirano (dir.), *Términos críticos de sociología de la cultura* (pp. 146-147). Paidós.
- Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(11), 119-139. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. De las Ciencias.
- Villa Sepúlveda, M. E. (mayo-agosto 2011). Del concepto de *juventud* al de *juventudes* y al de *lo juvenil*. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 147-157.
- Wolf, M. (1987). *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*. Paidós.
- Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura: usos de la cultura en la era global*. Gedisa.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (vol. 2). Editorial Brujas.

Recepción: 21/08/2023

Aceptación: 24/05/2024



Iris María de los Ángeles Olarte* y Gloria Carolina Velarde**

Un análisis cuantitativo de la educación secundaria rural de mujeres jóvenes y adultas en Salta

RESUMEN

El artículo examina la compleja dinámica de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) en Salta, Argentina, durante el período 2010-2022, con un enfoque específico en las condiciones de escolarización de las mujeres en entornos rurales. La metodología empleada incluye la recuperación y análisis de datos censales de personas jóvenes y adultas entre 18 y 55 años, así como estadísticas educativas. Los resultados se estructuran en tres áreas: los resultados y tendencias de la educación secundaria en la EDJA rural, las características sociodemográficas de la población estudiantil, y los factores que inciden en la participación de las mujeres en este contexto. Las conclusiones sintetizan los hallazgos y proponen reflexiones sobre la importancia de contar con indicadores de contexto actualizados para esta población.

PALABRAS CLAVE

ruralidad • escolarización • educación de jóvenes y adultos • indicadores educativos • desigualdad

* Profesora en Ciencias de la Educación egresada de la Universidad Nacional de Salta. Profesora Regular en Estadística en Educación (UNSa). Investigadora del Consejo de Investigación (UNSa). Especialista en Gestión y Evaluación de Instituciones Educativas (UNSa). Doctoranda en Demografía (UNC). Filiación institucional: Instituto de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH), Argentina. Correo electrónico: olarteiris@hum.unsa.edu.ar. ORCID: 0000-0001-9565-0265

** Profesora en Ciencias de la Educación (UNSa). Docente de Estadística en Educación (UNSa). Investigadora del Consejo de Investigación (UNSa). Especialista en Infancias y Juventudes (Clacso). Doctoranda en Humanidades (UNT). Filiación institucional: Instituto de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH), Argentina. Correo electrónico: gvelarde@hum.unsa.edu.ar. ORCID: 0000-0003-2043-7034

TITLE

A quantitative analysis of rural secondary education of young and adult women in Salta

ABSTRACT

The article examines the complex dynamics of Youth and Adult Education (YAE) in Salta, Argentina, during the period 2010-2022, with a specific focus on the schooling conditions of women in rural settings. The methodology employed includes the recovery and analysis of census data on young and adult people between 18 and 55 years of age, as well as educational statistics. The results are structured in three areas: the results and trends of secondary education in rural EDJA, the sociodemographic characteristics of the student population, and the factors affecting women's participation in this context. The conclusions synthesize the findings and propose reflections on the importance of having updated context indicators for this population.

KEYWORDS

rurality • schooling • youth and adult education • educational indicators • inequality

INTRODUCCIÓN

En la actualidad son numerosas y diversas las discusiones que atraviesan el campo de la EDJA. Los estudios (Brusilovsky y Cabrera, 2005, 2006, 2008; Sirvent, 2008; Llosa, 2008; Finnegan, 2009, 2012; Levy, 2012; Rodríguez, 2013; Ademar Ferreyra, 2014; Ademar Ferreyra, *et al.*, 2015; Couto y Aguirre, 2016; Finnegan, *et al.*, 2021) refieren a los siguientes núcleos temáticos: a) la propia definición del campo y de las prácticas que lo conforman, donde no se reconoce un acuerdo unánime acerca de los criterios para su conceptualización; b) vinculado a esa diversidad de definiciones según los contextos sociohistóricos, políticos e institucionales, discuten en qué medida se han superado las intervenciones enmarcadas en el paradigma remedial y compensatorio y se ha avanzado hacia objetivos, prácticas y articulaciones multisectoriales sustentadas en los principios de la educación permanente; c) el reconocimiento formal en la normativa del derecho a la EDJA y las discrepancias con su correlato en políticas y resultados; d) la presencia de múltiples desigualdades en la distribución de la educación en términos espaciales, económicos, institucionales y de las poblaciones a las que está destinada la EDJA.

A dicha amplitud, indefinición y heterogeneidad de la EDJA en su recorrido histórico, en nuestro objeto de estudio se suma la convergencia de dos modalidades educativas (EDJA y Educación Rural) y la dinámica cambiante de las ruralidades. Contextos en los cuales las disparidades educativas suelen ser más pronunciadas, por lo que la atención a las condiciones de escolarización de las mujeres adquiere una importancia singular.



En este artículo, se presentan los resultados de una investigación educativa financiada por el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSa),¹ la cual, junto a otros objetivos, pretende contribuir con la comprensión de la problemática de la EDJA en Salta, aportando información actualizada y pertinente para los ámbitos académico y político-administrativo en el período 2010-2022,² con foco en las condiciones de escolarización de las mujeres en los espacios rurales de la provincia de Salta. Aquí se definen los interrogantes que orientan el escrito: *¿Cuáles son los principales resultados y tendencias observados en la educación secundaria en la provincia durante el período 2011-2022? ¿Cuáles son las condiciones sociodemográficas más relevantes de la población que asiste a la EDJA? ¿Cuál es la trayectoria educativa de las mujeres en la educación secundaria rural de jóvenes y adultos? ¿Qué evidencia la medición de indicadores acerca del acceso, permanencia y egreso de las mujeres?*

En la siguiente sección, se describe la estrategia metodológica desarrollada para la recuperación y construcción de los datos necesarios para el abordaje propuesto. Luego se exponen los resultados del estudio en torno a tres grandes tópicos específicos de la provincia de Salta: 1) el balance de la educación secundaria en sus indicadores de trayectoria y resultados; 2) las características socioeducativas de la población que asiste a la educación secundaria de jóvenes y adultos a partir de bases censales; y 3) las condiciones y factores que atraviesan la participación de las mujeres en la modalidad de EDJA. En las conclusiones, se sintetizan los principales hallazgos de nuestra investigación y, a partir de estos, se enuncian algunas reflexiones sobre el abordaje cuantitativo de las trayectorias y la necesidad de producir indicadores de contexto sobre esta población específica más cercanos en el tiempo que los que ofrecen los datos censales.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Para responder a las preguntas propuestas para esta etapa del estudio se definieron los siguientes objetivos:

- Sintetizar el análisis de los indicadores de resultado de la educación secundaria en la provincia de Salta.
- Examinar las condiciones sociodemográficas de la población que asiste a la EDJA.
- Analizar las condiciones, factores e indicadores de escolarización de mujeres en la educación secundaria rural de jóvenes y adultos en Salta.

1 Proyecto de Investigación CIUNSa N° 2514/O, “La educación de jóvenes y adultos en Salta: Sujetos, currículum y prácticas. Particularidades de la EDJA en la ruralidad”.

2 Para tal fin, en el marco de esta investigación, se desarrolló un *dashboard* propio denominado “La educación de jóvenes y adultos en Salta”, con indicadores e información estadística oficiales. <https://lookerstudio.google.com/s/qzMt4FtLhRo>

La ventana temporal de análisis está comprendida entre los años 2010 y 2022. Se trabaja con datos sociodemográficos de las personas jóvenes y adultas entre 18 y 55 años³ de la provincia de Salta, provenientes del último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas⁴ (CNPHV) disponible, correspondiente a 2010. La relación entre la población objetivo de la modalidad captada por el censo y el acceso al nivel por grupos de edad y sexo registrados por los Relevamientos Anuales⁵ (RA), nos permite identificar la participación de las mujeres y la cobertura del sistema en el tramo de escolarización de interés. Así como también lo hacen los datos provenientes de los Anuarios Estadísticos y el Sistema Integrado de Consulta de Datos e Indicadores Educativos (SICDIE)⁶ de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.

Se utiliza, además, el Padrón de establecimientos,⁷ dado que es el único nomenclador federal de establecimientos educativos, ordenados por Clave Única de Establecimientos y anexos (cuanexo). Por último, se consideran los datos provenientes de un informe sobre establecimientos de EDJA, matrícula según ámbito y sexo correspondiente al año 2022 del Departamento de Información y Estadísticas Educativas del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta.

- 3 El recorte etario se rige por la Resolución CFE N° 118/2010 EPJA-Documento Base, que en el artículo 42 establece que, a partir de 2015, el ingreso al nivel secundario de la EPJA solo será admisible para los mayores de 18 años y se define como límite superior del intervalo a los 55 años, edad máxima registrada en los cursantes de la modalidad EDJA en el período de referencia.
- 4 Los censos son los operativos estadísticos de mayor envergadura que un país puede llevar a cabo para recoger y compilar datos sobre los principales aspectos demográficos, sociales y habitacionales de la población en un momento determinado, y es tradicionalmente la fuente básica de suministro de esa información. Los métodos de recolección, captura y procesamiento de los datos están frecuentemente armonizados y los resultados de los censos resultan comparables en el mediano y largo plazo. Su gran desventaja es su escasa periodicidad: la aplicación decenal no permite realizar comparaciones en el tiempo en períodos menores de diez años. El Instituto Nacional de Estadística y Censos (Indec) asume la responsabilidad de la programación técnica y de establecer la metodología censal; y las direcciones provinciales de Estadística, la de ejecutar el relevamiento en sus jurisdicciones.
- 5 Se trata de un operativo censal que se implementa desde 1996, recoge información al 30 de abril de cada año y constituye la principal fuente primaria destinada a la elaboración de datos oficiales sobre el sistema educativo para todo el territorio nacional e indicadores específicos para la caracterización, estudio y análisis del sistema en distintos niveles de agregación. La implementación de este relevamiento se realiza desde la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación y se ajusta a un glosario, criterios metodológicos y procedimientos comunes que aseguran la comparabilidad de los datos en adecuadas condiciones de cobertura y calidad.
- 6 Esta es una plataforma interactiva que permite consultar de manera ágil y amigable datos relevados por distintos dispositivos de evaluación e información educativa implementados por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa y otros organismos del Estado.
- 7 Es el nomenclador unificado de escuelas que incluye ofertas educativas, universos de los distintos planes y programas, carreras, títulos, entre otras variables. El padrón es actualizado en forma continua por cada una de las Unidades de Estadística Educativa (UEE) de las jurisdicciones y utilizado como herramienta de consulta de información.



RESULTADOS

1. EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LA MODALIDAD EDJA EN LA RURALIDAD

El siglo XXI heredó del anterior el ideal del bienestar humano basado en una ética político-económica de derechos y obligaciones que exige el compromiso del Estado y de diversos organismos en la defensa de valores que van más allá de las ganancias. Dicho ideal de justicia social aspira a un equilibrio entre los valores económicos, culturales y de conocimiento de las sociedades actuales.

Enmarcada en principios similares, la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 (2006) sostiene que

la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. (art. 8)

Es a través de las normativas que el Estado expresa significados, categorías, conceptos y discursos a partir de los cuales define rasgos de la realidad y, al mismo tiempo, estos adquieren una particular existencia y la posibilidad de ser nombrados, categorizados y medidos. Estos enunciados pueden limitar lo presente y lo ausente y favorecer o impedir que ciertas cuestiones sean pensadas.

Así, se identifica que el discurso que sostiene la universalización de la educación secundaria supone que hacerla obligatoria es hacerla accesible para todos. En este sentido, se observa que la ampliación de la oferta educativa del nivel secundario en el territorio de la provincia de Salta fue la principal acción para garantizar dicho acceso.

Resulta adecuado destacar que la consideración de las ofertas educativas según ámbito se define en nuestro país siguiendo el criterio implementado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (Indec), basado en la cantidad de personas que residen en un área determinada. Las localidades con 2.000 habitantes o más se consideran urbanas y las que cuentan con menos de esa cantidad son consideradas rurales, esto incluye a la población que reside en forma agrupada o dispersa y habita en campo abierto, sin constituir centros poblados.

El 87% de la población de Salta habita en áreas urbanas y el 13% en la ruralidad, distribuyéndose el 5% en forma agrupada y el 8% de manera dispersa (CNPHV, 2010). De los 23 departamentos con los que cuenta la provincia, los que concentran mayor porcentaje de población rural son: Rivadavia (70%), San Carlos (68%), Cachi (64%), Santa Victoria (63%), Molinos (62%), La Poma (56%), La Candelaria (54%), Iruya (50%) y La Viña (45%). En algunas de estas divisiones administrativas, el total de los habitantes rurales reside en zonas dispersas y, en otros casos, a excepción de San Carlos, La Candelaria y La Viña, supera el 50%.



Para la identificación de las Unidades de Servicio⁸ (US) de interés en este trabajo, se contempla el criterio ámbito y modalidad educativa definidas en la LEN. Esta última se constituye como el marco de los posibles ajustes y enfoques organizativos para satisfacer demandas particulares de formación y atender a circunstancias específicas, ya sean permanentes o temporales, individuales o contextuales.

En este sentido, en el estudio se analizan ofertas educativas en las que se presentan de manera simultánea las modalidades de Educación Rural y de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Estas definen entre sus objetivos “promover la igualdad de oportunidades y posibilidades asegurando la equidad de género” (art. 50) y “brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos, desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria” (art. 48).

La universalización de la educación secundaria presenta en nuestro país algunos nudos críticos que persisten en el tiempo. Estos afectan las trayectorias escolares de los estudiantes y se expresan en los altos índices de repitencia,⁹ sobreedad¹⁰ y abandono.¹¹ La provincia de Salta no es ajena a esta situación: en 2011, el 42,92% de los estudiantes de secundaria cursaba con sobreedad, una cifra que disminuyó levemente a 30,99% en 2022. Además, se observó una disminución en la tasa de repitencia, pasando del 10,34% en 2011 al 7,86% en 2022, aunque esta sigue siendo significativa. El abandono interanual es alto en todo el período observado, siendo 9,73% en 2011 y 10,49% en 2022.

La dinámica de estos tres indicadores tiende a producir una migración de alumnos desde la educación común a la modalidad de Jóvenes y Adultos; situación impulsada por la obligatoriedad del secundario, como se verá más adelante al analizar la composición de la matrícula por edades.

A nivel nacional, se constata un notable aumento de la matrícula de la modalidad en el nivel secundario, a partir de la implementación de la LEN y de las políticas que la acompañaron (Finnegan *et al.*, 2021; Dabenigno y Bottinelli, 2022). De acuerdo con la información proporcionada por los Anuarios Estadísticos, este mismo patrón también caracteriza en términos generales la situación en la provincia de Salta. Sin embargo, en 2022, la cantidad de estudiantes de secundaria de esta modalidad

8 Una US es la concreción de la oferta de un servicio educativo en una localización (sede o anexo) de un establecimiento. Padrón de establecimientos educativos, DIE-RedFIE, DiNEIEE, SEIE, Ministerio de Educación de la Nación.

9 La Tasa de Repitencia es el porcentaje de alumnos matriculados en un grado/año de estudio dado de un nivel de enseñanza en particular, que se matriculan como alumnos repitientes en el mismo grado/año de estudio de ese nivel, en el año lectivo siguiente (Diniece).

10 La Tasa de Sobreedad es el porcentaje de alumnos con edad mayor a la edad teórica correspondiente al año de estudio en el cual están matriculados (Diniece).

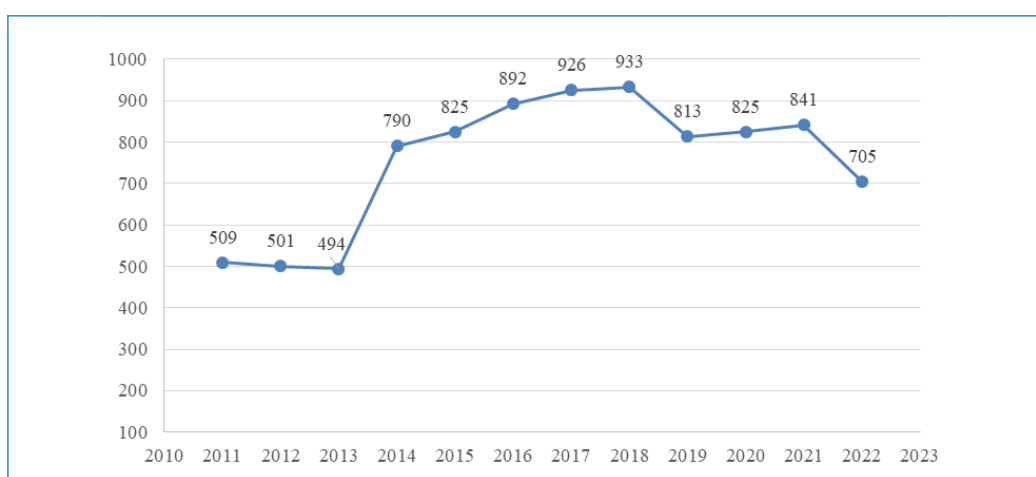
11 La Tasa de Abandono Interanual es el porcentaje de alumnos matriculados en un grado/año de estudio dado de un nivel de enseñanza en particular, que no se vuelve a matricular al año lectivo siguiente como alumno nuevo, repitente o reinscripto (Diniece).



representa solo el 4,3% (20.443 alumnos) del total del sistema educativo provincial (474.844 alumnos). En cuanto a su distribución según el ámbito, se observa que la participación de la matrícula rural en la modalidad es notablemente baja en comparación con la urbana. Durante el período analizado, esta participación rural se aproxima al 5%, siendo la urbana cercana al 95%.

El comportamiento de la matrícula de la EDJA nivel secundario en el ámbito rural de la provincia contrasta con la significativa tendencia ascendente señalada anteriormente. Según muestra la Figura 1, la matrícula presenta un crecimiento modesto entre los ciclos lectivos 2011 y 2022. Se observa un salto en el año 2014 que marca el inicio de una leve tendencia en alza hasta 2018, seguida de un descenso hasta 2022.

Figura 1. Evolución de la matrícula EDJA nivel secundario rural. Salta, 2010-2022



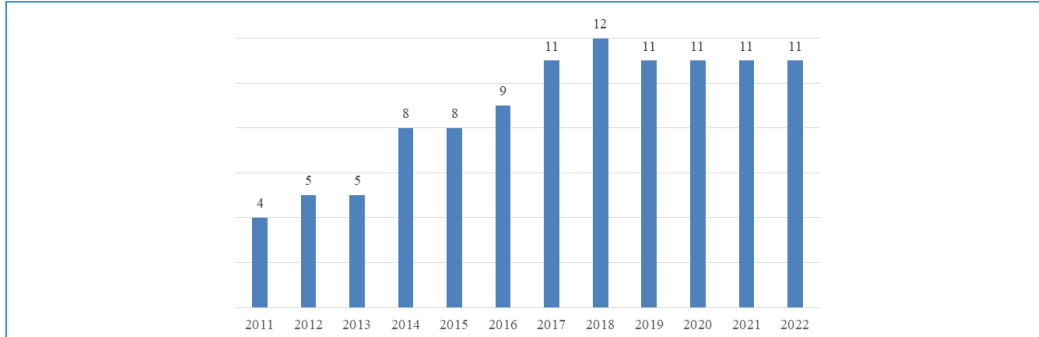
Fuente: Elaboración propia sobre la base del Relevamiento Anual de los años 2011 a 2022, DIE-RedFIE.

El desarrollo del nivel secundario rural de la EDJA en la provincia de Salta asume características particulares vinculadas a su dependencia del sector de la gestión estatal,¹² atributo histórico de la modalidad (Finnegan *et al.*, 2021), y su circunscripción territorial a las zonas agrupadas.

De acuerdo con los datos de la Figura 1, se observa que en 2011 la provincia contaba con 4 US localizadas en los departamentos de Cachi, Metán, General José de San Martín y Rivadavia. En el período analizado, se reconoce un incremento en la cantidad de US, cuya distribución conlleva una ampliación de la cobertura geográfica de la oferta. Para el año 2022, se consigna un total de 11 US emplazadas en los departamentos de Metán, General José de San Martín, Rivadavia, Iruya, La Candelaria, La Poma, La Viña y Molinos, seis de los cuales registran las proporciones más altas de población rural en el territorio provincial.

12 El sector de gestión alude a la responsabilidad de la gestión de los servicios educativos. Puede ser estatal (administrado directamente por el Estado) o privado (administrado por instituciones o personas particulares). Padrón de establecimientos educativos, DIE-RedFIE, DiNEIEE, SEIE, Ministerio de Educación de la Nación.

Figura 2. Cantidad de US con oferta de EDJA nivel secundario en el ámbito rural. Salta, 2011-2022



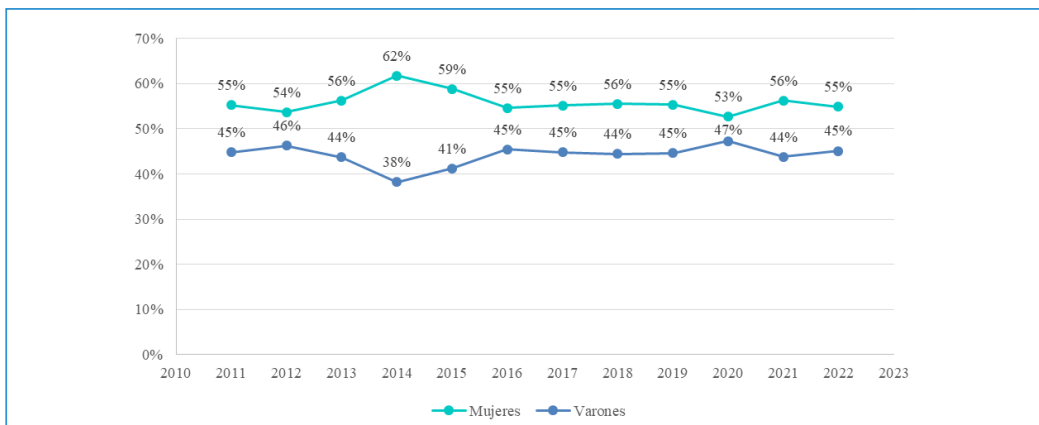
Fuente: Elaboración propia basada en el Relevamiento Anual correspondiente a los años 2011 a 2022, DIE-RedFIE.

La relación entre la matrícula y su distribución por US reconoce una notable variabilidad. En 2022, algunas instituciones tienen menos de 30 alumnos (La Poma, Molinos, Iruya y La Candelaria), mientras que otras cuentan con una matrícula que oscila entre 44 y 63 estudiantes (La Viña, Metán y General José de San Martín). Por otro lado, hay instituciones que superan los 150 alumnos, como Rivadavia y una localidad del departamento General José de San Martín.

El grupo etario que asiste a la oferta está comprendido entre los 17 y los 55 años. En los ciclos lectivos en que se registran alumnos con 17 años, la cantidad máxima en el total provincial es 5. Las edades entre 18 y 22 concentran el mayor porcentaje de alumnos, representando entre el 54% y el 70% de la matrícula global en todos los años estudiados.

Respecto a la composición de la matrícula según sexo, la Figura 3 permite apreciar una estabilidad general en la distribución porcentual de mujeres y varones, siendo mayor el peso relativo de las mujeres en todos los años del período estudiado.

Figura 3. Distribución de la matrícula de la EDJA secundaria según sexo. Salta, 2011-2022



Fuente: Elaboración propia sobre la base del Relevamiento Anual de los años 2011 a 2022, DIE-RedFIE.



En la lectura de datos, destacan los años 2014 y 2020: el primero, porque se amplía la diferencia a partir de un incremento en el porcentaje de mujeres (62%) y una disminución en el de varones (38%); el segundo, porque se produce una situación inversa, disminuye la participación de las mujeres (53%) y se incrementa la de varones (47%). Esto último podría estar explicado por los cambios en la situación laboral y de cuidado derivados de la pandemia por Covid-19, aunque sería necesario contar con información adicional sobre el contexto específico para ofrecer argumentos al respecto.

Al contrastar la matrícula de esta modalidad con la cantidad de población que no finalizó los estudios obligatorios en las edades establecidas, se evidencia una discrepancia entre la matrícula potencial y la matrícula efectiva, una realidad que no se limita a nuestro país (Finnegan *et al.*, 2021). Esta situación se presenta de manera particular en el ámbito rural en la provincia de Salta. Veamos a continuación algunos datos que nos permiten identificar la distancia entre la población objetivo y la demanda efectiva de la EDJA.

Según los datos del Censo de 2010, entre la población rural agrupada de la provincia de Salta, el 51%, con edades comprendidas entre 18 y 55 años, alcanzó como máximo el nivel primario. Además, el 38% de esta población participó en la educación secundaria, ya sea completándola o de manera incompleta, mientras que el restante 11% se distribuye entre aquellos que cursaron educación superior, de manera completa o inconclusa. En el mismo rango etario y considerando la población dispersa, los porcentajes resultan menores: un 38% alcanzó como máximo el nivel primario completo; el 21% cursó estudios secundarios, ya sea completos o incompletos; y solo el 8% asistió a la educación superior, en algunos casos logrando la finalización y en otros sin lograrla.

Los trabajos que examinan la cobertura de la educación secundaria entre aquellos que no lograron completar sus estudios en la edad teórica suelen identificar como población objetivo de las intervenciones orientadas a la reinserción educativa a las personas que cuentan con educación secundaria incompleta y no asisten actualmente a la escuela. De esta manera, se determina el volumen de la población que representa una posible demanda potencial para las US con oferta de nivel secundario.

Siguiendo ese criterio, en la Tabla 1 se consideró la población de 18 a 55 años (edades que a lo largo del período analizado registran asistencia) que participó de la educación secundaria en el ámbito rural de la provincia, para dimensionar el porcentaje de la población objetivo que no accede a la oferta educativa. En tal sentido, en la zona rural agrupada se observan notables diferencias entre los grupos de edad y las categorías de situación educativa, independientemente del sexo. Se destaca que el porcentaje de individuos que ha finalizado la educación secundaria es significativamente mayor en el grupo de mayor edad –de 23 a 55 (52%)– en comparación con la población más joven –de 18 a 22 (30%)–.

Además, la situación general revela que, en ambos grupos de edad, hay una mayor proporción de personas con educación secundaria incompleta y que no asiste actualmente. Esta situación es más marcada en el grupo de edad más avanzada.

Se observa una disparidad en la finalización de los estudios secundarios entre la población rural dispersa y agrupada, siendo el porcentaje de habitantes que ha completado estos estudios menor en la zona dispersa. Además, persiste la tendencia a que un mayor porcentaje de personas finalice la secundaria en edades avanzadas, independientemente del área de residencia.

Cuando se desagrega por sexo, se evidencia que, tanto en las zonas dispersas como agrupadas, hay un menor porcentaje de mujeres que de varones que no ha finalizado la educación secundaria y que tampoco asiste a ella. Esto sugiere que, frente a los desafíos específicos que enfrenta la población que reside en ámbitos rurales (desigualdades, segregaciones geográficas y condiciones de vida asociadas), son las mujeres quienes en mayor medida tienden a asistir, permanecer y finalizar el nivel.

Montenegro (2019) destaca que la EDJA es vista como una oportunidad para aquellos jóvenes y adultos que no lograron completar la escolaridad obligatoria en las edades teóricas establecidas por la normativa. Esta modalidad educativa proporciona un proceso de cursado más rápido y de duración reducida, con una oferta flexible. Asimismo, está asociada con la mejora de la situación laboral actual, ya que la obtención de la certificación que valida la conclusión de la escolaridad obligatoria se convierte en una nueva promesa de movilidad social y en un requisito esencial para mejorar las perspectivas laborales. Sin embargo, de manera fundamental, implica la reintegración de los individuos como sujetos inmersos en una determinada trama social. No obstante, estos hallazgos (Tabla 1) resaltan la distancia existente entre la población objetivo de las intervenciones estatales orientadas a la finalización de estudios secundarios y aquellos que no asisten.

2. LAS CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS MÁS RELEVANTES DE LA POBLACIÓN QUE ASISTE A LA EDJA SECUNDARIA RURAL EN LA PROVINCIA DE SALTA

En la situación descrita en el apartado anterior, el acceso a la oferta educativa de la EDJA se presentó como un aspecto relevante. Esto no solo se debe a la cantidad de personas involucradas, sino también a que dicho acceso ocurre en escenarios territoriales marcados por la heterogeneidad y disparidad en términos geográficos, económicos y culturales.

En relación con este último aspecto, se observan diversas posturas que destacan lo social como un condicionante fundamental para comprender los alcances y limitaciones del sistema educativo (Kessler, 2014; Krüger, 2020; Montes y Jacinto, 2022). Considerando la aspiración del Estado a generar igualdad de oportunidades educativas, en general se buscan indicadores sociales para identificar aspectos críticos de la sociedad y del sistema educativo (Suasnábar y Valencia, 2022), y, a partir de estos, proponer acciones que posibiliten una oferta efectiva, tanto en cantidad como en calidad de educación. También los indicadores sociales aportan elementos para focalizar la asignación de recursos, entre otras contribuciones.



Se entiende que la desigualdad educativa puede ser el resultado de una combinación compleja de factores físicos, económicos, políticos, culturales y sociales, tanto endógenos como exógenos al sistema educativo. Así lo plantean Formichella y Krüger (2020):

Los sistemas educativos se encuentran inmersos en un contexto socioeconómico particular que condiciona los procesos que se desarrollan en su interior, de forma tal que los resultados educativos no solo se ven afectados por las políticas aplicadas específicamente en el ámbito educativo, sino también por factores exógenos como las políticas y los cambios. (pp. 5-6)

Entre las desigualdades más persistentes, se encuentra la segregación geográfica. Por ejemplo, al analizar la oferta educativa de la EDJA en la ruralidad salteña, se identifica que la concentración de la oferta alcanza su mayor expresión en el área rural aglomerada, siendo inexistente en las áreas rurales dispersas.

Para comprender adecuadamente los elementos que influyen en favorecer u obstaculizar el acceso de los estudiantes a la EDJA, es imprescindible construir una descripción más completa sobre los escenarios territoriales en los que se despliegan las dinámicas de escolarización y las condiciones de vida más relevantes de la población a la que está destinada esta modalidad.

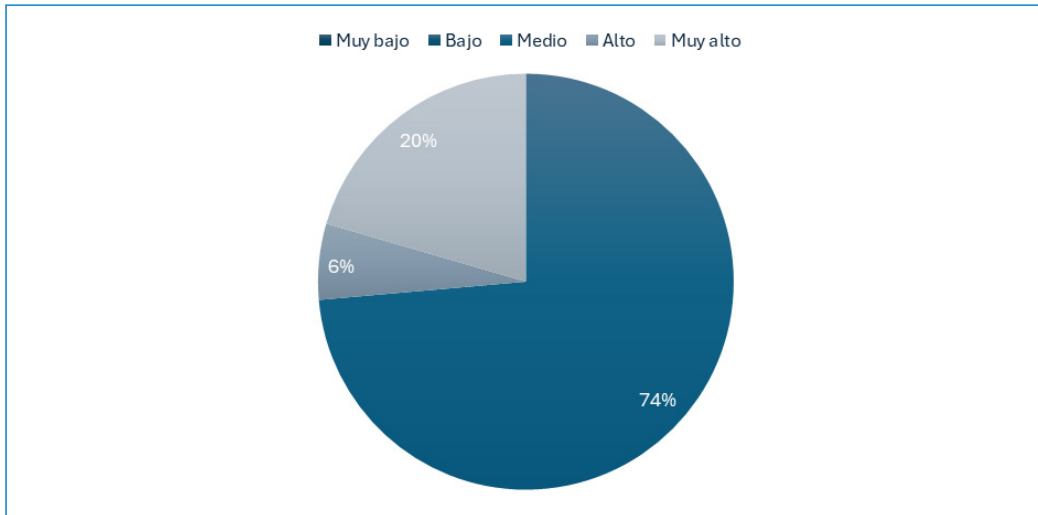
Las disparidades territoriales en las condiciones de vida pueden ser reconocidas con el Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE). Este índice se calcula con datos del CNPHV 2010, lo que permite medir las características sociales y económicas de los territorios. Su contribución fundamental radica en su capacidad para delimitar los niveles de desigualdad social en los contextos donde se encuentran los establecimientos educativos.

Para establecer los distintos niveles de vulnerabilidad o privación que enfrentan los hogares desde una perspectiva multidimensional, se emplean indicadores vinculados a: i) las características de la vivienda (materiales y hacinamiento), ii) el acceso al agua segura y al saneamiento adecuado, iii) la educación formal de los miembros adultos del hogar y iv) la capacidad económica, calculada según la situación laboral y ratios de dependencia. A través de la combinación de estos indicadores, se asigna a los hogares un valor del ICSE que varía entre 0 (sin privación) y 1 (privación severa) (Born, 2018; Born, *et al.*, 2019).

Es importante aclarar que el ICSE refiere al nivel social y educativo de los hogares ubicados en el territorio donde se encuentra cada US; no a la población que efectivamente asiste al establecimiento. Ahora bien, analicemos cómo se comportó este índice en las unidades educativas de la EDJA en el ámbito rural de la provincia de Salta.

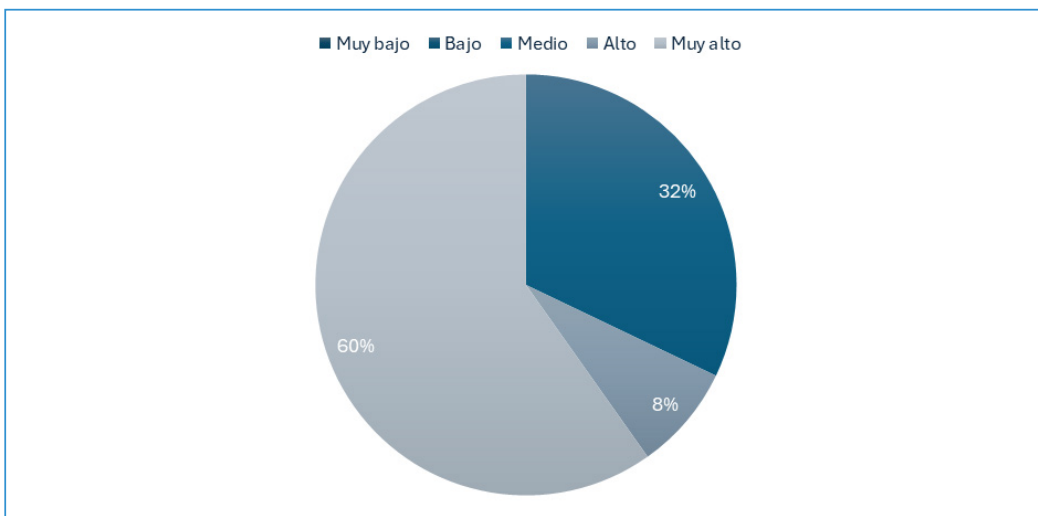
Las Figuras 4 y 5 sintetizan la información de las localizaciones de la EDJA en ámbitos rurales, clasificándolos según los diferentes niveles de vulnerabilidad establecidos por el índice. Se evidencia que, en 2011, el 20% de las localizaciones activas en la ruralidad salteña se encontraba en territorios con hogares con un nivel crítico de vulnerabilidad [muy alto: valor del ICSE mayor a una vez y media

Figura 4. Rango ICSE para las localizaciones rurales funcionando en Salta, 2011



Fuente: Elaboración propia basada en Sistema Integrado de Consulta de Datos e Indicadores Educativos (SICDIE) de la Secretaría de Evaluación e Informativa del Ministerio de Educación de la Nación.

Figura 5. Rango ICSE para las localizaciones rurales funcionando en Salta, 2021



Fuente: Elaboración propia basada en Sistema Integrado de Consulta de Datos e Indicadores Educativos (SICDIE) de la Secretaría de Evaluación e Informativa del Ministerio de Educación de la Nación.

el promedio nacional ($>0,50$) y el 6% de ellos se anclaba en espacios con hogares con un nivel alto de vulnerabilidad [valor del ICSE mayor al promedio y menor o igual a una vez y media el promedio nacional ($>0,33$ y $\leq 0,50$)].

Como se mencionó, en el período 2011-2021, se reconoce un significativo crecimiento de la oferta de EDJA en toda la provincia. Estas localizaciones que buscan contribuir al cumplimiento del derecho a la educación deben hacerlo en espacios aún más vulnerables que en 2011, tal como se observa en la Figura 5. Es decir, al año 2021, cerca del 60% de los establecimientos EDJA del nivel secundario se



encontraba localizado en territorios con hogares con un nivel crítico de vulnerabilidad y el 8% de ellos con hogares con un nivel alto de vulnerabilidad.

Estos datos ponen en evidencia que las personas jóvenes y adultas que viven en zonas rurales de Salta experimentan condiciones de vida desfavorables. Esto significa que las situaciones y recursos con los que conviven los sitúan en una posición de desventaja en comparación con otros grupos sociales. Por ejemplo, a diferencia de los espacios urbanos, en las zonas rurales no se observan los niveles bajos ni muy bajos del índice.

De manera complementaria, se presenta información procesada del CNPHV 2010 para caracterizar a las personas jóvenes y adultas en el grupo de edad potencial de asistir a la EDJA (18 a 55 años) que habitan en estos territorios. Se toman como referencia algunas dimensiones referidas a las condiciones de vida de los hogares, en términos de su acceso a un conjunto de bienes y servicios, que no son consideradas en el índice que se describe anteriormente.

En las Tablas 2 a 5 se detallan las características: *Cantidad de Hogares en la Vivienda, Régimen de tenencia de la vivienda, Cobertura de Salud y Cantidad de Hogares con al menos un indicador NBI*.

Una manera de aproximarnos a las condiciones habitacionales es medir la cantidad de hogares existentes en relación con la cantidad de viviendas. Bajo el supuesto de que la situación ideal es que cada hogar habite una vivienda, en la Tabla 2 se observa un alto porcentaje de viviendas con un hogar en el área rural en su conjunto, siendo levemente mayor el peso relativo de las viviendas con dos y más hogares en el área rural agrupado (7%) con respecto al área rural disperso.

El régimen de tenencia de la vivienda que habitan personas de 18 a 55 años es otro indicador que nos permite reconocer la existencia o no de un déficit habitacional. A partir de los datos presentes en la Tabla 3, se reconoce en el área rural agrupado un alto porcentaje de personas que declara ser propietaria de la vivienda (76% en el caso de los varones y 77% en el caso de las mujeres) mientras que en el área rural disperso esta condición disminuye considerablemente (52% en el caso de los varones y 57% en el caso de las mujeres). Por su parte, en el área rural agrupado, el 5% de los varones y el 6% de las mujeres son inquilinos, mientras que en el área rural disperso estos solo representan el 2%. Dentro de la categoría de vivienda cedida por trabajo, se observa que la presencia de este tipo de tenencia en el área rural disperso (31% en el caso de los varones y el 24% en el caso de las mujeres) es mayor respecto al área rural agrupado (6% en el caso de los varones y 5% en el caso de las mujeres); e incluso registra diferencias considerables entre varones y mujeres. Finalmente, en la categoría Otra situación se incluye a las personas de hogares que habitan viviendas en sucesión y otras situaciones no contempladas en las opciones anteriores (entre el 4% y el 5%). Esta cuestión amerita una reflexión en la medida en que estas personas están desprotegidas legalmente y en riesgo de ser desalojadas.

En cuanto a la cobertura médica, la Tabla 4 presenta la distribución de las personas de 18 a 55 años del área rural. Si se considera el conjunto de la población en el área rural agrupado, el 57% de las personas no cuenta con obra social, prepa-

o plan estatal, por lo que depende del sistema público de salud (comprende una red de atención formada por hospitales públicos y centros de atención primaria de la salud –CAPS–), lo que equivale a 15.295 personas. Este porcentaje en la población del área rural disperso alcanza al 66% de personas que dependen solo del sistema público de salud, lo que equivale a 27.957 personas.

De manera complementaria, se toma el indicador Cantidad de hogares de personas de 18 a 55 años con al menos un indicador NBI¹³ según sexo, como una herramienta más para caracterización e identificación geográfica de las necesidades no cubiertas por la población en estudio. En la Tabla 5, los hogares de varones y mujeres de 18 a 55 años con al menos un indicador NBI en el área rural agrupado representa al 50%, mientras que en el área rural disperso los hogares de varones con al menos un indicador NBI en el mismo rango etario representan al 55%; y al 45%, en el caso de los hogares de mujeres.

Los datos presentados ponen en evidencia que las personas jóvenes y adultas que habitan en las áreas rurales de Salta enfrentan condiciones de vida en territorios poco favorables. Es decir, se encuentran inmersas en contextos de desigualdad y segregación que podrían condicionar sus resultados educativos. Es en estos contextos rurales en los que las personas jóvenes y adultas migran de la secundaria común, acceden, permanecen y egresan del nivel.

3. LAS CONDICIONES Y FACTORES QUE CONTEXTUALIZAN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA RURAL DE MUJERES JÓVENES Y ADULTAS EN SALTA

Los análisis precedentes indican que, frente a las condiciones desfavorables que definen los contextos rurales donde se encuentran las ofertas educativas para la población joven y adulta, se observa un mayor porcentaje de mujeres que asiste

13 Según el Indec, el concepto de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) permite la delimitación de grupos de pobreza estructural y representa una alternativa a la identificación de la pobreza considerada únicamente como insuficiencia de ingresos. Por medio de este abordaje, se identifican dimensiones de privación absoluta y se enfoca la pobreza como el resultado de un cúmulo de privaciones materiales esenciales. Se consideran hogares con NBI aquellos en los cuales está presente al menos uno de los siguientes indicadores de privación:

NBI 1. Vivienda: hogares que habitan en una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, pieza de hotel o pensión, casilla, local no construido para habitación o vivienda móvil, excluyendo casa, departamento y rancho).

NBI 2. Condiciones sanitarias: hogares que no tienen ningún tipo de retrete o tienen retrete sin descarga de agua

NBI 3. Hacinamiento: hogares con más de tres personas por cuarto (Hacinamiento crítico),

NBI 4. Asistencia escolar: hogares que tienen al menos un niño en edad escolar (6 a 12 años) que no asiste a la escuela.

NBI 5. Capacidad de subsistencia: hogares que tienen cuatro o más personas por miembro ocupado, cuyo jefe no haya completado el tercer grado de escolaridad primaria.



a estas en comparación con los varones. Esta tendencia se refleja también en el comportamiento relacionado con la permanencia y el egreso de las mujeres.

En sociedades como las nuestras, la posibilidad de participar en la educación de las mujeres jóvenes y adultas se ve afectada por la estructura social del cuidado y la distribución de las responsabilidades reproductivas entre hombres y mujeres en el hogar. Además, se reconoce que la falta de servicios de infraestructura de calidad como los mencionados anteriormente afecta sobre todo las condiciones de vida y la distribución del tiempo de las mujeres con hijos, quienes asumen la mayor carga de trabajo no remunerado para compensar estas deficiencias (Cepal, 2022).

Desde esta perspectiva, este apartado se propone una aproximación a las condiciones y factores que contextualizan la participación de las mujeres de 18 a 55 años en la EDJA secundaria, considerando algunas variables relevadas por el CNPHV 2010: tenencia de hijos nacidos vivos, cantidad de hijos nacidos vivos, condición de asistencia escolar, unión convivencial o matrimonio y condición de actividad.

El porcentaje de mujeres de 18 a 55 años que tiene hijos nacidos vivos es muy elevado en el ámbito rural, con una muy escasa diferencia porcentual entre áreas: 82% agrupado y 83% disperso (Tabla 6). Si se considera el rango de edad que tiene mayor presencia en la matrícula de la secundaria EDJA en la ruralidad (18 a 22 años), se encuentra que, en el área rural agrupado, 51% de la población femenina indicó tener hijos, mientras el 49% indicó que no. En áreas dispersas, se incrementa el porcentaje de mujeres de esa edad con hijos nacidos vivos, llegando al 57%, mientras un 43% no registra dicha tenencia.

Al analizar la distribución porcentual de la cantidad de hijos nacidos vivos en la población femenina de 18 a 55 años, la Tabla 7 muestra que en áreas rurales agrupadas y dispersas el rango de 1 a 4 hijos registra los valores más altos, pero es superior en el área agrupado. El porcentaje de madres con 9 a 12 hijos es mayor en áreas rurales dispersas en comparación con las agrupadas. Finalmente, se puede destacar que menos del 1% de las mujeres tuvo entre 13 y 16 hijos en ambas áreas.

Según la Cepal (2022), investigaciones realizadas en Argentina muestran que las mayores responsabilidades de cuidado están relacionadas con trayectorias educativas más débiles. Al analizar la tenencia de hijos nacidos vivos y la asistencia escolar, se observa en la Tabla 8 que el porcentaje de mujeres que asiste a las ofertas educativas es significativamente mayor que el resto de las categorías (ya sea que actualmente estén asistiendo o nunca hayan asistido) en ambas áreas rurales. Además, se destaca que la participación porcentual en la escolaridad de las madres es considerablemente superior al de las mujeres que no tienen hijos. Estos registros podrían sugerir que la maternidad representa un estímulo para la búsqueda de la educación, aunque al mismo tiempo plantea desafíos adicionales para la permanencia.

La información disponible sugiere que niveles educativos más elevados están asociados estrechamente con el retraso en las uniones tempranas, la postergación del nacimiento del primer hijo/a y la obtención de mejores perspectivas de inserción laboral en el futuro (Cepal-Unicef, 2016). Los datos presentados para Salta reflejan la situación de las mujeres rurales, quienes, a pesar de sus esfuerzos por obtener una educación formal más avanzada, enfrentan un alto porcentaje de

abandono. Además, se destacan el inicio temprano del calendario reproductivo, una alta intensidad de la fecundidad y un considerable porcentaje de uniones convivenciales o matrimoniales, como se evidencia en la Tabla 9 (66% en áreas agrupadas y 67% en áreas dispersas). Estos aspectos condicionan la plena autonomía de las mujeres, así como su libertad para planificar su tiempo, continuar con sus estudios y acceder a oportunidades laborales y económicas. Esta autonomía se ve afectada, especialmente, cuando las responsabilidades del hogar y de cuidado se distribuyen de manera desigual entre hombres y mujeres.

Al analizar la situación en la que se encuentran las mujeres con respecto a su participación o no en la actividad económica, los datos censales reflejados en la Tabla 10 indican que la mayoría de la población femenina rural, tanto en áreas agrupadas como dispersas, se encuentra inactiva en términos de actividad laboral. Sin embargo, hay una proporción significativa de mujeres ocupadas, siendo ligeramente mayor en áreas rurales agrupadas en comparación con las dispersas. El porcentaje de desocupación es relativamente bajo en ambos grupos, lo que indica una menor proporción de mujeres que está buscando activamente empleo, pero no lo ha conseguido.

Lo descrito podría señalar la presencia de obstáculos ante los que se enfrentan las mujeres para integrarse al mercado laboral fuera de la unidad económica familiar. Esta situación plantea desafíos significativos para el desarrollo de políticas intersectoriales.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

No caben dudas de que la no culminación de la educación obligatoria tiene repercusiones multifacéticas que impactan tanto a nivel individual como social. Por esta razón, el Estado instrumenta políticas específicas para que la población alcance la terminalidad de los estudios, entre las que sobresalen los marcos de referencia de las modalidades educativas establecidas por la LEN.

En secciones previas, se destacó que, a pesar de los esfuerzos estatales por proporcionar ofertas educativas de nivel secundario próximas a las áreas de residencia de los jóvenes y adultos que no completaron la educación secundaria en edad teórica en la ruralidad, los resultados muestran limitaciones para abordar esta problemática. En este sentido, se hizo hincapié en la relevancia de los aspectos contextuales que señalan las desigualdades en las zonas rurales y las condiciones de vida. Estos elementos resultan esenciales para comprender las discrepancias entre la población objetivo y la que efectivamente asiste, así como para reconocer los factores que inciden en el acceso, la permanencia y la finalización de los estudios.

En este escenario, se considera que la educación de jóvenes y adultos puede ser entendida como un *proceso de género*, en tanto que hombres y mujeres configuran, participan y construyen significaciones diferentes sobre las experiencias educativas en este marco.



También puede decirse que se trata de un *proceso con efecto de lugar*, en la medida en que el espacio es un elemento constitutivo de la construcción diferencial de las estructuras y jerarquías del mundo social. En este sentido, adquiere relevancia el concepto de segregación que sirvió, a partir de 2001, para discutir una nueva generación de desigualdades educativas (Bottinelli, 2017), caracterizadas por la concentración y el aislamiento de grupos sociales en distintos sectores e instituciones, lo que nos invita a reflexionar sobre la segregación de estructuras y oportunidades como límites para la efectivización del derecho a la educación.

Ante esta complejidad, resulta esencial destacar la importancia de disponer de datos precisos y actualizados, como sucede en la educación común (cuadernillos complementarios APRENDER, continuidad pedagógica y microdatos del RA), que den cuenta de los desafíos que enfrentan las mujeres rurales en su acceso y participación en la educación.

Contar con una visión más detallada de las realidades específicas no solo es crucial para comprender con más profundidad la situación educativa de las mujeres en la EDJA secundaria, sino también para garantizar que las políticas destinadas a mejorar su acceso y participación en la educación sean eficaces, situadas e intersectoriales.

REFERENCIAS

- Abeles, M. y Villafañe, S. (coords.). (2022). *Las desigualdades de género desde una perspectiva territorial en la Argentina*. Cepal. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/76087d8d-1d3e-4af9-bd31-6c979bb986a3/content>
- Ademar Ferreyra, H. (2014). Educación permanente de jóvenes y adultos en la Argentina: innovaciones en el marco del programa Formación para el trabajo (2009-2010). La línea de base como dispositivo para la acción. *Studia Politicae* (32), 53-83. https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/761/1/A_Ferreyra5.pdf
- Ademar Ferreyra, H., Cocorda, E., Rosales, M. y Acosta, M. (2015). Educación secundaria de jóvenes y adultos en la provincia de Córdoba, Argentina. Historia, políticas públicas y desarrollo educativo. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 28-47. <https://doi.org/10.18359/reds.944>
- Born, D. (2018). Aspectos metodológicos de los indicadores sociales para pensar la educación. *Propuesta educativa*, (49), 18-31. <http://www.scielo.org.ar/pdf/pe/n49/n49a04.pdf>
- Born, D., Montes, N. y Cruzalegui, I. (2019). Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE) en Argentina: utilización de la información censal para la clasificación de territorios en base a una aproximación multidimensional a las condiciones de vida como marco para la planificación educativa [Conferencia]. *Planificación multiescalar, regional y local. Volumen I. CEPAL, LC/TS*. (53), 63-84. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cbdd8f32-dab9-4d51-812d-7600c55afebd/content>
- Bottinelli, L. (2017). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad*, (37), 95-112.



- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2005). Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones. *Convergencia*, (38) 277-311. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1464>
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2006). La normativa para educación de adultos. Una de las claves para entender la vida escolar. En S. Brusilovsky (ed.), *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción* (pp. 69-79). Noveduc.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2008). Principios democráticos de la educación para adultos: su metamorfosis en los '90. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 5(5), 19-40. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/issue/view/31/19>
- Céspedes, C. y Robles, C. (2016). *Niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe. Deudas de igualdad*. Cepal-Unicef. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/40180/S1600427_es.pdf
- Couto, M. S. y Aguirre, J. (2016). Hilando experiencias. Algunas reflexiones en torno a la construcción curricular para la Educación de Jóvenes y Adultos. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, (1), 1-13. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/777>
- Dabenigno, V. y Bottinelli, L. (2022). *Informe Nacional de Indicadores Educativos: Situación y evolución del derecho a la educación en Argentina*. DNEIEE. Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_nacional_indicadores_educativos_2021_2_1.pdf
- Finnegan, F. (2009). Educación popular y educación de jóvenes y adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas [Ponencia, II Seminario Internacional de Alfabetización en el Siglo XXI], Fundación Santillana.
- Finnegan, F. (comp.). (2012). *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Aique.
- Finnegan, F., González, D. y Valencia, D. (2021). Educación permanente de jóvenes y adultos, ¿un derecho que llega a todos? *Dato de la Educación*, 3(6), UNIPE. <http://observatorio.unipe.edu.ar/attachments/article/160/DATOS%2006.pdf>
- Formichella, M. y Krüger, N. (2020). Pandemia y brechas educativas: reflexiones desde la Economía de la Educación. Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur, Documento de Trabajo, (5), 1-19.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad*. Fondo de Cultura Económica.
- Krüger, N. (2020). Efectos compañero en contextos escolares altamente segregados. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 171-196.
- Levy, E. (2012). Educación, trabajo e inclusión social. *Debate Público*, 2(3), 35-41. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/debatepublico/article/viewFile/8772/7420>
- Llosa S. (2008). El abordaje biográfico en la investigación y la intervención en educación de jóvenes y adultos. *Cuadernos de Educación*, 6(6), 399-419. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/766>
- Montenegro, M. (2019). Sentidos y experiencias en torno a la escolaridad secundaria obligatoria. En M. Lorenzatti y M. Bowman (comps.), *Educación de jóvenes y adultos. Contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa* (pp. 63-80). Unirio Editora. <https://shorturl.at/8c8g4>



- Montes, N., y Jacinto, C. (2022). Introducción: Conceptualizaciones y evidencias sobre la desigualdad educativa en tiempos de pandemia. *Propuesta educativa*, 1(57), 6-11. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/12/REVISTA-57-Dossier-MONTES-JACINTO-pag6-11.pdf>
- Rodríguez, L. (dir.) (2013). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina: aportes para balance y prospectiva*. Appeal.
- Sirvent, M. T. (2008). *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Miño y Dávila.
- Suasnábar, J. y Valencia, D. (2022). El uso de información estadística gubernamental para caracterizar desigualdades sociales y educativas en los territorios. *Propuesta educativa*, 1(57), 58-74. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2023/04/REVISTA-57-Dossier-SUASNABAR-VALENCIA-pag58-74.pdf>

NORMATIVA Y DOCUMENTOS MINISTERIALES

- Definiciones referidas a la estructura del sistema educativo. Ley N° 26.206 (2010). Ministerio de Educación de la Nación.
- INDECcionario (s/f). *Base argentina de términos estadísticos*. Instituto Nacional de Estadística y Censos. <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Institucional-Indec-Indeccionario>
- Padrón de establecimientos educativos, DIE-RedFIE, DiNEIEE, SEIE, Ministerio de Educación de la Nación.
- Relevamiento Anual (2011 a 2022). DIE-RedFIE, DiNEIEE, SEIE, Ministerio de Educación de la Nación.
- Resolución N° 118 (2010). Consejo Federal de Educación, EPJA-Documento Base.
- Sistema Nacional de Indicadores Educativos* (s/f). Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (Diniece), RedFIE, Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001408.pdf>

ANEXO

Tabla 1. Distribución de la población rural de 18 a 55 años según sexo, máximo nivel educativo alcanzado, condición de asistencia escolar y tipo de área rural. Salta, 2010 Fuente: Elaboración propia basada en el CNPHV, Indec, 2010.

Área	Sexo	MNI y condición de asistencia	Población		Porcentaje	
			18 a 22	23 a 55	18 a 22	23 a 55
Rural Agrupada	Ambos sexos	Secundario completo	990	3308	30%	52%
		Secundario incompleto y asiste	1034	250	31%	4%
		Secundario incompleto y no asiste	1293	2805	39%	44%
	Total		3317	6363	100%	100%
	Mujeres	Secundario completo	546	1684	34%	52%
		Secundario incompleto y asiste	494	155	31%	5%
		Secundario incompleto y no asiste	560	1375	35%	43%
	Total		1600	3214	100%	100%
	Varón	Secundario completo	444	1624	26%	52%
		Secundario incompleto y asiste	540	95	31%	3%
		Secundario incompleto y no asiste	733	1430	43%	45%
	Total		1717	3149	100%	100%
Rural Dispersa	Ambos sexos	Secundario completo	900	2802	21%	42%
		Secundario incompleto y asiste	918	218	21%	3%
		Secundario incompleto y no asiste	2500	3615	58%	54%
	Total		4318	6635	100%	100%
	Mujer	Secundario completo	427	1254	22%	44%
		Secundario incompleto y asiste	439	111	22%	4%
		Secundario incompleto y no asiste	1119	1481	56%	52%
	Total		1985	2846	100%	100%
	Varón	Secundario completo	473	1548	20%	41%
		Secundario incompleto y asiste	479	107	21%	3%
		Secundario incompleto y no asiste	1381	2134	59%	56%
	Total		2333	3789	100%	100%

Fuente: Elaboración propia basada en el CNPHV, Indec, 2010.



Tabla 2. Cantidad de Hogares en la Vivienda, según tipo de área rural, Salta, 2010

Área	Cantidad de Hogares en la Vivienda				
	Viviendas con un hogar	%	Viviendas con dos y más hogares	%	Total
Rural agrupada	11815	93%	921	7%	12736
Rural dispersa	21966	95%	1243	5%	23209
Total	33781		2164		35945

Fuente: Elaboración propia basada en el CNPHV, Indec, 2010.

Tabla 3. Propiedad de la vivienda de personas de 18 a 55 años según sexo y tipo de área rural. Salta, 2010

Área	Propiedad de la vivienda	Sexo		Porcentaje	
		Varón	Mujer	Varón	Mujer
Rural agrupada	Propia	10115	10070	76%	77%
	Alquilada	707	752	5%	6%
	Prestada	1143	1164	9%	9%
	Cedida por trabajo	753	613	6%	5%
	Otra situación	540	528	4%	4%
	Total	13258	13127	100%	100%
Rural dispersa	Propia	12106	10548	52%	57%
	Alquilada	454	426	2%	2%
	Prestada	2315	2024	10%	11%
	Cedida por trabajo	7134	4478	31%	24%
	Otra situación	1078	902	5%	5%
	Total	23087	18378	100%	100%

Fuente: Elaboración propia basada en el CNPHV, Indec, 2010.

Tabla 4. Cobertura médica de personas de 18 a 55 años según tipo de área rural. Salta, 2010

Área	Cobertura de salud											
	Obra social (incluye PAMI)		Prepaga a través de obra social		Prepaga sólo por contratación voluntaria		Programas o planes estatales de salud		No tiene obra social, prepaga o plan estatal		Total	
Rural agrupada	8406	31%	1954	7%	227	1%	832	3%	15295	57%	26714	100%
Rural dispersa	9670	23%	2989	7%	408	1%	1162	3%	27957	66%	42186	100%

Fuente: Elaboración propia basada en el CNPHV, Indec, 2010.

Tabla 5. Cantidad de Hogares de personas de 18 a 55 años con al menos un indicador NBI según sexo y tipo de área rural. Salta, 2010

Área	Al menos un indicador NBI	Sexo					
		Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
Rural agrupada	Hogares sin NBI	9114	8927	18041	51%	49%	100%
	Hogares con NBI	4144	4200	8344	50%	50%	100%
Rural dispersa	Hogares sin NBI	12992	10123	23115	56%	44%	100%
	Hogares con NBI	10095	8255	18350	55%	45%	100%

Fuente: Elaboración propia basada en el CNPHV, Indec, 2010.

Tabla 6. Condición de tenencia de hijos nacidos vivos en mujeres de 18 a 55 según tipo de área rural. Salta, 2010

Tenencia de hijos nacidos vivos	Área	
	Rural agrupada	Rural dispersa
Si	82%	83%
No	18%	17%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia basada en el CNPHV, Indec, 2010.

Tabla 7. Cantidad de hijos nacidos vivos en mujeres de 18 a 55 años según tipo de área rural. Salta, 2010

Cantidad de hijos nacidos vivos	Área	
	Rural agrupada	Rural dispersa
1 a 4	72,0%	68,3%
5 a 8	23,0%	24,2%
9 a 12	4,7%	6,9%
13 a 16	0,4%	0,6%
Total	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia basada en el CNPHV, Indec, 2010.



Tabla 8. Condición de tenencia de hijos y de asistencia escolar en mujeres de 18 a 55 años según tipo de área rural. Salta, 2010

Área	Hijos nacidos vivos	Condición de asistencia escolar			Total
		Asiste	Asistió	Nunca Asistió	
Rural aglomerada	Si	5%	75%	3%	82%
	No	5%	12%	1%	18%
	Total	10%	86%	4%	100%
Rural dispersa	Si	3%	74%	7%	83%
	No	4%	12%	1%	17%
	Total	6%	86%	7%	100%

Fuente: Elaboración propia basada en el CNPHV, Indec, 2010.

Tabla 9. Unión convivencial o matrimonio de mujeres de entre 18 y 55 años según tipo de área rural. Salta, 2010

Convivencia en pareja o matrimonio	Rural agrupada	Rural dispersa
Si	66%	67%
No	34%	33%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia basada en el CNPHV, Indec, 2010.

Tabla 10. Condición de actividad de mujeres de entre 18 y 55 años según tipo de área rural. Salta, 2010

Condición de actividad	Rural aglomerada	Rural dispersa
Ocupado	39%	36%
Desocupado	4%	3%
Inactivo	57%	61%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia basada en el CNPHV, Indec, 2010.



Julián Sepúlveda Pavletich* y Joan Calventus Salvador**

Apoyo social comunitario en jóvenes graduados de una escuela de reingreso

RESUMEN

Se analizan discursos de egresados de una escuela de reingreso en Santiago, Chile, sobre apoyo social comunitario con datos de grupos de discusión y entrevistas a diez participantes que revelaron tres categorías: social/funcional, familiar nuclear e institucional. En la discusión, se exploran tensiones laborales limitantes para la integración comunitaria, con dificultades en la participación vinculadas a escasos vínculos y agotamiento. El respaldo en instituciones depende de experiencias personales y disposición para vincularse. Las conclusiones resaltan la relevancia de la institución escolar como fuente de identidad, la importancia de redes para fortalecer el apoyo social y la necesidad de reflexionar sobre la noción de reingreso en la definición de objetivos educativos.

PALABRAS CLAVE

apoyo social comunitario • reingreso escolar • jóvenes egresados de escuelas de reingreso

* Psicólogo, magíster en Psicología Comunitaria. Se ha desempeñado como profesional en proyectos de intervención social y acompañamiento en escuelas de reingreso y en establecimientos técnico-profesionales. Investigador independiente, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago. Correo electrónico: juliansepu@gmail.com. ORCID: 0009-0006-1472-8387

** Psicólogo social comunitario, magíster en Sociología y doctor en Educación. Se ha desempeñado como académico en la formación de profesionales de las ciencias sociales, educación y salud, aportando al componente metodológico, específicamente desde el enfoque cualitativo. Académico de la Escuela de Salud Pública, Facultad de Medicina, Universidad de Chile, Santiago. Correo electrónico: joan.calventus@uchile.cl. ORCID: 0000-0002-5781-6794

TITLE

Community social support in young graduates from a reentry school

ABSTRACT

Graduates' discourses from a re-entry school in Santiago, Chile, are analyzed regarding community social support, using data from discussion groups and interviews with 10 participants, revealing three categories: social/functional, nuclear family, and institutional. The discussion explores work-related tensions limiting community integration, with participation difficulties linked to scarce connections and exhaustion. Institutional support depends on personal experiences and willingness to engage. Conclusions emphasize the school's relevance as a source of identity, the importance of networks in strengthening social support, and the need to reflect on the re-entry concept in defining educational objectives.

KEYWORDS

community social support • school re-entry • young graduates from re-entry schools

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de habilidades y destrezas como la lectura, la escritura, la expresión oral o las operaciones matemáticas que permitan desenvolverse eficazmente en la vida adulta está asociado a los aprendizajes que se entregan en la escuela, tanto en el nivel básico como secundario. Y, aunque estas herramientas pueden adquirirse al margen de la educación formal, la falta de una certificación o licencia de enseñanza media puede traer consecuencias negativas para las personas, tanto a nivel social como personal (Espinoza Díaz *et al.*, 2016).

En Chile, más de 180.000 jóvenes no han completado su educación formal (Ministerio de Educación, 2020), y su perfil característico corresponde mayoritariamente a hombres, con un promedio de edad que bordea los 15 años, y un 6% laboralmente activos (Romo y Cumsille, 2020). El concepto general de reescolarización es bastante amplio, pero será entendido aquí como un proceso formativo orientado a desarrollar habilidades y contenidos en personas que han visto interrumpida sus trayectorias educacionales (Sarrate, 1997). La reinserción educativa se concibe como un proceso que busca restituir el derecho a la educación, acercando nuevamente a quienes han sufrido exclusión educativa a su condición de estudiantes (Mineduc, 2017).

Es precisamente desde la perspectiva de la desescolarización, o la exclusión educativa, que esta interrupción o intermitencia es abordada como el resultado de una serie de procesos y características institucionales, organizacionales y contextuales, que terminan por llevar a los estudiantes al abandono de su compromiso educativo. Son las propias características de los establecimientos las que muchas



veces colisionan con las experiencias de vida de los jóvenes, y es precisamente en ese punto donde se pone de manifiesto la inadecuación del sistema tradicional. Como es de esperar, los factores que llevan al abandono escolar no se encuentran exclusivamente dentro de las escuelas, sino que también aparecen en los contextos de vida de los estudiantes, ligados también a las comunidades y estructuras familiares a las que ellos pertenecen (Cortés-Rojas *et al.*, 2019).

En América Latina, se han generado distintos esfuerzos por abordar la exclusión educativa en la región. Así, a partir de 1991 México implementa programas para la inclusión educativa, principalmente en el mundo rural, a través de los Centros de Transformación Educativa. En El Salvador, se desarrollan desde los noventa estrategias de aulas alternativas, enfocadas en estudiantes con dos o más años de la edad cronológica que corresponde para el nivel. En Perú, se impulsan políticas de inclusión a personas sin distinción de etnia, religión, sexo u otras formas de discriminación. En Colombia, existe el programa Volver a la Escuela, para jóvenes con sobreedad. Experiencias como las anteriores, enfocadas en la inclusión educativa, aparecen a lo largo de América Latina, como en el programa Aulas Comunitarias de Uruguay o las Escuelas de Reingreso de Argentina (Peña, 2018).

En Chile, existen diversas experiencias y programas que buscan promover la reinserción educativa de sujetos que se encuentran fuera del sistema escolar (Espinoza Díaz *et al.*, 2014). Las modalidades principales son dos: programas de reinserción educativa que operan como espacios alternativos a las escuelas, buscando desarrollar un trabajo dirigido especialmente a personas que han estado fuera del sistema por uno o más años; y escuelas de reingreso o de segunda oportunidad, que surgen bajo un concepto de la Unión Económica Europea en los noventa, buscando ser flexibles, motivadoras y adaptadas a los contextos sociales particulares de los jóvenes que asisten a estas (Romo *et al.*, 2020). Si bien el estatuto que da forma al modelo de reingreso en el sistema educacional chileno existe desde el año 2021, se trata de una implementación a cinco años que comienza en 2022. En el documento que propone las orientaciones de consolidación y formación de la modalidad de reingreso, se declara que el objetivo general de esta es ofrecer una opción de reinserción a jóvenes hasta los 21 años, que favorezca sus aprendizajes y proyecciones de futuro para reinsertarse en la sociedad. Con ello, declara la importancia de concretar planes de carrera profesional, así como de vida (Ministerio de Educación, 2021).

En cualquier caso, las escuelas de reingreso mantienen el foco en garantizar el derecho a la educación y la formación de capacidades, tanto en lo educativo como en lo social y laboral (Krichesky, 2022). En este contexto, el apoyo social es fundamental para el desarrollo de las personas, siendo un determinante de salud y bienestar. En general, se ha concebido este apoyo a partir de las relaciones íntimas y de confianza, dejando de lado el potencial de las interacciones sociales y las organizaciones de la comunidad (Gracia y Herrero, 2006).

El apoyo social comunitario incluye las relaciones con la comunidad más amplia, donde aparecen elementos de integración y sentido de pertenencia a estructuras sociales. Se toma en consideración, como fuente de apoyo social comunitario,

la disponibilidad de acompañamiento y ayuda entre los sujetos, grupos y organizaciones de un determinado territorio, y la participación voluntaria de asociaciones como índice de identificación y participación en un entorno social amplio (Narváez Burbano y Obando Guerrero, 2021). A su vez, el apoyo social comunitario puede ser entendido desde el punto de vista del individuo o desde la comunidad misma (Gracia y Herrero, 2006).

Las redes comunitarias y el apoyo social comunitario complementan el apoyo aportado por las redes familiares e íntimas de las personas; la comunidad tiene especial potencial como recurso psicosocial relevante, dada su amplitud y heterogeneidad (Gallardo-Peralta y Gálvez-Nieto, 2018). Una de las principales fortalezas de la comunidad, como fuente de apoyo social, es proporcionar a la persona un sentido de identidad social y de pertenencia a una estructura social amplia (Gallardo-Peralta y Gálvez-Nieto, 2018; Gracia y Herrero, 2006).

Así, el apoyo social comunitario se ha relacionado con diversos indicadores de ajuste y bienestar individual. Pueden identificarse en él tres dimensiones fundamentales: 1) integración a la comunidad, que busca evidenciar la integración de las personas con su barrio o contexto próximo; 2) participación en la comunidad, que implica formar parte de las actividades sociales del entorno; y 3) apoyo social en los sistemas formales e informales, que ahonda en la percepción de ayuda o apoyo social respecto de recursos formales o informales dentro del territorio (Gallardo-Peralta y Gálvez-Nieto, 2018).

La integración comunitaria, relacionada con el sentido de pertenencia, el sentido de comunidad y el vínculo con la comunidad, destaca como una dimensión relevante el apoyo social comunitario. Con ello, la integración comunitaria también refiere a la sensación subjetiva de apoyo y ayuda mutua dentro de una comunidad particular, desde el punto de vista del individuo, donde este ocupa un rol (Ferrer *et al.*, 2011).

Por otra parte, para el concepto de apoyo social comunitario cobra especial relevancia la participación comunitaria. Aquí se incluye la colaboración con organizaciones y asociaciones del territorio, así como la participación en las actividades sociales dentro de un barrio o comunidad. La participación de movimientos o movilizaciones políticas, reivindicatorias de demandas sociales, también se entiende como un componente relevante de la participación comunitaria (Gracia Fuster *et al.*, 2002).

Otro elemento que forma parte fundamental de la percepción y sentido de apoyo social comunitario refiere a la relación que establecen los sujetos con los sistemas informales y formales de apoyo. En este caso, se refiere a las instituciones existentes dentro del contexto de vida de las personas, creadas y establecidas específicamente con el propósito de brindar apoyo o ayuda a las personas (Gracia Fuster *et al.*, 2002).

Conocer cuáles son los discursos acerca del apoyo social comunitario de jóvenes egresados de escuelas de reingreso puede aportar a la consolidación de una política pública que aún está en desarrollo. En la propuesta realizada por el Ministerio de Educación, si bien se hace mención a la reinserción social como



parte del objetivo general, aún no existen lineamientos claros al respecto. En ese sentido particular es que la presente investigación busca ser un aporte para iluminar aspectos acerca de la experiencia de inserción social y comunitaria, desde el punto de vista de las y los egresados de escuelas de reingreso.

El objetivo de esta investigación fue, específicamente, comprender el significado y sentido que tiene el apoyo social para jóvenes egresadas y egresados de una escuela de reingreso, a partir de su experiencia de inserción en la comunidad después de egresar.

MÉTODO

Se realizó una investigación cualitativa, desde una perspectiva fenomenológica, focalizada en la experiencia de personas y grupos, entendida como fenómeno social (Balcazar Nava *et al.*, 2015; Sampieri, 2010).

Se produjeron y registraron relatos de la experiencia compartida por jóvenes egresadas y egresados de una escuela de reingreso en relación con su inserción social después de egresar. La escuela de reingreso de la cual egresaron los sujetos de esta investigación es un establecimiento ubicado en Santiago de Chile, que imparte enseñanza en modalidad 2x1 (la formación secundaria completa tiene una duración de dos años). La escuela posee una matrícula de aproximadamente ochenta estudiantes, con alrededor del 60% de mujeres.

Los relatos se obtuvieron a través de dos grupos de discusión, en los que participaron un total de diez jóvenes, seleccionados intencionalmente según dos criterios de inclusión: haber egresado del establecimiento educativo dentro de un período de tiempo no inferior a los dos años y haber cursado toda la enseñanza secundaria en el establecimiento. En el primer grupo de discusión, participaron cinco estudiantes (tres mujeres y dos hombres); y en el segundo, otros cinco (cuatro mujeres y un hombre). Los grupos de discusión generan un intercambio de ideas o sentidos acerca de cierto tema (o temas), sobre la base de una conversación abierta y flexible (Ramírez, 2015). Así, en cada uno de estos grupos, una vez realizadas las presentaciones de cada uno de sus integrantes, se introdujo la pregunta que abrió la discusión: “¿cómo ha sido su experiencia en comunidad luego de su egreso de la escuela de reingreso?”. Esta pregunta se planteó de manera abierta, sin sugerir posibles campos semánticos a las y los participantes. Cada uno de estos grupos de discusión tuvo una duración aproximada de sesenta minutos.

Con posterioridad a la realización de los grupos de discusión, se seleccionaron dos informantes claves (hombre y mujer, uno de cada grupo) y se les aplicó una entrevista en profundidad (Canales Cerón, 2006), buscando ahondar en temáticas específicas de su experiencia en comunidad luego del egreso escolar.

Las opiniones y relatos aportados por las y los estudiantes, tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas en profundidad, fueron registrados en archivos de audio y posteriormente transcritos en documentos que conformaron nuestro corpus textual.

En cuanto a los aspectos éticos, se aplicó un consentimiento informado que cada participante debió firmar, aceptando las condiciones que se aseguraron en la investigación: resguardo de las identidades de las y los participantes y uso confidencial de sus relatos, con fines exclusivamente académicos y de investigación. Para resguardar la identidad de las y los participantes, sus iniciales han sido modificadas.

Al corpus textual se le aplicó un análisis del discurso, para captar no solo el contenido explícito de la conversación, sino también los actos de habla, polaridades y otros matices relevantes (Íñiguez Rueda, 2003). En este sentido, según se avanzó en el análisis, a través de sucesivas relecturas y decodificaciones, fue obteniéndose una visión más clara respecto de lo que no se podía observar o leer en primera instancia. La estrategia utilizada sintetizó la propuesta de Parker (1996): aplicamos la iteración de nueve procedimientos sobre el texto, comenzando con una transcripción literal del material producido, seguida por una libre asociación de los investigadores con el texto para luego identificar los sujetos y objetos que aparecen en este. Con ello, se generó una trama de redes de relaciones entre sujetos y objetos que permitió identificar las principales categorías discursivas, junto con las instituciones que las producen y reproducen. Finalmente, se analizaron las relaciones de los sujetos con los discursos, y se identificó quienes padecen o se benefician de las instituciones del discurso. Nuestro proceso de análisis permitió obtener los resultados que presentamos a continuación.

RESULTADOS

En el relato de las y los jóvenes egresados observamos tres discursos principales: uno social/funcional, que relaciona a los sujetos con los deberes y mandatos sociales desde la lógica de asumir un rol para insertarse en sus comunidades y en la sociedad; otro familiar nuclear, que opera como guía para producir y reproducir una estructura familiar, como núcleo fundamental de la vida de los sujetos; y un último institucional, a través del cual se generan las relaciones entre los sujetos y las instituciones con las que interactúan.

DISCURSO SOCIAL/FUNCIONAL

A través de este discurso, los sujetos se relacionan con sus responsabilidades, con su función dentro de los espacios sociales y con los vínculos sociales. Esto aparece mediado por la funcionalidad y límites que exige ser responsable. Así, el discurso social/funcional se refiere tanto al ámbito laboral como a otros mandatos vinculados con el cumplimiento de una función dentro del sistema social, los cuales se relatan en términos de estructuras y lógicas sociales que determinan la experiencia.

En este discurso social/funcional, aparece la noción de deber ser, como un ideal moral que se desprende del espacio social, llevando a los sujetos a hacer



propias las demandas de cumplimiento de estándares y formas de vida. De esta manera, se menciona que “en la vida adulta hay que tener pega, tienes que tener plata, ser responsable, tener un lugar donde vivir y varias cosas que cumplir” (Egresado BS). Este deber ser no aparece solamente como expresión de una expectativa externa, como sucede con las reglas existentes en el contexto laboral, sino que también aparece en espacios íntimos y de relaciones personales de las y los jóvenes, cuando mencionan que “se sabe todo, la verdad yo no me meto con nadie, no es mi problema. Yo siempre he dicho” (Egresada LS).

Otro elemento que aparece dentro de lo social/funcional se relaciona con el aislamiento de los sujetos. El aislamiento, en este contexto, mantiene a los sujetos dentro de lo socialmente esperado, a la vez que los limita al cumplimiento de su función dentro del sistema social. Así, se establecen reglas rígidas de convivencia en ciertos contextos, como el laboral, donde los sujetos dicen que deben mantener relaciones lejanas y cuidarse de no exponerse ni mostrarse completamente. Con ello, aparece el riesgo de ser juzgado o malinterpretado por los compañeros o compañeras de trabajo, así como por los jefes. A propósito de esto, dicen que “ser simpática a veces trae muchos problemas, porque malinterpretan cosas” (Egresada MP), o que es necesario solamente “hablar en el trabajo y hablar lo justo y necesario, porque igual dar un malentendido, que esto y que lo otro” (Egresada LS). En la misma línea, el aislamiento para mantenerse dentro de las expectativas sociales/funcionales se basa en la idea de no exponerse al resto, por lo que los sujetos mencionan que prefieren ir solamente “de mi casa al trabajo” (Egresado BS), no compartiendo ni involucrándose con las demás personas con las que se comparte el contexto laboral.

El discurso social/funcional exige a los sujetos ser capaces de tolerar situaciones de vida adversas o complejas para mantener la adecuación. Así, lo que nos sucede y nuestro actuar está determinado por las características estructurales de la sociedad y de las relaciones interpersonales; entonces lo que queda al sujeto es soportar y aguantar, para poder mantenerse en el cumplimiento de lo que se requiere para “ser” en sociedad. Con respecto a lo anterior, se menciona que “yo digo que a fin de cuentas lo que te importa es dónde llegues a trabajar, es tu trabajo, no es los demás” (Egresado LW).

El discurso social/funcional es, en sí mismo, reproducción de instituciones sociales a las que los sujetos se someten de manera activa o pasiva. Así, se hará referencia a las principales dos instituciones que se reproducen a partir de este discurso social/funcional: la institución adultez ideal y la institución trabajo.

La institución adultez ideal, al igual que el trabajo, es un imperativo social/funcional externo. Los jóvenes que egresan del colegio pasan, sin mediación, a convertirse en adultos. El ser adulto ideal no es solamente etario, sino que es, sobre todo, formal, en cuanto aparecen responsabilidades, mandatos y exigencias que corresponden, en términos generales, a los adultos.

Respecto de la institución trabajo, las y los jóvenes mencionan que, luego del egreso, su principal actividad ha sido trabajar o buscar activamente un trabajo. En la institución trabajo, el mandato de tener un empleo ha prevalecido sobre la continuidad de formación o estudios, convirtiéndose, a menudo, en la única

alternativa posible. La noción del trabajo está presente, aunque no se tenga una actividad laboral, pues aquellos sujetos que están desempleados también refieren a esta necesidad.

DISCURSO FAMILIAR NUCLEAR

El discurso familiar es aquel que moviliza a los sujetos a poner los intereses y el bien de la estructura familiar en el centro de las acciones. El contener, ser parte y mantener el núcleo familiar es el sentido movilizador de las acciones que se sostienen a partir de este discurso. Así, el núcleo familiar, que puede estar configurado de diversas maneras, es el espacio donde los sujetos sienten que pertenecen.

A través de esta pertenencia es que lo familiar nuclear aporta a la identidad de los sujetos. Así, se menciona que “no se separe la familia. Cuando son como los pilares fundamentales los abuelos o las mamás en este caso, es como pucha hay que juntarnos, para que la familia no se separe” (Egresada DH). El ideal es que la unidad familiar no se quiebre ni se separe. Es esta mirada de la estructura familiar la que da soporte identitario a los sujetos, describiendo la intimidad como lugar de pertenencia.

El discurso familiar sostiene el cuidado y la responsabilidad, asociados también al rol que tienen los sujetos en el marco de la familia. Así, y en el contexto de la pandemia de Covid-19, se menciona que el cuidado del núcleo familiar moviliza y genera cambios en las conductas de los sujetos. Con ello, se dice que “a él le da miedo que yo vuelva a trabajar. Yo viví parte de la pandemia adentro, fue complicado y yo le decía oye, vacúnate, cuando no estábamos juntos” (Egresada DP). Dentro de la familia y de las relaciones que allí suceden cobra especial relevancia la figura de la madre. Ella es la principal mediadora en las relaciones que se dan al interior y fuera de las familias. Así, cuando existen conflictos con otros miembros del espacio cercano, aparecen tensiones con respecto a la madre, como aparece en que “igual es difícil contarle a la mamá cuando tienes problemas con tu pololo, decirle a mi mamá es pelear con ella, porque me dice te ‘lo dije’” (Egresada MD).

En el imaginario que se levanta a partir del núcleo familiar no solamente son relevantes las propias madres, sino que el ser madre tiene también un valor especial. Así, cuando otra persona es o será madre, adquiere esta característica de sujeto a apoyar. Esto se grafica al mencionar que “mi hermana está embarazada, entonces trato de igual estar ahí con ella. La trato de ayudar hartito” (Egresada GS).

Con respecto al barrio o los vecinos, la familia puede tener conflictos, ya que los hogares suelen ser pequeños y estar muy cerca de los vecinos. De ahí que estos aparezcan como personas que pueden generar malos entendidos en relación con la familia, por lo que se dice que los problemas deben ser cuidadosamente tratados dentro del hogar. Dicen que las personas salen “a sapiar”¹ el barrio. Una señora de mi barrio sabe hasta lo que comiste” (Egresado LW).

1 Expresión que refiere a espiar.



En este sentido, el discurso familiar produce y reproduce dos instituciones principales: la institución familia y la institución madre, sobre las cuales será interesante mencionar ciertas tensiones y contradicciones que aparecen a propósito de la experiencia de vida y el relato de las y los jóvenes. Cabe mencionar que, como veremos, ambas instituciones surgen desde un sentido tradicional conservador, donde la familia es la unidad fundamental de la sociedad en torno a la cual se organizan los sujetos, y la madre tiene un rol establecido de crianza y compañía, junto con toda la carga social que ello implica.

La familia es referente (de origen y de confianza primaria) para los sujetos, donde se sienten más cómodos, y con una permanente voluntad e intención de cuidarla y mantenerla. Se dice que “yo no sé a dónde pertenezco, pero yo creo que a donde más me gusta estar a mí es en mi casa” (Egresada GS). Para reproducir esta institución, se prefiere no afrontar los problemas, destacando en el horizonte los momentos de fiesta, a los que debe llegarse en armonía, todos reunidos. Se menciona a propósito de esto que “llegan los estes de fiesta y como que todos peleados. Un abrazo, las doce, y al otro día pelea de nuevo” (Egresada GS).

La institución madre refiere a una figura y rol orientados a la contención, a la guía; que muestra el camino a sus hijos. La madre ideal, que representa esta institución, es una mujer que se pospone a sí misma para nutrir a sus hijos y a los miembros de su familia. La institución madre aparece cargada con unos mandatos sociales relacionados con el cuidado y la nutrición, así como con el sacrificio y la autopostergación en función de los otros miembros de la familia. Cumplir este ideal de madre supone responder a dos elementos: aporte generoso y desinteresado al desarrollo de los otros; y postergación de sus propias necesidades en función de lo que una tercera persona necesite. Esto se evidencia cuando se menciona: “yo creo que cuando uno es mamá igual te cambia toda la vida. Totalmente, uno se da cuenta ya cuando uno es hijo, pero uno no ve el sacrificio de los papás hacia uno” (Egresada GS).

DISCURSO INSTITUCIONAL

El discurso institucional es aquel que media la relación entre personas e instituciones, sean estas formales o no. Así, en lo que a las instituciones respecta, se refieren expectativas de apoyo, de cumplimiento de roles determinados y de funcionamiento. El discurso institucional regula las relaciones con lo establecido, acercando o alejando a los sujetos al acceso de experiencias y servicios, tal como sucede con la educación, la salud, la espiritualidad y la recreación. Un elemento que determina también lo institucional es el sentido de pertenencia que puede generarse a partir de la relación con la o las instituciones, lo que tiene un impacto también en la identidad de los sujetos.

El discurso institucional está anclado no solo al momento actual, sino también a la historia de vida de las y los jóvenes. Así, en relación con la iglesia, se dice que “casi toda mi familia igual como que va a la iglesia, y de chiquito como que igual nosotras

íbamos siempre” (Egresada BP); “cuando estoy en la iglesia como que me siento super aliviada. Me siento super bien, pero ahí es donde yo recurro cuando me siento mal” (Egresada GS). Esto muestra que la iglesia opera como un recurso afectivo, un lugar donde asistir y recibir apoyo. Se concibe así como un espacio consolidado socialmente que, a pesar de no ser visitado tan frecuentemente, simboliza lugar de encuentro y apoyo social. En este sentido, es un espacio de pertenencia: “yo creo que eso igual es parte mío, porque a mí me gusta. No es una cosa de que me obliguen, pero ahí es donde me siento bien igual. Y eso, me siento bien ahí” (Egresada GS).

Otro espacio institucional que aparece en el relato de las y los jóvenes es la propia Escuela de Reingreso. Destaca aquí la voluntad de mantener el vínculo con el centro educativo y valorar muy significativamente el hecho mismo de egresar, diciendo que “yo igual hablé, nosotros ponernos de acuerdo todos los que salieron con el tema del Covid y poder hacer como una junta, una cosa, así como para ver-nos, a mí me habría gustado tener la graduación de cuarto” (Egresada LS). A pesar de los años, el interés por ese espacio de pertenencia se mantiene. En este sentido las y los jóvenes hacen referencia a la Red de Egresados del colegio, aunque no sigan participando activamente en ella. Así, se refuerza esta pertenencia a la red en la relación con los otros, donde hay espacio para que los sujetos sean los guías de los más nuevos. Se dice que “son niños que están saliendo y como que no saben claro que quieren hacer. Uno tiene un poco de experiencia, así que puede aconsejarlos para que no se desvíen” (Egresado MT). Al haber pertenecido a este espacio, los sujetos hablan de que están en condiciones de guiar y acompañar.

Respecto de las instituciones públicas, se espera apoyo y cobertura de las necesidades para aquellas personas que lo requieran. Sin embargo, esta expectativa puede no cumplirse: “traté de optar a alguna beca, pero no pude. Como que siempre tenía alguna traba o algún pero, algún problema, y bueno, por el tema económico o tampoco se podía” (Egresada HT). Junto con lo anterior, en esa mala experiencia de apoyo respecto de la institucionalidad, aparece que “no se había actualizado la ficha y me faltaban como una décima o dos décimas, por ahí y o por lo que me decían en la web, porque para eso tenía que ir a la muni” (Egresada HT). En relación con las instituciones de salud, se menciona que “igual estoy con psicólogo. Tengo psicólogo particular y en el consultorio. Pero siento que es lo mismo, todo el día. A veces no está la psicóloga que me atendió ayer y al otro día me pregunta lo mismo” (Egresada GS). En ello, aparece también la expectativa de que el funcionamiento de la institución sea mejor.

Del discurso referido a las instituciones, destacamos, a su vez, el componente institucional de lo público, entendido como el tramado de instituciones estatales y públicas que conviven con las personas en sus territorios, considerando el conjunto de acciones que se espera que realicen las instituciones para con sus beneficiarios o usuarios. Otro componente del discurso institucional es el formativo/escolástico, que abarca los espacios formativos e instruccionales con los que los sujetos se relacionan.

El discurso acerca de lo público se corresponde con aquellas instituciones públicas con las que los sujetos se relacionan. Refiere una relación entre el aparato estatal y las personas. Esta está altamente mediada por las experiencias de las y



los jóvenes respecto de la suficiencia, o no, de bienes y servicios recibidos. En caso de que el apoyo no sea suficiente, tanto para ellos mismos como para las personas que ellos consideran que deben ser atendidas, aumenta la desconfianza respecto de la capacidad de lo público para dar respuesta a las problemáticas sociales. Se dice que “uno ve la comunidad como de la municipalidad, del consultorio y uno no tiene ayuda de nadie. A veces me da pena, porque uno tiene que llegar a buscar sus propias monedas” (Egresada GS).

La institución de lo formativo/escolástico corresponde a espacios de formación y educación que aparecen dentro del discurso institucional, así como la forma en la que los sujetos se relacionan con estos espacios. En esta categoría se hallan los establecimientos educativos y la iglesia. Cabe dentro de esta institución el concepto de escolástica, referido a los espacios de formación levantados por la(s) iglesia(s). Las instituciones escolásticas se producen a partir de los ideales sociales y valores asociados a este tipo de espacios.

Respecto del colegio, el sujeto egresado lo recuerda como un espacio de crecimiento, de buenas relaciones con amigos y de aprendizaje valórico. El colegio es, para el sujeto egresado, un apoyo aún luego de haber egresado, desde el cual aún recibe interés y llamados de profesores y otros profesionales de la educación. Es este sentido, se dice que “siguen en contacto contigo y son preocupados” (Egresada BS), junto con “no eres un número más en su lista, sino que eres importante para los profesores, incluso para todos” (Egresada MP). Esta relación promueve un fuerte vínculo de apoyo respecto de esta institución formal. La experiencia se extiende más allá incluso del tiempo escolar. Se dice que, luego del egreso, “me llamaban por teléfono, te ayudaban a crear su currículum o como con los pasos de los contratos. Entonces no, es súper bueno porque igual seguir con la ayuda de ese colegio” (Egresada HT).

En este apartado, se han expuesto los resultados del análisis de los discursos de las y los jóvenes egresados del colegio que participaron de la presente investigación. Con ello, se han presentado las categorías de sujetos y objetos que aparecen ante la pregunta de cómo han sido las experiencias en comunidad luego del egreso. Este contenido, que considera todo lo elaborado por los participantes, no se compone de elementos discretos, sino que se trata de una red de innumerables relaciones que dan lugar a una trama compleja y profunda. Sobre la base de esta red, y considerando todos los elementos que surgen a partir del análisis de esta, es que se han levantado las categorías discursivas de lo social/funcional, lo familiar nuclear y lo institucional que orientan la comprensión y profundización en el discurso de los sujetos.

DISCUSIÓN

Respecto de la integración comunitaria, los sujetos describen el trabajo como una vía hacia el reconocimiento y la validación en el espacio común. Así, la forma de ser e integrarse se relaciona con el rol y el cumplimiento de responsabilidades, a través de las cuales los sujetos reafirman su pertenencia dentro del espacio social.

Y, a la luz de las dificultades que aparecen en este tránsito de inserción laboral efectiva, los sujetos dicen sentirse poco integrados en sus contextos, lo que también los lleva a ser menos propensos a emitir opiniones y a involucrarse con las demás personas dentro del contexto laboral y social. El mandato es trabajar y mantener el trabajo. Así, para los jóvenes, la integración comunitaria es ser parte de la comunidad y vincularse con los demás, y este proceso está mediado por el deber ser: “hay que trabajar y pensar en el futuro, pero de repente uno también se está matando mucho por ser así como debería” (Egresado BS). Los sujetos se integran a la comunidad en cuanto tienen un rol, cumplen con sus responsabilidades y con lo que espera de ellos (Gracia y Herrero, 2006).

El cumplir con lo social/funcional lleva a las personas a ser o sentirse útiles, ser un aporte al contexto de vida, donde el ser valioso se pone en juego según cuánto puedo cumplir mi rol dentro de la comunidad. Este deber, a su vez, no necesariamente tiene un contenido explícito o definido, sino que puede nutrirse de cumplir con lo formal, con las expectativas de adecuación y acceso (Aisenson *et al.*, 2007).

Por otra parte, destaca un sentimiento de pertenencia e involucramiento, reforzado dentro del espacio familiar íntimo, donde los sujetos relatan experiencias de satisfacción e integración en esta comunidad. El espacio familiar, en este sentido, aparece como un lugar donde los sujetos son validados como parte del sistema. La familia es una primera forma de integración comunitaria, donde los sujetos son y se sienten parte de un espacio colectivo que mantiene de todas maneras límites entre lo interno y externo (Gracia Fuster *et al.*, 2002).

En cuanto a las instituciones, las y los jóvenes describen el espacio de la iglesia y del colegio como propios. Allí pudieron generar vínculos fuertes con las personas que los constituyen. Estos elementos refuerzan la integración comunitaria a través de estas instituciones, reforzando así la identidad y el sentido de comunidad a través de la pertenencia en dichos espacios. De esta manera, el espacio formativo del colegio aparece como un lugar donde las y los jóvenes se sienten (o sintieron) parte: “aunque estés afuera del colegio te siguen llamando como ya hagamos esta actividad y como para si no tienes algo que hacer te ayudan” (Egresado MT). Refieren, así, un espacio de integración del cual efectivamente se sienten parte y donde, al mismo tiempo, son reconocidos por sus pares. Es así como la institución Escuela de Reingreso ofrece y refuerza la integración comunitaria de los sujetos (Gracia Fuster *et al.*, 2002).

Los procesos de integración comunitaria son descritos por los jóvenes participantes de esta investigación como paradójicos. Por una parte, es necesario adecuarse a las exigencias sociales respecto de lo laboral, que es una vía para el reconocimiento social y el bienestar económico, pero, por otra, es esa misma exigencia la que limita los tiempos para ser y estar en comunidad, reduciendo la experiencia de integración comunitaria primordialmente a los espacios íntimos de la familia, así como a instituciones estructuradas en tiempos y espacios.

En cuanto a la participación comunitaria, los discursos de las y los jóvenes permiten identificar experiencias de colaboración con organizaciones y asociaciones



dentro de sus espacios vitales. Estas experiencias (de participación) hacen referencia a diversos ámbitos. Así, y a propósito de las dificultades que surgen en el mundo del trabajo, los sujetos comentan que no suelen participar en la comunidad laboral, y prefieren mantenerse al margen y no involucrarse: “lamentablemente no querés dar una mala impresión porque si te relacionai mucho con un compañero o una compañera van a empezar a hablar” (Egresado MT). Así, las y los jóvenes no participan en la toma de decisiones ni en las problemáticas colectivas que afectan a las personas dentro del espacio laboral. Por ello, al cumplir con los mandatos sociales de adecuación (funcional), la disposición hacia la participación es limitada y condicionada, también, por el agotamiento y las malas condiciones laborales. El rol social y la funcionalidad deberán ser resguardados de manera constante, por lo que la participación comunitaria se ve restringida según el grado de adecuación que los sujetos estiman de sí mismos. Así, las y los jóvenes relatan que se mantienen al margen, no involucrándose con quienes comparten los contextos de vida, como una forma de cuidar la propia integridad y dejar afuera los juicios (Gracia y Herrero, 2006). Más aún, refieren que, dadas las condiciones de trabajo que se imponen a partir de los mandatos del ser adulto ideal, no queda tampoco interés por participar en la comunidad (Gracia Fuster *et al.*, 2002).

En la Escuela de Reingreso, la participación comunitaria de los sujetos es una experiencia compartida. No solamente se ha asistido a esa institución: también se muestra la toma de decisiones como un elemento que la refuerza. Los sujetos que se han involucrado y aportado a la construcción común del espacio colectivo de la Red de Egresados se han sentido parte del espacio como sujetos activos (Gracia y Herrero, 2006).

Así, la experiencia de participación comunitaria, luego del egreso de la Escuela de Reingreso, ha estado definida también por las instituciones en las que se participa, dejando de lado, en términos generales, otros espacios de vida, como son los barrios o los lugares de trabajo. A propósito de estos, los sujetos refieren poco interés en las problemáticas que ahí suceden, mientras que al alero de la Red de Egresados o de la Iglesia se han mantenido activos y propensos a involucrarse, siendo partícipes de estas comunidades.

En cuanto al apoyo social en sistemas formales y no formales, las y los jóvenes se refieren a diversas esferas. Respecto de la institución familiar, los sujetos son activos en buscar apoyo y están involucrados con las decisiones y necesidades que allí aparecen. Este espacio íntimo refuerza la cercanía de los sujetos con los demás familiares y se configura como un ideal por mantener. Así, en la estructura familiar aparece un espacio de apoyo social o red de contención de los sujetos, de donde son, se sienten parte y a la cual están dispuestos a recurrir (Gracia y Herrero, 2006).

En cuanto a espacios no formales, como la iglesia, aparecen elementos subjetivos que acercan a los sujetos a esta institución. Se dice de la iglesia que es un espacio donde se refuerza la identidad, la cohesión con los demás y que ofrece compañía, ayuda para solucionar problemas, comprensión y apoyo. De esta manera, los sujetos que mantienen una relación cercana con la iglesia, en cuanto institución

no formal, describen el encuentro como fuente de identidad y de cercanía. La institución iglesia, entonces, tiene un componente de apoyo social, de cohesión y de tradición familiar. Con ello, también se describe como un apoyo subjetivo, que da sentido y tranquilidad a los sujetos (Gracia Fuster *et al.*, 2002).

El sistema formal más mencionado en el relato es la Escuela de Reingreso, que aparece descrita como un espacio respecto del cual se mantiene un fuerte vínculo, a pesar de los años que han pasado desde el egreso de la educación media. Los sujetos aún mantienen relación con el colegio y lo valoran como una fuente de identidad y cercanía. Se dice que el apoyo que aún ofrece la institución es bien valorado, en términos de cercanía y cariño.

Respecto de otros sistemas formales, se habla de instancias públicas, tales como municipalidades y centros de salud. La institución de lo público ofrece servicios y programas a los que las personas acceden de manera gratuita, según les corresponda. Así, dentro de lo público, figuran responsabilidades y expectativas de calidad y de encontrar respuesta a las problemáticas. En este sentido, lo público aparece como lo que es de interés o utilidad común y que concierne a la comunidad. Con ello, existe la expectativa de transparencia y eficacia en su hacer, por lo que los sujetos esperan poder ser atendidos y conseguir el apoyo requerido a partir de la interacción con lo público, al que definen como un lugar en el que lo común y lo general deben hacerse visibles y tener niveles de accesibilidad suficientes para quien lo requiera (Rabotnikof, 2013).

Así, el apoyo social en los sistemas formales e informales es descrito como fundamental en el relato de los sujetos, dado que brinda un sostén constante desde ambas esferas. En estos sistemas, los sujetos han encontrado contención y apoyo a lo largo de los años posteriores al egreso, configurándose también como pilares y fuentes identitarias.

En síntesis, los discursos de apoyo social comunitario de los sujetos egresados responden a una trama de diversas experiencias y relaciones con sus entornos. Así, se puede analizar la experiencia descrita desde distintos niveles.

Primero, y desde el nivel individual del apoyo social comunitario, los sujetos, en términos generales, refieren ciertas paradojas con relación al contexto de vida. Por una parte, aparecen componentes que refuerzan la identidad en relación con espacios de la comunidad, como son la iglesia y la Red de Egresados. Sobre estos espacios, los sujetos dicen sentirse cómodos y valiosos, al tiempo que comparten experiencias de crecimiento y se relacionan con las demás personas con las que comparten estos espacios. Por otra parte, con relación al mundo laboral, la experiencia de los sujetos dista de ser satisfactoria, lo que, sumado a la presión que ejerce la noción de adecuación, impacta negativamente en la experiencia de apoyo social comunitario.

Segundo, y ligado a las instituciones y al espacio que se habita, los sujetos dicen sentirse cercanos y confiados respecto estas, y están dispuestos a usar servicios públicos y a confiar en las instituciones. Por otra parte, respecto del barrio, en general aparece un distanciamiento y sensación de individualismo en la representación. Con ello, no hay una mirada sobre las y los vecinos que



invite al involucramiento más allá de lo circunstancial, en la medida en que el exponerse a ellos implica también mostrar elementos familiares que desean mantenerse en privado.

Por último, los sujetos refieren a redes comunitarias que complementan el apoyo de las redes familiares e íntimas, lo que muestra el potencial de la comunidad como recurso psicosocial (Gallardo-Peralta y Gálvez-Nieto, 2018). En estas experiencias, aparece el involucramiento en espacios voluntarios (como la iglesia o la Red de Egresados) como un factor protector. Así, estos han aportado a los sujetos un sentido de identidad social y de pertenencia a una estructura social más amplia, definiéndose como espacios de confianza valorados por los sujetos (Gracia y Herrero, 2006).

La modalidad de reingreso implica, como se ha mencionado, la reinserción de jóvenes educacionalmente excluidos. Es relevante tensionar y reflexionar en torno al mismo concepto de reinserción que, desde la explicitación de los objetivos de la modalidad creada en 2021, implica componentes no solamente laborales, sino también sociales. Así, y según lo evidenciado en el discurso de los jóvenes, los primeros parecen mostrar más avances que los segundos, en la medida en que las principales relaciones que son mencionadas, a propósito de las experiencias en comunidad, hacen referencia a los contextos de vida laborales. Se dice, incluso, que, luego de salir del colegio, se cambió el tiempo invertido en la educación por el tiempo invertido en el trabajo. Con ello, quedan preguntas acerca de cómo se piensa y se define el reingreso en términos sociales, y si acaso el reingreso social está mediado, desde el diseño de los programas, por lo laboral. Lo anterior no implica que los esfuerzos de inserción laboral no sean relevantes, sino que más bien muestra la posibilidad de complementar la formación académica y de apresto laboral con una mirada al proyecto de vida en términos integrales, considerando también las subjetividades en las relaciones de los sujetos.

CONCLUSIONES

La propuesta de análisis desarrollada ha intentado desenmarañar el discurso de los participantes, en un ejercicio que resulta innegablemente artificioso, en cuanto cada comentario, opinión y sensación está imbricado inevitablemente uno en otro. Con esto en consideración, los discursos de apoyo social comunitario revelan relaciones entre los egresados de la Escuela de Reingreso y con sus comunidades. Además, muestran la forma en la que los jóvenes, luego del egreso, se involucran con las comunidades. A continuación, se describen algunos puntos relevantes a propósito de los discursos de apoyo social comunitario de los jóvenes egresados.

Destacamos, en primer lugar, la significación que tiene la escuela de reingreso en la vida y el relato de cada una de las y los jóvenes egresados de este tipo de centros. Estos resultan un espacio de cercanía y anclaje de la identidad de los sujetos. Esto llama la atención, dado que se trata de una institución de reingreso escolar, donde los estudiantes están, en general, solamente dos años. Entre las

características de la escuela que promueven su estrecha relación con los egresados, se destacan diferentes aspectos afectivos. Se dice de los profesores que son preocupados, cercanos y cariñosos. Lo mismo se dice de los demás integrantes del mundo adulto del establecimiento: auxiliares, asistentes de la educación y de la dirección. El estrecho vínculo que se establece con los jóvenes parece ser lo que les mantiene, al día de hoy, con una muy buena imagen del establecimiento.

Por otra parte, el componente del apoyo social comunitario que se ha evidenciado como más débil es la participación comunitaria. A propósito de esto, un elemento que la fomenta, desde la teoría, y que se encuentra en general ausente en los espacios no institucionalizados, es la confianza. Los sujetos refieren, en reiteradas ocasiones, al aislamiento como forma de llevar la vida, tanto en ámbitos públicos como privados. En el trabajo, por ejemplo, hay una tendencia general a no exponerse, a no mostrarse ni interactuar con las demás personas que en este espacio aparecen. En el barrio, la aproximación es bastante similar. Así, la falta de confianza limita las relaciones íntimas en los espacios de vida de los sujetos, condicionando así la experiencia de participación en la comunidad. Los mandatos sociales tradicionales, la estructura de poder y la conformación de sujetos como elementos discretos limitan así la confianza, que aparece como mediadora de las relaciones y los vínculos sociales. Con ello, se limita no solamente la participación, sino también la integración a la comunidad.

El modelo de reingreso es aún joven y se encuentra en sus primeras etapas de implementación, lo que a su vez se ha visto dificultado por el contexto del país luego de la pandemia, cuando el número de estudiantes que han quedado fuera del sistema escolar ha aumentado. Esto implica que el modelo de reingreso deberá fortalecerse y aumentar su cobertura no solamente en términos de establecimientos que impartan la modalidad, sino también de dotación de personal que participe en estas escuelas. Se trata no solo de aumentar la cantidad de docentes y otros profesionales y asistentes de la educación: también aparece una oportunidad de pensar en los dispositivos y estrategias que puedan promover la confianza entre las personas, así como el apoyo social comunitario a los jóvenes mientras cursan sus estudios y luego de su egreso.

Entre las principales limitaciones que presenta este estudio, aparecen algunos elementos que determinan los resultados. En primer lugar, se debe considerar que las y los egresados considerados son presumiblemente quienes tienen un vínculo más estrecho con la escuela. Por otra parte, es escasa la cantidad de jóvenes que participan de la investigación. Contar con más egresados habría resultado en un corpus más nutrido, con más voces y visiones respecto de las temáticas que se desarrollaron en los grupos de discusión. Además, y como tercera limitación, destacamos la distribución de género de las y los participantes. El hecho de que participaran más mujeres que hombres, a pesar de que esta representación se condice con la distribución por género del establecimiento, puede generar un sesgo en la información producida, dejando de lado ciertas consideraciones y visiones masculinas.

Como cuarto elemento a considerar entre las limitaciones de este estudio, aparece el impacto de la pandemia en las relaciones sociales y experiencias laborales



de los jóvenes participantes. Resulta complejo dimensionar el efecto que ha tenido este evento histórico sobre la inserción laboral de los jóvenes, así como sobre los mismos procesos de apoyo social comunitario que se han descrito.

Realizar el estudio directamente con las y los egresados aporta una visión respecto de sus discursos de apoyo social comunitario, en contraste con un estudio de documentos o basado en el relato de los tomadores de decisiones y profesionales de este tipo de instituciones. Así, el enfoque comunitario genera información relevante respecto de la inclusión, participación y apoyo social comunitario a partir de la experiencia de jóvenes egresados de un establecimiento educacional que, según sus objetivos organizacionales, busca aportar en estos sentidos a la trayectoria vital de las y los estudiantes.

Por otra parte, un estudio de diseño fenomenológico hermenéutico como este da luces de la experiencia compartida de las y los jóvenes, lo que a su vez será posible de contrastar con los planteamientos organizacionales del colegio, así como con el diseño de la política pública que da origen a la modalidad de reingreso escolar.

Respecto de lo anterior, será interesante realizar un seguimiento a las trayectorias comunitarias de los sujetos egresados de la modalidad de reingreso, lo que podrá también impactar en el diseño de los programas y proyectos de la modalidad. Contar con más información en el mediano y largo plazo ayudará a definir estrategias educativas cada vez más efectivas para los jóvenes que, por distintos motivos, han quedado fuera del sistema educacional.

REFERENCIAS

- Aisenson, D. B., Aisenson, G., Batlle, S. M., Legaspi, L. P., Polastri, G. y Valenzuela. V. (2007). *Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la Escuela Media*. Anuario de investigaciones.
- Balcazar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N., Gurrola Peña, G. y Moysen Chimal, A. (2015). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México
- Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios*. LOM Ediciones.
- Cortés-Rojas, L., Portales-Olivares, J. y Peters-Obregón, H. (2019). Desescolarización, exclusión educativa y el desafío del reingreso escolar en Chile. *Revista Saberes Educativos*, (3), 143. doi: 10.5354/2452-5014.2019.53792.
- Espinoza Díaz, O., Castillo, D., González Fiegehen L. y Santa Cruz, J. (2014). Educación de Adultos e inclusión social en Chile. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 13(3), 69-81. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue3-fulltext-393.
- Espinoza Díaz, O., Loyola Campos, J., Castillo Guajardo, D. y González Fiegehen, L. (2016). Evaluación de los programas de reescolarización en Chile: la perspectiva de los estudiantes. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 969-86. doi: 10.1590/s1517-9702201605142856.

- Ferrer, B., Martínez, L., Muñoz, A., Moreno, D. y Musitu Ochoa, G. (2011). Implicación y participación comunitarias y ajuste psicosocial en adolescentes. *Psicología y Salud*, 21(2), 205-214. doi: 10.25009/pys.v21i2.573.
- Gallardo-Peralta, L. y Gálvez-Nieto, J. (2018). Validación del cuestionario de apoyo social comunitario en personas mayores chilenas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 49(4). <https://doi.org/10.21865/RIDEP49.4.04>.
- Gracia, E. y Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: Evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 129-171.
- Gracia Fuster, E., Herrero Olaizola, J. y Musitu Ochoa, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Síntesis.
- Íñiguez Rueda, L. (2003). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica. En L. Íñiguez Rueda, *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 83-124). UOC.
- Krichesky, M. (2022). Experiencias de reingreso a la educación secundaria y lazo social. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 2(3), 139-160.
- Mineduc (2017). ¿Qué es el Programa de Reinserción Escolar? Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Mineduc. <https://epja.mineduc.cl/que-es-el-programa-de-reinsercion-escolar/>
- Ministerio de Educación (2020). *Mineduc conforma grupo de trabajo con expertos en educación para abordar deserción escolar*. <https://www.mineduc.cl/mineduc-conforma-grupo-de-trabajo-para-abordar-desercion-escolar/>
- Ministerio de Educación. (2021). *Propuesta Modalidad de Reingreso*. Ministerio de Educación.
- Narváez Burbano, J. H. y Obando Guerrero, L. M. (mayo-agosto, 2021). Relación entre factores predisponentes a la privación sociocultural y el apoyo social en adolescentes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 39-62. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n63a3>
- Parker, I. (1996). *Psicología, discurso y poder: Metodologías cualitativas, perspectivas críticas*. Visor.
- Peña, D. (2018). *Formato Escuelas de Reingreso. Derecho Social a la Educación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Universidad Nacional de La Pata.
- Rabotnikof, N. (2013). Lo público hoy: lugares, lógicas y expectativas. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* (32), pp. 37-48. <https://doi.org/10.17141/iconos.32.2008.288>.
- Ramírez, F. (2015). *Manual del Investigador: Entrevistas Grupales: Los Focus Group vs Los Grupos de Discusión*. <https://manualdelinvestigador.blogspot.com/2015/04/entrevistas-grupales-los-focus-group-vs.html>.
- Romo, J. y Cumsille, P. (2020). Caracterización de estudiantes con trayectorias educativas interrumpidas en una muestra de escuelas de reingreso a través de análisis de clases latentes. *Pensamiento educativo*, 57(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.4>.
- Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Sarrate, M. (1997). *Educación de adultos: evaluación de centros y experiencias*. Narcea.



Mariana Martínez Montero* y Anabela Paleso Rodríguez**

“Percibir las sombras” en la coyuntura epocal: saberes de la sostenibilidad de la vida y de los comunes

RESUMEN

El artículo comienza construyendo la noción de saberes de la sostenibilidad de la vida y de los comunes, recuperando la categoría de saberes socialmente productivos creada por el Programa APPEAL desde la economía feminista y la ecología política. La crisis civilizatoria actual nos politiza como mujeres y nos incita a desandar las tramas pedagógicas que permiten la emergencia de saberes orientados a (re)tejer el cuidado de la vida (humana y no humana) en nuestro mundo dañado: ¿qué saberes se configuran en los procesos de producción donde se asumen de forma constitutiva los vínculos de ecoddependencia e interdependencia? ¿Cómo se producen, conservan y transforman estos saberes y qué nos dicen sobre otras formas de habitar el mundo y de construir futuros posibles?

PALABRAS CLAVE

Saberes socialmente productivos • saberes de la sostenibilidad de la vida y de los comunes • vida cotidiana

* Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (FHCE-UdelaR). Docente de Arte y Comunicación Visual (CES, IPA). Correo electrónico: martinezmontero.m@gmail.com

** Docente del Instituto de Educación (FHCE-UdelaR) y del Consejo de Formación en Educación (ANEP). Licenciada en Ciencias de la Educación (FHCE-UdelaR), magíster en Ciencias Humanas, opción teorías y prácticas en educación (FHCE-UdelaR) y doctoranda en Ciencias de la Educación (UNLP). Correo electrónico: anabelapaleso@gmail.com

TITLE

Perceiving the Shadows in the Epochal Conjunction: Knowledge of the Sustainability of Life and the Commons

ABSTRACT

The article begins by conceptualizing the notions of knowledge of the sustainability of life and the commons, revisiting the category of socially productive knowledge established by the APPEAL Program from feminist economics and political ecology perspectives. The current civilizational crisis politicizes us as women and incites us to unravel pedagogical frameworks that enable the emergence of knowledge aimed at (re)weaving the care of life (both human and non-human) in our damaged world. What kinds of knowledge are configured within production processes where ecocodependent and interdependent connections are inherently assumed? How are these knowledge forms produced and what insights do they offer into alternative ways of inhabiting the world and constructing possible futures?

KEYWORDS

Socially productive knowledge • knowledge of the sustainability of life and the commons • daily life

FORMAS DE RE-EXISTIR EN UN MUNDO DAÑADO: LA SOSTENIBILIDAD DE LA VIDA Y DE LOS COMUNES

Todos los tiempos son, para quien experimenta su contemporaneidad, oscuros. Contemporáneo es, justamente, aquel que sabe ver esa oscuridad, aquel que está en condiciones de escribir humedeciendo la pluma en la tiniebla del presente. Pero ¿qué significa “ver una tiniebla”, “percibir la oscuridad”? (Agamben, 2011, p. 21)

Los tiempos confusos están anegados de dolor y alegría; de patrones ampliamente injustos de dolor y alegría, de un innecesario asesinato de la continuidad, pero también de un resurgimiento necesario. [...] Nuestra tarea es generar problemas, suscitar respuestas potentes a acontecimientos devastadores, aquietar aguas turbulentas y reconstruir lugares tranquilos. En tiempos de urgencia es tentador tratar el problema imaginando un futuro seguro, poniendo en orden presente y pasado en aras de crear futuros para las generaciones venideras. Seguir con el problema no requiere este tipo de relación con los tiempos llamados futuros. (Haraway, 2019, p. 19)

En el presente artículo hacemos el ejercicio de *mirar a través* de las *tinieblas* de los tiempos que acontecen asumiendo el desafío de interpretar nuestra coyuntura epocal por intermedio de las lentes de la sostenibilidad de la vida y de los



comunes. Buscamos trazar líneas conceptuales que nos permitan articular vínculos y saberes que tejen otras tramas cotidianas de existencia y producción, incluso en medio de la oscuridad de los tiempos que vivimos.

Las líneas conceptuales emergen desde nuestros acercamientos a experiencias particulares que trazan formas de “hacer las vidas más vivibles”, como son los casos de la huerta urbana HUCEBA (Montevideo, Uruguay) y el grupo de mujeres rurales Rincón de Brujas (Canelones, Uruguay), que nos invitan a *seguir con el problema* y a *ser contemporáneas*. Si bien no es el objetivo de este artículo indagar y extenderse en el análisis de experiencias concretas, consideramos importante mencionar que los abordajes conceptuales y analíticos que se articulan aquí han sido inspirados –principalmente– en dichos proyectos individuales y colectivos, a los que como mujeres investigadoras nos hemos acercado, recuperando las voces de sus protagonistas. Estos proyectos constituyen formas alternativas de producción de particular expresión afectiva, política y económica. Nuestras reflexiones conceptuales se desprenden de la escucha de las voces de mujeres que participan de estos proyectos que, a nuestro entender, demandan nuevas dimensiones de análisis que permitan politizar sus aspectos invisibilizados, aquellos que los constituyen como alternativas de re-existencia sostenidas por los cuerpos-territorios¹ de mujeres u otros sujetos que vivencian distintos grados de desigualdad. Estas experiencias nos ayudan a comprender la dimensión polémica y subversiva de hablar de la sostenibilidad de la vida como base fundamental de la reproducción y como clave conceptual que nos habilita el ejercicio teórico-práctico de trascender la dicotomía entre la producción de capital y la reproducción de la vida humana. Son experiencias que nos habilitan el ejercicio de pensar en (otros) horizontes de intelección en torno a los *comunes* y la *sostenibilidad de la vida* cotidiana.

El concepto de *comunes* tiene una amplia discusión en el lenguaje político y económico, incluso en el inmobiliario (Federici, 2020). Federici (2020) sostiene que los *comunes* recuerdan a aquellas tierras sobre las que no existían formas de propiedad individual, pero sí formas acordadas para usos colectivos. Desde esta perspectiva, los *comunes* se constituyen como lugares de entramados comunitarios, donde emergen diversas formas de producción de la vida social y, como sostiene la autora, además tienen la particularidad de operar como germinadores de saberes que posibilitan proyectos colectivos que –a su vez– nos enseñan otras formas de re-existencia. Los *comunes* pueden adquirir diferentes formas y expresiones; funcionan en torno a pautas compartidas “de respeto, colaboración, dignidad, cariño, reciprocidad [que] no están plenamente sujetos a las lógicas de acumulación del capital

1 Desde las pedagogías feministas el cuerpo adquiere una nueva dimensión afectiva, económica y analítica –particularmente los cuerpos feminizados– que va más allá de su valor como fuerza corpórea productora de valor de cambio o de uso. Se piensa el cuerpo-territorio como “lugar de vivencia, emociones y sensaciones” (Colectivo MCTF, 2017, p. 16), como un lugar de resistencia inseparable del lugar material donde despliega y produce su existencia. Yendo más lejos, nombrar *el territorio cuerpo-tierra* nos lleva a pensar cómo nuestros cuerpos están enlazados a los territorios que habitamos (Colectivo MCTF, 2017, p. 52).

aunque son agredidos y muchas veces agobiados por ella” (Gutiérrez Aguilar, 2011, en Quiroga Díaz y Gago, 2018, p. 102). Se despliegan en diversas escalas que adquieren su particularidad a nivel local y que, a su vez, confluyen con luchas a escala global que resisten y re-existen frente al extractivismo y las formas capitalistas donde la “cosificación de la vida” (Segato, 2021) termina siendo lo imperante. Asimismo, algunos materializan necesidades colectivas de supervivencia en contextos donde el Estado y el mercado no ofrecen más que respuestas afines a lógicas empresariales mientras los ecosistemas son sometidos a procesos acelerados de explotación y destrucción que amenazan la totalidad de la vida. En estos espacios de los *comunes*, podemos identificar estrategias que resisten procesos de explotación a la vez que se sustentan en lógicas no hegemónicas de producción y reproducción de la vida. Bajo este enfoque, nos referimos a los comunes como dimensiones temporo-espaciales específicas desde las cuales surge un registro particular de saberes, saberes que se forjan en “la creación de relaciones sociales y espacios construidos de solidaridad, el compartir comunal de la riqueza, el trabajo y la toma de decisiones cooperativas” (Federici, 2020, pp. 259-260).

Desde el punto de vista pedagógico, nos interesa pensar los *comunes* como aquellos proyectos que generan saberes y formas de resistir a procesos hegemónicos, posibilitando aperturas a un *partir de sí* (Piussi, 2000) y otros modos de vincularnos con el mundo que nos rodea en torno a la reproducción de la vida. En este sentido, entendemos que los *comunes* involucran distintos planos articulados entre sí que expresan posicionamientos político-pedagógico-ético-filosóficos a escala colectiva e individual. Pensarlos implica centrar la mirada en los procesos cotidianos de las personas e indagar en las formas de transformación, conservación y (re)producción que sostienen la vida (el cuidado, la alimentación, la acción-trabajo, el tiempo): procesos de la vida cotidiana que producen saberes y –a su vez– habilitan la apertura de nuevos (otros) porvenires articulando presente y pasado; por otra parte, también son ámbitos atravesados por formas de ser y estar que reflejan contradicciones, es decir, apropiaciones y formas de comportamiento que reproducen relaciones hegemónicas de producción y dominación.

Los planteos provenientes de la economía feminista nos invitan a pensar los *comunes* como formas políticas que reflejan otras maneras de producir y vincularnos en nuestra vida cotidiana en torno a la *sostenibilidad de la vida* (Pérez-Orozco, 2014). La acepción económica de esta noción nos permite visibilizar modos de vida y producción que colocan en el centro el cuidado y el valor de todos (los seres humanos, las especies y la naturaleza). En este sentido, nos desafía a bucear en torno a las estrategias y los horizontes de posibilidad que se despliegan ante el conflicto capital-vida, conflicto estructural e irresoluble de la economía hegemónica donde “el negocio se hace a costa de la vida, poniendo el conjunto de lo vivo en riesgo permanente de destrucción” (Pérez Orozco, 2014), dejando en evidencia la oposición entre los procesos de acumulación de capital y la *sostenibilidad de la vida*. Aludimos a la *sostenibilidad de la vida* en el marco del conflicto capital-vida para referimos a la importancia de enfocar nuestra atención en las formas de producción y de regulación económica propias de esferas invisibilizadas por el



mercado y el pensamiento heteropatriarcal. Buscamos así otras formas de vivir y producir que, siguiendo a Pérez Orozco (2014), se superponen a la perversidad de la economía existente. En este contexto, Carrasco (2003) contribuye al enfoque:

Centrarse explícitamente en la forma en que cada sociedad resuelve sus problemas de sostenimiento de la vida humana ofrece, sin duda, una nueva perspectiva sobre la organización social y permite hacer visible toda aquella parte del proceso que tiende a estar implícito y que habitualmente no se nombra. Esta nueva perspectiva permite además poner de manifiesto los intereses prioritarios de una sociedad, recuperar todos los procesos de trabajo, nombrar a quienes asumen la responsabilidad del cuidado de la vida, estudiar las relaciones de género y de poder y, en consecuencia, analizar cómo se estructuran los tiempos de trabajo y de vida de los distintos sectores de la población. (p. 5)

Habitando el ejercicio de ser contemporáneas –siguiendo a Agamben–, el acercamiento a las experiencias mencionadas (HUCEBA y grupo de mujeres rurales Rincón de Brujas) nos habilita a pensar en la trama que se teje en los procesos temporales, en los lazos y vínculos subjetivos que configuran otras praxis y otros saberes: saberes de “tiempos” que nos sostienen, saberes de cuidados, saberes de trabajo y de todas aquellas acciones que nos enseñan a mirar la vida cotidiana para producir estrategias que conllevan otras formas de habitar el mundo.

LOS SABERES SOCIALMENTE PRODUCTIVOS: SUS APORTES PARA PENSAR LOS SABERES DE LA SOSTENIBILIDAD DE LA VIDA Y DE LOS COMUNES

La categoría de saberes socialmente productivos (SSP), construida en el marco del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL), es una referencia conceptual para centrar la mirada en los saberes de la sostenibilidad de la vida y de los comunes (SSVC). Su potencialidad y alcance ha permitido indagar y comprender procesos de producción simbólica y material gestados desde complejos procesos históricos caracterizados por la sobredeterminación y el desarrollo desigual y combinado en América Latina (en el sentido que le da Puiggrós, 1990).

Recuperando los planteos del Programa APPeAL, la categoría de SSP está enraizada históricamente en la crisis argentina del año 2001 (Puiggrós y Gagliano, 2004). Emerge con el afán de dilucidar el estatus epistemológico, político y social de los saberes que son producidos por aquellos sujetos silenciados históricamente y cuyas trayectorias educativas se apartan de los circuitos de escolarización oficial hegemónicos de los Sistemas de Instrucción Pública Estatal (SIPCE). A partir del ejercicio de articular-desarticular la interrelación entre educación, trabajo y producción, desde APPeAL se constituyó una mirada pedagógico-política que visibiliza a los sujetos que tienen un particular vínculo con los saberes –sus

saberes— que se relacionan con la experiencia que estos mismos portan y adquieren en sus vidas de trabajo y de resistencia.

Asimismo, la categoría tiene una dimensión política y democrática que se vincula a la potencialidad de comprender a los sujetos como sujetos políticos: a través de ellos se “generan procesos alternativos que se articulan en la sociedad con prácticas y saberes, orientando procesos de cambio que de alguna manera marcan límites a lo instituido y lo reconfiguran” (Gómez Sollano y Corenstein, 2013, p. 130). En este marco, los SSP no se definen *a priori*; en cambio, se caracterizan por su estatuto formal abierto y contingente (según el Análisis Político del Discurso) en cada coyuntura epocal (Gómez Sollano y Corenstein, 2013). Aun así, los SSP hacen énfasis en lo social desde su rol estructurante, es decir, son saberes que se estructuran a partir de lo social y a la vez desatan procesos de articulación de sentidos en el orden de las prácticas sociales. Estos se identifican con aquellos que promueven la construcción de lazos sociales, que tejen identidades colectivas en particulares momentos de crisis y cambios. Dichos saberes son aquellos “que modifican a los sujetos, enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su habitus y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o de la comunidad” (Puiggrós y Gómez Sollano, 2009, p. 30).

Posicionándonos en la crisis civilizatoria que estamos habitando (Herrero, 2018), caracterizada por un capitalismo extractivista que destruye los recursos naturales y las especies expoliando la vida frente al desarrollo de acumulación de capital, la categoría de SSP nos desafía a situarnos desde los lentes de los ecofeminismos —particularmente, desde las economías feministas y la ecología política—. *Revisitar*, es decir *volver a mirar* la categoría desde *lentes violetas* que pongan foco en los saberes que se producen y sostienen la vida cotidiana, nos desafía a *habitar las tinieblas* (según Agamben, 2011) para no dejarnos encandilar por los flujos de episteme colonialista que aún se emplean para interpretar realidades sociales en nuestros territorios agredidos. Vivenciamos el “terricidio” (Escobar, 2014) de los ecosistemas físicos y espirituales y una emergencia social-ecológica que es parte de la crisis civilizatoria del humanismo occidental antropocéntrico que formó la “mentalidad desarrollista” de la que somos parte, así como las violencias existentes vinculadas a la negación del otro. Frente a estos procesos hemos naturalizado formas de organización de la vida y el capital, formas de vincularnos con los seres que nos rodean y con el mundo que habitamos. Con estos lentes nos preguntamos, ¿qué saberes son actualmente productivos en un mundo de futuros inciertos y amenazados? Teniendo en cuenta la potencialidad de la categoría de SSP en el marco de la crisis civilizatoria actual, entendemos que “su productividad social no es una característica inmanente, sino que depende de la articulación de sentido en la que los mismos [los SSP] se inscriben” (Gómez Sollano, 2009, p. 30).

Tomando como punto de partida las urgencias epocales que amenazan la supervivencia del mundo que cohabitamos, nos desafía repensar los sentidos que puede adquirir la productividad social de cierto tipo de saberes a la luz de categorías de análisis presentes en determinados enfoques feministas y ecofeministas. En otros términos, nos interpela mirar la categoría de los SSP a *las sombras, entre*



las *tinieblas* de la sostenibilidad, la interdependencia y la ecoddependencia, para bucear en la trama pedagógica desde la cual emergen los saberes que posibilitan retejer el cuidado de la vida y apuestan al reconocimiento de la naturaleza y todas las especies. ¿Qué se conserva, transforma y sedimenta en torno a la producción de saberes y vínculos que constituyen otras configuraciones del tejido social que colocan la vida en el centro? Plantear estas interrogantes también nos desafía a pensar en estrategias metodológicas que recuperen las experiencias y las voces de quienes producen formas de transformación de la vida cotidiana que habitamos.

LOS SABERES Y LA PRIMACÍA DE LA CONCIENCIA EN LA VIDA COTIDIANA

A partir de aquí nos interesa bordear el origen de este particular registro de saberes. Nos referimos a aquellos saberes que conforman singulares constelaciones de sentidos y formas distintas de apropiación de un presente cotidiano, cohabitado y reproductivo –del que a la vez se toma distancia– para brindar respuestas ante los desafíos de una-nuestra particular coyuntura epocal. Nos referimos a esos saberes que surgen en nuestro tiempo cronológico, pero que a la vez lo desfazan para interpelar la vida cotidiana porque son el resultado de una “necesidad de conciencia” (Zemelman, 2002) individual y colectiva capaz de suscitar espacios donde asumir la urgencia de aprender a vivir en un mundo dañado (Haraway, 2019).

En el marco de los procesos de *sostenibilidad de la vida* y su relación con la interdependencia y ecoddependencia en la cotidianidad existe una característica que los define: son saberes que dan cuenta de una necesidad de conciencia. La conciencia, en el pensamiento zemelmaniano, nace como una expresión de necesidad vital; surge en el despliegue existencial del sujeto en la simultaneidad de planos cotidianos e históricos que ponen a prueba su voluntad de resistencia. En este sentido, la conciencia que allí surge es a la vez conciencia, voluntad y querer moral. Es –ante todo– productora y resulta de la relación dialéctica que el sujeto experimenta entre sus necesidades, los límites de su tiempo y la memoria. Para los sujetos constituye un “modo de pensar y actuar en el mundo, como imperativo ético para no quedar atrapados en los espacios de la realidad definidos por las determinaciones del discurso de poder” (Zemelman, 2002, pp. 4-5).

Desde la perspectiva zemelmaniana, la noción de conciencia trasciende su alcance como categoría analítica; supone toda una perspectiva metodológica y ontoepistémica rigurosa que enfoca la producción de conocimiento desde el “marco gnoseológico de la conciencia” (Zemelman, 2002, p. 3) como necesidad que aporta conocimiento desde un profundo sentido histórico y contextual. Existe para el autor una correlación –no necesariamente lineal– entre los espacios de conciencia y las formas de constitución de lo social. Debemos recordar que una de las implicancias metodológicas más desafiantes en esta propuesta es la necesidad de abordar las formulaciones de discurso desde los propios sujetos. De esta forma, se le asigna estatuto epistemológico a las percepciones que cada sujeto desarrolla

sobre lo real y “sus posibilidades de ser [sin que esto implique] dejarlo atrapado en la descripción de los atributos de aquello que lo rodea” (Zemelman, 2002, p. 4). Desde estos marcos, queremos volver a situar esta noción de conciencia como premisa de nuestro movimiento reflexivo hacia lo *contemporáneo*, para echar luz sobre cierto tipo de saberes, particularmente aquellos que operan como productos situados e históricos en el espacio material, simbólico y temporal de la *vida cotidiana* (Federici, 2020).

Nos interesa dejar una puerta abierta para profundizar en la articulación entre *necesidad de conciencia* (en sentido zemelmaniano) y *vida cotidiana* (como lo entiende Federici, 2020) como dimensión analítica de *presente potencial* para horizontes posibles (como lo formula Zemelman): en la cotidianidad de los sujetos, la vida se encuentra cargada de estrategias, vínculos, acciones e intervenciones que se generan para re-existir a nuestros tiempos. Asimismo, deseamos posicionar a lo femenino (desde perspectivas no esencialistas) en el acontecer cotidiano. Lo femenino surge y se articula en la vida cotidiana con una fuerza de especial politicidad que refuta su histórica reclusión –desde el paradigma moderno y heteropatriarcal– en lo privado y lo doméstico. Como afirma Federici (2020):

Se hizo posible reconocer que la “vida cotidiana” no es un conjunto genérico de eventos, actitudes y experiencias que hay que organizar. Es una realidad estructurada, organizada en torno a un proceso de producción específico, la producción de seres humanos [...] A este hallazgo le siguió una revolución teórica y práctica que ha transformado nuestro concepto del trabajo, así como la política, la “feminidad” y la metodología de las ciencias sociales, que nos ha permitido trascender el punto de vista psicológico tradicional que individualiza nuestras experiencias y separa lo mental de lo social. (p. 248)

Surge aquí la necesidad de reivindicar la politicidad femenina desde los espacios de la vida cotidiana, así como también los espacios reproductivos excluidos del sistema productivo hegemónico como espacios generadores de prácticas específicas y multiformes asociaciones de lucha. Estos espacios expresan un singular *ethos* político-pedagógico (creencias, valores, normas constitutivas de las identidades o representaciones de las personas) que le da sentido y también fundamento a las *luchas por lo común* (Gutiérrez Aguilar, 2020) entramadas en el habitar cotidiano. En este sentido, *lo común* es conceptualmente amplificado como relación social reproductiva que se reconfigura en luchas por lo *común* que son fuerza dinámica de tramas asociativas. De acuerdo con lo vivenciado en las experiencias, los esfuerzos colectivos en pos de lo *común* se realizan en defensa de las condiciones materiales y simbólicas que garantizan la reproducción de la vida, el usufructo y disfrute de bienes materiales (como el agua, la tierra y las semillas) e inmateriales. Para Gutiérrez Aguilar (2020), las *luchas por lo común* se recuperan de forma cotidiana mediante el lenguaje y la memoria, vehículos para la actualización de las experiencias donde “se generan sentidos compartidos que, justamente al hacer sentido, permiten que la experiencia singular se entrelace con los demás” (p. 7).



Desde las *luchas por lo común*, la vida cotidiana se reposiciona como fuente y dimensión temporo-espacial de luchas capaces de estructurar determinados registros de saberes que adquieren una singular expresión ética y productiva de la potente potencialidad política en contextos donde día a día se disputan hegemónicos procesos civilizatorios contrarios a la vida. Son estas *luchas por lo común*, desde la cotidianidad de la vida, las que posibilitan la emergencia de saberes de conciencia capaces de inspirar otros modos de lo político, otros modos de producir la vida y mediar nuestra relación con la naturaleza y todos los seres. Entendemos que en el proceso de (re)producción y sostenibilidad de la vida cotidiana hay una configuración de saberes que como sujetos nos posiciona en un lugar de resistencia al momento de remediar el tejido social del que hacemos parte. En estos procesos, nos transformamos y transformamos a la vez el hogar, el barrio y los vínculos que tendemos con el mundo que habitamos.

Recuperando miradas ecofeministas no esencialistas, en el proceso de *partir de sí* y de vincularnos con otros (seres humanos, especies y naturaleza) (re) configuramos² un tejido donde se ponen en relación procesos de conservación, transformación y producción de saberes. En este proceso de (re)configuraciones, ¿en qué sentido se tejen saberes que nos muestran otras formas de re-existencia ante el mundo dañado que vivimos? ¿Dónde están y quiénes son quienes resisten y producen saberes que se detienen a las lógicas de expoliación y despojo del mundo, de nuestros cuerpos y del valor de los demás (humanos, especies y naturaleza)? ¿En qué espacios concretos se despliegan los tejidos sociales que ponen en el centro la vida? ¿Cuáles son los elementos que se despliegan y articulan en esos procesos?

Poner en el centro la vida nos interpela a *habitar las tinieblas de la contemporaneidad* y a mirar nuestra vida cotidiana. Implica poner atención al vínculo con el tiempo y el espacio, así como al valor entre los seres (humanos y especies) y la naturaleza. Entendemos que supone el ejercicio de visibilizar las formas de resistencia y re-existencia individual y colectiva que nos enseñan otras maneras de estar o acuerpar la vida a través de prácticas que producen y configuran vínculos (otros) que nos sostienen cotidianamente en lo material y en lo afectivo (Menéndez y García, 2020).

2 Comprendemos la noción de (re)configuración en el entendido de la trama de elementos donde cada uno construye y reconstruye “su carácter significativo en función de las relaciones que se urden entre los elementos en juego [...] condensándose en un punto de manera temporal para desarticularse y desplazarse a otro nuevamente [...] Así pues, *configuración* recoge una articulación inacabada de elementos, identidades flotantes, heterogeneidad de lógicas o racionalidades entrecruzadas, modalidades de concreción que se especifican en el movimiento histórico, receptividad frente a realidades emergentes [...] como entramado de independencias y tejido de tensiones; subyace en ella una lógica relacional según la cual cada elemento implicado en una totalidad solo puede ser entendido por su relación con otros elementos [...] La noción de configuración [...] pone y mantiene en primer plano la idea de movimiento y permite que las antagónicas nociones de cambio y permanencia marchen en paralelo y hasta se toquen entre sí” (Granja, 2006, pp. 43-45).



SABERES EN LA TRAMA PEDAGÓGICA DE LA SOSTENIBILIDAD DE LA VIDA Y DE LOS COMUNES

Entendemos que en los procesos de *sostenibilidad de la vida* se despliega un tejido de interdependencia y ecoddependencia que producen acciones –vinculadas al *ethos* de la vida cotidiana de los sujetos– que habilitan nuevos u otros horizontes posibles. Posicionándonos desde dimensiones ecológicas y feministas no esencialistas, deseamos trazar líneas entre la ecoddependencia e interdependencia y la trama pedagógica en la producción de saberes partiendo de que

los seres humanos somos una especie de las muchas que habitan este planeta y, como todas ellas, obtenemos lo que necesitamos para estar vivos de la naturaleza: alimento, agua, cobijo, energía, minerales. Por ello, decimos que somos seres radicalmente ecoddependientes [...]. Sin embargo, las sociedades occidentales establecen una ruptura radical entre naturaleza y cultura; son las únicas que elevan una pared entre las personas y el resto del mundo vivo. [...] Pero además somos seres profundamente interdependientes. Desde que nuestra madre nos pare hasta que morimos, las personas dependemos física y emocionalmente del tiempo que otras personas nos dan. [...] Durante toda la vida, pero sobre todo en algunos momentos del ciclo vital, las personas no podríamos sobrevivir si no fuese porque otras –mayoritariamente mujeres debido a la división sexual del trabajo que impone el patriarcado– dedican tiempo y energía a cuidar de nuestros cuerpos (Herrero, 2018, pp. 113-114).

Las relaciones entre tiempos y cuidados, cuidados y alimentación, tiempos y ciclos vitales, cuidados y el sentimiento de cobijo, trabajo (acciones) y sostenimiento de los ciclos vitales de todos los seres del planeta generan saberes cotidianos que configuran sujetos pedagógicos capaces de provocar interrupciones en las lógicas extractivistas del capital.

Entendemos que es la potencia de la *conciencia* en la vida cotidiana la que nos habilita a pensar los saberes que se tejen en torno a nuestro reconocimiento como seres interdependientes y ecoddependientes, así como a mapear nuestros recorridos vitales, individuales y colectivos en los territorios concretos donde germinan resistencias e imaginaciones que despliegan saberes que quisiéramos denominar SSVV. En este sentido, la conciencia se manifiesta en la aceptación de la interdependencia como dimensión genealógica de lo común (Cornú, 2012)³ y de *las luchas por lo común*, en pro de un mundo posible y compartido, más allá de lo humano, lo que implica –siguiendo Haraway (2019)– asumir el desafío de *seguir*

3 El término *común* –lo común, comunitario y comunidad– adquiere particularidades conceptuales y tiene sus despliegues complejos que decidimos no abordar en el presente artículo. El posicionamiento que tomamos se centra en lo que entienden las autoras mencionadas.



con el problema y “aprender a estar verdaderamente presentes, no como un eje que se esfuma entre pasados horribles o edénicos y futuros apocalípticos o de salvación, sino como bichos mortales entrelazados en miradas de configuraciones inacabadas de lugares, tiempos, materias, significados” (p. 20). Entendemos que esto implica la *conciencia* (en sentido zemelmaniano) en la vida cotidiana y en los procesos imbricados en y desde la *sostenibilidad de la vida* (Pérez Orozco, 2014), partiendo del reconocimiento y valorización de los sujetos como seres interdependientes y ecodependientes.

Bucear en la construcción analítica de los SSVC supone el desafío de superar las dicotomías (mercado/estado, capital/vida), otorgando centralidad a las implicaciones político-pedagógicas de colocar la vida en el centro al momento de pensar la transformación social. Desde el punto de vista pedagógico, nos interpela mirar al interior de la producción de los comunes para aprehender las estrategias y saberes de la sostenibilidad de la vida que se despliegan. Bucear allí para indagar en los posibles procesos de disrupción, reproducción y/o conservación de las lógicas patriarcales características del capital, centrando la mirada en los lazos sociales que establecen los sujetos al interior de los comunes: los vínculos *de sí y con (entre)* los otros. ¿Cómo son y cómo se producen *vínculos de sí y con (entre)* los otros a la interna de estos espacios? Nos desafía adentrarnos en los saberes que se producen en aquellos sujetos que desde la necesidad de conciencia en su vida cotidiana asumen como principios la interdependencia y la ecodependencia. Asimismo, pensando en la politicidad de la vida cotidiana, nos interesa bucear en torno a las formas en las que se producen lazos sociales *entre mujeres* trascendiendo la *mediación patriarcal*. ¿Cuáles son los saberes que producen lazo social y reconocimiento *entre mujeres*? ¿Qué papel juega la *mediación patriarcal*? ¿Qué se conserva y transforma en esas formas de lazos sociales *entre mujeres* y qué *ethos* político-pedagógico se produce?

La noción de *mediación patriarcal* (Gutiérrez Aguilar, Sosa y Reyes, 2018) a la que hacemos referencia teoriza sobre la experiencia de bloqueo que vivencian las mujeres bajo las lógicas patriarcales del capital. Gutiérrez Aguilar, Sosa y Reyes (2018) entienden que el patriarcado, el capitalismo y el colonialismo, bajo sus lógicas jerárquicas de expropiación, explotación y dominación en multiplicidad de cadenas dicotómicas, fijan mediaciones cuyas consecuencias se traducen en movimientos de separación: se separan a las mujeres de las mujeres, a la naturaleza del ser humano, a los trabajadores de sus medios de existencia y a las comunidades de sus capacidades políticas de autodeterminación de la vida colectiva. Ante la *mediación patriarcal*, como lógica separatista, surge en el orden simbólico la estrategia *entre mujeres* que en su despliegue de intenciones de sutura “desafía, elude y subvierte la mediación patriarcal” (Gutiérrez Aguilar, Sosa y Reyes, 2018, p. 8). Desde las prácticas *entre mujeres* surgen experiencias que reconocen las situaciones y los deseos negados, surgen procesos de identificación recíproca y lenguajes que son al mismo tiempo fuente de fuerza y saber (Gutiérrez Aguilar, Sosa y Reyes, 2018, p. 9). En este sentido, en distintos trabajos, Gutiérrez Aguilar identifica numerosas estrategias regionales de base indígena, feminista o comunitaria que plantean –no sin contradicciones– mediaciones alternativas a la patriarcal,

dando lugar a formas renovadas de interdependencia para la sostenibilidad de la vida. Desde este ángulo, se contempla y remedia el vínculo que nos conecta y posibilita la vida entre nosotras (todas las personas) y con el mundo natural.

Del acercamiento a distintas experiencias, comprendemos que existen saberes que se movilizan y se tejen entre mujeres para sortear la *mediación patriarcal*, adquiriendo relevancia el *partir de sí* como lugar analítico-reflexivo que expresa un desplazamiento de enunciación subjetiva y política. Eso implica reconocer el *entre mujeres* (Gutiérrez Aguilar, Sosa y Reyes, 2018) como fuente de saberes y estrategias de supervivencia, lo cual supone correrse del lugar de pobreza simbólica que la propia mediación patriarcal nos genera y produce. En el registro de saberes, ¿cómo se transforma y conserva la *mediación patriarcal*? ¿Es posible sortear esta mediación a través de otras formas de vincularnos y acuerpar la trama social de la que somos parte? Es un desafío epistémico, analítico-reflexivo y metodológico que nos invita al compromiso político-ético-pedagógico de debatir y dialogar *entre mujeres* y con las personas que acuerpan experiencias de sostenibilidad en su vida cotidiana, con grupos de investigación, entre otros, sin perder el foco de ser *contemporáneas*.

Teniendo en cuenta los desafíos presentes y por venir, queremos darles nombre a estos saberes que estamos rastreando; saberes que provienen de la conciencia y que se manifiestan en forma de cuidados, de estrategias del re-existir: son los SSVC. Sostenemos que una característica distintiva de estos saberes es su capacidad de crear lazos sociales y alternativas de vida que, desde un lugar de conciencia, atienden a la dimensión finita de la naturaleza y a nuestra irrefragable interdependencia y ecodependencia. Entendemos que estos saberes presentan un singular potencial político-pedagógico que se orienta hacia una *radicalización de lo democrático en relación con la naturaleza* como desafío emancipatorio (Lang *et al.*, 2019). En este sentido, radicalizar la democracia implica descolonizar y despatriarcalizar los lazos que mantenemos entre los seres humanos con la Madre tierra, “reconociendo nuestros vínculos de interdependencia con la biodiversidad extendiendo nuestras relaciones de respeto, reciprocidad y cuidado, más allá de los límites biológicos de nuestra especie” (Lang *et al.*, p. 374). La democracia radicalizada en relación con la naturaleza se expresa –fundamentalmente– en el plano de la reproducción de la misma naturaleza como precondition de cualquier esfera productiva.

En este proceso de construcción –analítica– de los SSVC, la *torsión de la democracia* en función de la naturaleza reconfigura la distinción entre los saberes a los que se les confiere productividad. En ese sentido, los SSVC se manifiestan superando la relación de exterioridad que otros saberes ostentan respecto de los procesos naturales, desplegando múltiples formas de producir favoreciendo y reconociendo nuestra interdependencia y la ecodependencia constitutiva. Podemos decir que estos saberes constituyen formas de dar cuenta de desafíos emancipatorios en momentos donde debemos exigirnos

ir más allá de la modernidad y trascender radicalmente sus presupuestos epistémico-políticos para proyectar otros horizontes civilizatorios [...] [sin desconocer]



la fragilidad, la vulnerabilidad y el carácter todavía embrionario de las alternativas que vemos germinar desde las re-existencias. Aun así, no nos parece posible imaginar en términos realistas horizontes de futuro para la vida humanamente reconocible como tal, si no encaramos en serio, colectivamente, como especie, estos desafíos. La defensa de las instituciones normativas de la modernidad resulta hoy tan necesaria como insuficiente (Lang *et al.*, p. 347).

En este contexto, los SSVC se configuran como saberes de expresión individual y comunitaria que posibilitan otros horizontes democráticos que ponen en el centro la vida y la naturaleza para pensar desde el presente los futuros posibles.

Continuar con el ejercicio epistémico-teórico de construir la categoría de SSVC, nos convoca a profundizar en torno a las relaciones de sentidos conferidos por los movimientos sociales –particularmente los feministas– y desde experiencias concretas en territorio. Indagar en la proliferación de sentidos y visualizar la potencialidad político-pedagógica de las prácticas cotidianas donde la vida adquiere centralidad es un desafío ético-político para pensar la justicia y el cuidado multiespecie (Haraway, 2021).

EN LAS TINIEBLAS DE LOS SABERES



Ilustración: M. Martínez Montero (2021)

Puede llamarse contemporáneo solo aquel que no se deja cegar por las luces del siglo y es capaz de distinguir en ellas la parte de la sombra, su íntima oscuridad. [...] ¿Por qué debería interesarnos poder percibir las tinieblas que provienen de la época? ¿Acaso la oscuridad no es una experiencia anónima y por definición impenetrable, algo que no está dirigido a nosotros y no puede, por lo tanto, incumbirnos? Por el contrario, contemporáneo es aquel que percibe la oscuridad de su tiempo como algo que le incumbe y no cesa de interpelarlo, algo que, más que cualquier luz, se dirige directa y singularmente a él. Contemporáneo es aquel que recibe en pleno rostro el haz de tiniebla que proviene de su tiempo.

Agamben, 2011, p. 22

Habitar la imagen compartida, acuerpar la *contemporaneidad* para seguir con el problema, atravesar el torbellino epocal de nuestro mundo dañado es el desafío que nos preocupa y ocupa. Nos convoca el ejercicio de mirar-nos y preguntarnos cómo hacer registro de “la historia de la vida” –individual y colectiva– que reconozca “juntar las cosas particulares y poderosas necesarias para un devenir-con el otro, [...] [que permita] reescribir la historia para los tipos de vida y de muerte que merecen mejores presentes y futuros fértiles” (Le Guin, 2022, pp. 12-13). Esto supone un ejercicio epistémico y metodológico de apertura a re-conocer la posibilidad de otros “futuros fértiles” u horizontes de intelección.

En este sentido, nos interesa comenzar a construir la noción de SSSVC y desandar los sentidos y las nociones que proliferan en torno a lo que entendemos por sostenibilidad de la vida como forma de anudar categorías analíticas que expresen la trama pedagógica de experiencias invisibilizadas que re-existen a la vida frente a las lógicas del capital (capitalismo extractivista) y forjan la producción de singulares sujetos pedagógicos. El acercamiento a experiencias concretas en territorio nos invita a repensar las prácticas de nuestra vida cotidiana y, a su vez, a atestiguar la *necesidad de conciencia* que convulsiona al interior de los comunes. En este marco, nos interesa *habitar las tinieblas* recuperando la producción de APPEAL en torno a los SSP: ¿por qué mirar al interior de los comunes para realizar una nueva distinción de saberes socialmente productivos a la luz de nuestros tiempos? Nos interesan los saberes que se despliegan en los procesos de ecodependencia e interdependencia de las *luchas por lo común* que habilitan la producción de otras formas de habitar el mundo (formas que pongan en el centro la vida y no el capital). Saberes, como “puerta lingüística hacia otra manera de entender y valorar los contenidos de la cultura” (Puiggrós, 1995); como “un producto y un principio constitutivo de configuraciones espaciales” (Charabati, 2017, p. 44) que estructuran la vida humana y lazos sociales que asignan posiciones y originan vínculos que ligan a los individuos con un grupo bajo signos de pertenencia e integración, de reconocimiento, pero también de oposición y exclusión. Esta categoría nos habilita a tejer puentes con experiencias que ponen la vida en el centro y producen formas de lo común, lo cual supone otorgarle autoridad epistémica a los vínculos entre seres humanos, especies y naturaleza. Nuestro



movimiento reflexivo en torno a los saberes nos lleva también a reafirmar el valor de aquellas experiencias y saberes que recuperan la memoria social para reconfigurar prácticas cotidianas concretas.

Re-conocer la trama pedagógica que supone la vida en el centro implica recuperar el carácter político-democrático de los SSVC. También implica pensar en la constitución del sujeto político a través de la conciencia en la vida cotidiana. La necesidad de conciencia en la vida cotidiana como procesos de participación democrática donde acontece “esa escuela llamada vida” (Betto y Freire, 1985) nos obliga a desaprender lo aprendido, a volver a educarnos para re-existir recuperando y reconociendo los saberes de quienes ensayan vivir el mundo como una totalidad indivisible, como si la viabilidad ulterior de la vida humana y no humana realmente importase. Seguimos apostando a la educación –y a la trama de lo pedagógico-político que allí se teje y sedimenta– para la formación de sujetos políticos que resisten y re-existen en el plano multidimensional del espacio-tiempo y que, en este sentido, articulan relaciones con la historia en el entendido de presente, pasado y futuro (en sentido zemelaniano). De ahí la necesidad de conciencia en la vida cotidiana, reconociendo la complejidad de la historia como síntesis de los procesos de diversas temporalidades que nos atraviesan.

Entendemos pues que el registro de saberes que hemos propuesto (SSVC) nos interpela también en la producción de conocimiento a la interna de los campos académico- científicos, nos compromete a acercarnos al *horizonte interior de las luchas* (Gutiérrez Aguilar, 2013) (y ser parte) para acompañar a los sujetos, sus proyectos, preocupaciones, deseos, utopías, desde los lugares gestantes. Nos traza formas de superar las grietas universitarias respecto a las luchas cotidianas colectivas y nos invita a reconocer la necesidad de trascender la pobreza dicotómica de los enfoques académicos de corte patriarcal y extractivista que nos desencantan mientras perviven en el campo académico. Nos orienta el deseo de una “extensión compañera” (Martínez Montero, 2022), cuestión que insiste en situar nuevamente otra dimensión de la necesidad de conciencia, esta vez anclada desde y en una producción de conocimiento dispuesta a recuperar el gran encargo de nuestra tradición universitaria latinoamericana recogida también desde APPEAL: estar cerca y ser partícipes de las imaginaciones que abogan por otros mundos posibles.

Seguimos apostando a la educación como posibilitadora de sujetos sociales que participen de los procesos democráticos y sean/seamos quienes provoquen/provoquemos la torsión de la democracia mediante alternativas pedagógicas para “futuros fértiles” en diálogo. Una democracia emancipatoria radicalizada que también incluya la naturaleza, que invite a mirar-nos y re-encontrarnos desde otros lazos sociales que cuiden las vidas presentes y del por-venir, vidas que merezcan ser vividas, hospitalarias, amorosas, entre quienes habitamos el planeta. Pensar en los “futuros fértiles” desde la necesidad de conciencia en/desde la vida cotidiana nos genera la apertura de posibilidades de re-existir a través del reconocimiento de otros modos de ser y estar en el mundo.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es lo contemporáneo? En G. Agamben., *Desnudez* (pp. 17-29). Adriana Hidalgo.
- Betto, F. y Freire, P. (1985). *Esa escuela llamada vida. Conversaciones entre Frei Betto y Paulo Freire. Educación popular, fe, cárcel y exilio* [Entrevista realizada por Ricardo Kotscho]. Lagasa.
- Charabati, E. (2017). Saberes: apuntes para una delimitación conceptual y sus implicaciones pedagógicas en la producción de alternativas y la formación de los sujetos de la educación. En M. Gómez Sollano y M. Corenstein (coords), *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias* (pp. 41-59). UNAM.
- Colectivo MCTG. (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio: Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. Clacso
- Cornú, L. (2012). Lugares y formas de lo común. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 133-145). Serie Seminarios del CEM.
- Cornú, L. (2022). Reinterpretando las civilizaciones: de la crítica a las transiciones. *ARQ (Santiago)*, (111), 24-41. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-69962022000200024>
- Carrasco, C. (2003). La sostenibilidad de la vida humana: ¿un asunto de mujeres? En T. Magdalena León (comp.), *Mujeres y trabajo: cambios impostergables* (pp. 5-25). Veraz Comunicação.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones Unaula.
- Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo: el feminismo y la política de los comunes*. Tinta Limón.
- Gómez Sollano, M. y Corenstein, M. (coords.) (2013). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. FFyL-DGAPA-UNAM.
- Granja, J. (2006). Configurar lo educativo como campo de articulación. En M. Gómez Sollano y H. Zemelman (coords.), *La labor del maestro: formar y formarse* (pp. 32-47). Pax México.
- Gutiérrez Aguilar, R. (2013). Insubordinación, antagonismo y lucha en América Latina. ¿Es fértil todavía la noción de “movimiento social” para comprender la lucha social en América Latina? [Material de Cátedra Jorge Alonso, Universidad de Guadalajara] http://www.catedraalonso-ciesas.udg.mx/sites/default/files/texto_raquel_gutierrez.pdf
- Gutiérrez Aguilar, R. (2020). Producir lo común. Entramados comunitarios y formas de lo político. *Re-visiones*, 10(1).
- Gutiérrez Aguilar, R., Sosa, M. N. y Reyes, I. (2018). El entre mujeres como negación de las formas de interdependencia impuestas por el patriarcado capitalista y colonial. Reflexiones en torno a la violencia y la mediación patriarcal. *Revista Heterotopías del Área de Estudios del Discurso de FFyH*. 1(1), 1-15.
- Gutiérrez Aguilar, R. y López Pardo C. (2019). Producir lo común para sostener la vida. Notas para entender el despliegue de un horizonte comunitario-popular que impugna, subvierte y desborda el capitalismo depredador. En K. Gabbert y M. Lang (eds.), *¿Cómo se sostiene la vida en América Latina?* (pp. 343-386). Ediciones Abya Yala.



- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema*. Consonni.
- Haraway, D. (2021) Narrativa para la justicia y el cuidado multiespecie [Conferencia Magistral, premio Nuevo León Alfonso Reyes, 2020]. <https://www.youtube.com/watch?v=xsV21f51fTc>
- Herrero, Y. (2018). Economía ecológica y economía feminista: un diálogo necesario. En C. Carrasco Bengoa y C. Díaz Corral (eds.), *Economía feminista. Desafíos, propuestas, alianzas* (pp. 219- 237). Madreselva.
- Lang, M., Machado Aráoz, H. y Rodríguez Ibáñez, M. (2019). Trascender la modernidad capitalista para re-existir. Reflexiones sobre derechos, democracia y bienestar en el contexto de las nuevas derechas. En K. Gabbert y M. Lang (eds.), *¿Cómo se sostiene la vida en América Latina?* (pp. 343-386). Ediciones Abya Yala.
- Le Guin, U. K. (2022). *La teoría de la bolsa de la ficción*. Rara Avis.
- Martínez Montero, M. (2022). La huerta urbana “huceba”: saberes y pedagogías que interpelan los sentidos de la extensión universitaria [Ponencia presentada en las Jornadas Académicas Carlos Vaz Ferreira, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelAR].
- Menéndez, M. y García, M. (comps.) (2020). *La vida en el centro. Feminismo, reproducción y tramas comunitarias*. Minerva.
- Pérez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficantes de sueños.
- Piussi, A. (2000). Partir de sí: necesidad y deseo. *Duoda: Revista d’Estudis Feministes*, (19), pp. 107-126.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, t. I, *Historia de la educación en la Argentina*. Galerna.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Ariel.
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. HomoSapiens.
- Puiggrós, A. y Gómez Sollano, M. (2009). Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio. En A. Puiggrós y M. Gómez Sollano (coords.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribución al debate* (pp. 23-39). UNAM.
- Quiroga Díaz, N. y Gago, V. (2018). Una mirada feminista de la economía urbana y los comunes en la reinención de la ciudad. En C. Carrasco y C. Díaz Corral (comps.), *Economía feminista. Desafíos, propuestas, alianzas* (pp. 77- 109). Madreselva.
- Segato, R. (2021). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Anthropos.

Recepción: 21/08/2023
Aceptación: 20/12/2023



EDUCACIÓN A DISTANCIA O VIRTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA FORMACIÓN DOCENTE: LEGISLACIÓN VIGENTE

A continuación, se presenta un articulado de normas que refieren al Sistema Formador y a la Educación a Distancia.

El encuadre legislativo vigente del Sistema de Formación Docente Inicial para la educación a distancia o virtual es diferente según el subsistema al que se haga referencia: Subsistema universitario o Subsistema Superior dependiente de las Jurisdicciones.

En cuanto al Sistema Formador, es posible partir de un encuadre federal de los dos Subsistemas, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), promulgada en diciembre del año 2006, que en el Capítulo 3, Artículo 74, establece la articulación de las políticas, lineamientos y acciones de la Formación Docente:

ARTÍCULO 74.— El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación acordarán: a) Las políticas y los planes de formación docente inicial. b) Los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares. c) Las acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación.

En el Artículo 75 explicita condiciones generales de la formación docente inicial y explícitamente establece el carácter presencial de las prácticas docentes.

ARTÍCULO 75.— La formación docente se estructura en DOS (2) ciclos: a) Una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa y, b) Una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad. La formación docente para el Nivel Inicial y Primario tendrá CUATRO (4) años de duración y se introducirán formas de residencia, según las definiciones establecidas por cada jurisdicción y de acuerdo con la reglamentación de la presente ley. Asimismo, el desarrollo de prácticas docentes de estudios a distancia deberá realizarse de manera presencial.

En cuanto a la modalidad de Educación a Distancia, en la LEN se la define en los artículos que comprende el Título VIII, que explicita sus alcances y funciones. En el Artículo 106 específicamente incluye en dicha modalidad los estudios de educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual.

TÍTULO VIII

EDUCACIÓN A DISTANCIA

ARTÍCULO 104.— La Educación a Distancia es una opción pedagógica y didáctica aplicable a distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional, que coadyuva al logro de los objetivos de la política educativa y puede integrarse tanto a la educación formal como a la educación no formal.

ARTÍCULO 105.— A los efectos de esta ley, la educación a distancia se define como la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa.

ARTÍCULO 106.— Quedan comprendidos en la denominación Educación a Distancia los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente.

ARTÍCULO 107.— La Educación a Distancia deberá ajustarse a las prescripciones de la presente ley, a la normativa nacional, federal y jurisdiccional vigente en la materia, y a los procedimientos de control que emanen de los distintos niveles del Estado.

ARTÍCULO 108.— El Estado nacional y las jurisdicciones, en el marco del Consejo Federal de Educación, diseñarán estrategias de educación a distancia orientadas a favorecer su desarrollo con los máximos niveles de calidad y pertinencia y definirán los mecanismos de regulación correspondientes.[...]

ARTÍCULO 110.— La validez nacional de títulos y certificaciones de estudios a distancia se ajustará a la normativa del Consejo Federal de Educación y a los circuitos de control, supervisión y evaluación específicos, a cargo de la Comisión Federal de Registro y Evaluación Permanente de las ofertas de Educación a Distancia y en concordancia con la normativa vigente.

ARTÍCULO 111.— Las autoridades educativas deberán supervisar la veracidad de la información difundida desde las instituciones, la estricta coincidencia entre dicha información y la propuesta autorizada e implementada y el cumplimiento de la normativa federal y jurisdiccional correspondiente.



En junio de 2017, para el nivel superior universitario, el Ministerio de Educación y Deportes, mediante la Resolución N° 2.641, define la Educación a Distancia para las carreras universitarias en su Artículo 3.2.2 como una opción pedagógica.

ARTÍCULO 3.2.2. Se entiende por Educación a Distancia a la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa. Asimismo, se entiende que quedan comprendidos en la denominación Educación a Distancia los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente. Para que una carrera sea considerada desarrollada en el marco de la modalidad de educación a distancia se requiere que la cantidad de horas no presenciales supere el cincuenta por ciento (50%) de la carga horaria total prevista en el respectivo plan de estudios. El porcentual se aplicará sobre la carga horaria total de la carrera sin incluir las horas correspondientes al desarrollo del trabajo final o tesis. Las carreras en las que la cantidad de horas no presenciales se encontrara entre el treinta por ciento (30%) y el cincuenta por ciento (50%) del total, deberán someter a evaluación el Sistema Institucional de Educación a Distancia.

Dicha resolución presenta un anexo que fue derogado por el Artículo 2 de la Resolución N° 2.599 de noviembre de 2023, que en párrafos siguientes se profundizará.

A su vez, el Consejo Federal de Educación, el 19 de diciembre de 2018 a través de la Resolución N° 346 aprueba el Acuerdo Marco de Educación a Distancia para los niveles primario, secundario y superior en las diferentes modalidades reguladas y reconocidas por la LEN.

En su Anexo, explicita:

1- Concepto. A los efectos de la presente reglamentación, y de manera concordante con la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la educación a distancia (en adelante EaD) constituye una opción pedagógica aplicable a los distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional, que coadyuva al logro de los objetivos de la política educativa.

Tal como afirma la referida Ley, puede integrarse tanto en la educación formal como en la no formal. En las últimas décadas, con el devenir de las nuevas tecnologías digitales y tendencias de educación combinada, esa integración fue plasmándose en diversidad de alternativas, en las que confluyen propuestas de aprendizaje y de enseñanza presencial y a distancia.

La EaD conserva, sin embargo, su condición de sistema de enseñanza y aprendizaje donde los espacios de encuentro entre educador y educando, las estrategias comunicacionales, la relación con los materiales didácticos y la organización del tiempo y de las actividades están mediatizados por tecnologías que rompen las barreras geográficas y temporales.

La EaD constituye, entonces, una opción educativa cuya característica sustancial es la mediatización de la comunicación y la relación pedagógica entre quienes enseñan y quienes aprenden a través de espacios y dispositivos de transmisión remota, lo cual posibilita establecer vinculaciones entre personas e instituciones geográficamente dispersas. [...]

3.3 Establecer que la definición de presencialidad estará definida por el oferente, quien explicitará sus condiciones, regulaciones e identificación de los alumnos, en las actividades de enseñanza y aprendizaje como en las instancias de evaluación formativa y final. Se podrán considerar actividades presenciales a las reuniones de coincidencia espacio-temporal, los encuentros sincrónicos cara a cara (individuales o grupales), encuentros sincrónicos virtuales, talleres y las prácticas en laboratorios, con equipamiento y materiales tangibles o intangibles; las observaciones y trabajos de campo, a excepción de las propuestas cuya habilitación profesional sean referidas al ámbito de la salud o su expertiz considere el trabajo con grupos, o sujetos, como objeto de sus prácticas, como es el caso de la formación docente inicial.

En noviembre de 2023, el Ministerio de Educación de la Nación consideró necesario revisar los criterios de la Resolución N° 2.641/17, a fin de contemplar las nuevas situaciones y desarrollos pedagógicos y tecnológicos que se generaron tras la pandemia. Resultado de dicha revisión ha sido la Resolución del Ministerio de Educación N° 2.599/23 en donde se regula, mediante su anexo, la educación a distancia en el nivel universitario. Dicho reglamento fue propuesto por el Consejo de Universidades. Define las condiciones para la Educación a Distancia y establece que cada institución debe contar con un SIED, “Sistema Institucional de Educación a Distancia”, validado por Resolución Ministerial.

Resolución Ministerio de Educación N° 2.599/23

Anexo

Reglamento

Sección I: Disposiciones generales

1. A los efectos de la presente reglamentación, se entiende por Educación a Distancia la modalidad pedagógica y didáctica donde la relación docente-estudiante se encuentra separada en el tiempo y en el espacio durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa.



2. Para que una carrera de pregrado, grado o posgrado sea considerada como dictada a distancia se requiere que la cantidad de horas de interacción pedagógica que cumplan la condición establecida en el ítem 1 supere el 50% de la carga horaria total prevista en el respectivo plan de estudios. El porcentual se aplicará sobre la carga horaria total de la carrera sin incluir las horas correspondientes al desarrollo del trabajo final cuando la carrera lo incluya.

3. El SIED es el conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia.

4. A los efectos que una carrera pueda ser ofrecida con modalidad a distancia o que una carrera ofrecida con modalidad presencial cuente con el 30 al 50% de sus horas bajo formatos a distancia, la institución universitaria debe tener su Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) validado por Resolución Ministerial.

Coincidiendo con la Res. CFE N° 346/2018 anteriormente citada, se establece en este Anexo que las actividades académicas en donde la tecnología posibilite la sincronización serán consideradas presenciales.

13. Las actividades académicas sincrónicas mediadas con tecnologías de videoconferencia o similares se considerarán como actividad presencial toda vez que se garantice fehacientemente que:

- a) Los/as estudiantes puedan participar de la sincronía con visibilidad y sonido de calidad.
- b) La institución universitaria cuente con un espacio áulico al cual puedan concurrir los/as estudiantes que manifiesten dificultades con la disponibilidad de dispositivos o de conectividad.
- c) El espacio áulico destinado al efecto de la clase sincrónica esté dotado de dispositivos, conectividad y demás condiciones que permitan la normal interacción entre los participantes.
- d) No existan limitantes de otra naturaleza que impidan que el 100% de los/as estudiantes puedan participar de la clase sincrónica.

En este Reglamento se establece que las carreras presenciales que incluyan actividades sincrónicas deberán contar con el SIED validado.

14. Las carreras dictadas en la modalidad presencial podrán incluir las actividades académicas sincrónicas, señaladas en el ítem anterior con una carga horaria que no supere el 50% de las horas presenciales siempre que cuenten con el SIED validado. La sumatoria de horas dictadas a distancia y las horas presenciales sincrónicas no podrá exceder el 75% de la carga horaria del plan de estudios.

En conclusión, el encuadre legislativo actual para el subsistema de formación docente inicial universitario es la Resolución Ministerial N° 2.599/23, y para el subsistema formador que depende de las jurisdicciones es la Resolución del CFE N° 346/18.

Mg. Patricia Moscato

DEBATE DEMOCRÁTICO SOBRE LA LEY DE EDUCACIÓN DE BRASIL

La Conferencia Nacional de Educación (CONAE) es un espacio de participación popular y federal que se había realizado en Brasil en los años 2010, 2014, 2018 y 2022, y fue suspendido durante el gobierno de Jair Bolsonaro. El nuevo gobierno de Brasil, presidido por Luiz Inácio Lula Da Silva, volvió a convocar la CONAE por medio del Decreto-Ley N° 11.697/23, con el tema “Plan Nacional de Educación 2024-2034; política de Estado para garantizar la educación como derecho humano con justicia social y desarrollo socioambiental sostenible”. La Asamblea final se realizó entre el 28 y el 30 de enero de 2024 en la Universidad de Brasilia, precedida por asambleas municipales, distritales y estatales en todo el país. En ellas, desde octubre de 2012 se desarrolló una amplia discusión y se eligieron delegados para la reunión de cierre, a la cual asistieron 2.500 representantes de distintos sectores sociales, instituciones, gremios y autoridades. El total de participantes en las diferentes etapas de consulta fue de 3,6 millones de personas, de manera presencial o remota. El documento aprobado es el “Proyecto de ley de Plan Nacional de Educación. Política de Estado para la garantía de la educación como derecho humano, con justicia social y desarrollo socioambiental sustentable” (PNE 2024-2034). Entre sus conceptos principales se destaca la articulación del Sistema Nacional de Educación, orientando la educación estatal, distrital y municipal, articuladas por el PNE “con vistas al fortalecimiento de la cooperación federativa en educación y el régimen de colaboración de los sistemas” (ME, 2024). Se destacan las “acciones integradas e intersectoriales en un régimen de colaboración interfederativa”. La noción de República es vinculada con la educación nacional, teniendo como referencias las luchas históricas que dirigidas por la sociedad y por gobiernos ratifican “una visión democrática y republicana para el país, y una concepción de educación pública,



de gestión gratuita, inclusiva, laica, democrática y de calidad social para todas las personas” (ME, 2024). Expresa que “la educación, los derechos humanos, las inclusión de las diversidades, la equidad y la justicia social son garantía del derecho a la educación para todos y el combate de las diferentes formas de desigualdad, discriminación y violencia” (ME, 2024). El proyecto considera que el financiamiento estatal de la educación pública, junto al control que sostenga la participación de la sociedad, protege la biodiversidad y el desarrollo socioambiental sustentable y es garantía de una vida con buena calidad en la tierra y asimismo del combate contra la desigualdad y la pobreza. Respecto a los docentes, establece el derecho a una formación inicial y continua de calidad, un piso salarial, una carrera acorde a las condiciones para el ejercicio de la profesión y el cuidado de la salud. En la última jornada de la CONAE el presidente Lula expresó: “Solo llevamos un año en el gobierno y ya logramos restablecer más de 82 políticas públicas que habían sido desactivadas. Volvemos a arreglar la educación en este país, volvemos a hacer nuestro Programa Nacional de Alimentación Escolar y podemos hacer la CONAE, después de seis años sin esta reunión, sin haber transferido el dinero para la alimentación escolar y para el mundo de la Ciencia y la Tecnología”.

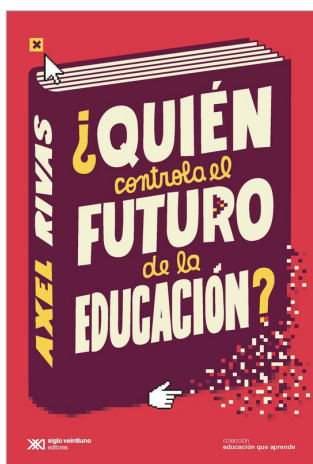
Fuente:

CONAE, Ministerio de Educación, Gobierno Nacional, Brasil (2024).

<https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024>



Mariana Ferrarelli*



¿Quién controla el futuro de la educación?

Axel Rivas

Buenos Aires

Siglo Veintiuno Editores

Fecha de publicación: 2019-07-01

ISBN: 978-987-629-928-2

Formato: 15,5 x 23 cm / 256 pp.

En tiempos de tecnologías generativas que desafían los escenarios educativos en todas sus dimensiones, preguntarse por el futuro de la educación es un gesto a la vez urgente y valiente. Axel Rivas nos propone detenernos a pensar en el contexto de cambios culturales, tecnológicos y sociales acelerados. Su libro *¿Quién controla el futuro de la educación?* es una invitación a suspender el ritmo apresurado de la cotidianidad bajo la premisa de que con lentitud y en el silencio que aporta la reflexión podremos pensar qué educación queremos para nuestros países de América Latina.

En un marco en el que las corporaciones tecnológicas buscan capturar la oferta educativa a través de discursos que prometen mejorar la enseñanza y el aprendizaje mediante diversos dispositivos y programas, Rivas se pregunta por el lugar del Estado como garante de la justicia educativa, y por los sentidos de la innovación en el contexto heterogéneo y desigual de la región: ¿qué márgenes de autonomía y creatividad se pueden trazar en un contexto en que los algoritmos toman decisiones por docentes y estudiantes? ¿Cómo crear el deseo de aprender cuando el bombardeo digital disputa la atención de las y los jóvenes minuto a minuto,

* Profesora del Seminario Alfabetismos Postdigitales y Educación en la Maestría en Educación en la Universidad de San Andrés. Coordinadora del Observatorio de Innovación en Educación Superior e investigadora en la Universidad Isalud. Integra la red Alfamed Argentina. Magister en Metodología de Investigación (UNLa), Diploma Superior en IA y Sociedad (UNTREF), y alumna del Doctorado en Educación en la Universidad de San Andrés. Correo electrónico: ferrarelli.mariana@gmail.com

ocupando cada milímetro de su rutina diaria? ¿Qué potencial emancipatorio nos ofrecen las tecnologías para diseñar futuros educativos en los que predominen la igualdad, el pensamiento crítico, los valores democráticos y la responsabilidad individual y colectiva?

La pregunta que da título al libro interpela en paralelo tanto el futuro como el control del territorio educativo que se halla en disputa, según el autor, por fuerzas diversas que pugnan por dominarlo. A lo largo de los capítulos aparece un variado elenco de actores: desde los más tradicionales (docentes, instituciones y rituales propios de lo escolar) hasta nuevos jugadores como corporaciones tecnológicas y *startups* tecnoeducativas que prometen soluciones en la nube mediante algoritmos diseñados bajo parámetros opacos y criterios en muchos casos foráneos. “Son tiempos de redefinición” (p. 17), advierte el autor. De aquí que propone un ejercicio de imaginación radical y científica para debatir en profundidad sobre los temas más candentes, deconstruir miradas y revisar incluso los propios posicionamientos. Frente a gurúes de la innovación tecnopedagógica que responden a intereses poco claros, Rivas antepone propuestas basadas en evidencias y en la investigación.

En un recorrido que primero historiza el fenómeno escolar analizando su nacimiento en el marco de las Guerras de religión y el modelo del monasterio, construye una base sólida para discutir la conformación del sistema educativo moderno y desde allí plantear tensiones y debates sobre el presente y el futuro. El arco temporal incluye desde la invención de la imprenta hasta la llegada de internet. Su análisis aborda los cambios culturales más relevantes que afectan la escuela y su contexto: el desdibujamiento de las fronteras que separan el interior y el exterior de las instituciones, la posibilidad de aprender por fuera de la matriz escolar, los desarrollos tecnológicos que suman a programadores y tecnológicas al debate sobre los sentidos y gobernabilidad de la educación. Frente a este panorama, el diagnóstico es claro: “necesitamos repensar todos los componentes de los sistemas: las motivaciones del aprendizaje, el currículum, las pedagogías y los formatos organizacionales clásicos” (p. 31).

En *¿Quién controla el futuro de la educación?*, Rivas avanza sobre al menos tres nodos críticos para ofrecer alternativas concretas y asequibles, a saber: el rol sustancial de la tecnología digital en el contexto educativo, la centralidad del Estado en definir una nueva política educativa y la justicia educativa como valor que permea transversalmente todo el sistema y toda la sociedad.

En cuanto al primer elemento, es indudable el protagonismo de las tecnologías en relación a la escuela y la universidad. Sin embargo, el autor rastrea los orígenes de la transformación digital allá por 2005 cuando el paisaje corporativo global dominado por empresas tradicionales (Exxon, General Electric y City) pasa gradualmente a estar en manos de Apple, Facebook y Amazon, entre otras. En un proceso en el cual todo se digitaliza (juegos, música, medios, vínculos y relaciones, recuerdos), pasamos de creer en el sueño democrático de Wikipedia y las redes transversales y colaborativas, a ser testigos de la captura diaria de los datos de poblaciones enteras por parte de tecnológicas que los compran y venden



a un ritmo vertiginoso. Predecir, orientar y crear comportamientos es el nuevo objetivo de las plataformas que basan su funcionamiento en el poder estadístico de los algoritmos y un modelo de negocio que extrae datos a cambio del acceso gratuito a sus servicios. En este panorama, Rivas plantea la metáfora del bazar para advertir sobre los riesgos de pensar el mundo educativo como un espacio de comercio “donde todo se negocia, se desvirtúa, se entremezcla. En el bazar uno se marea, se pierde, se confunde” (p. 58). Esta comparación le permite describir el contexto cambiante del mercado tecnoeducativo con su diversidad de actores y sus variadas promesas solucionistas: desde la gestión algorítmica de la enseñanza y los videos para enseñar hasta los sistemas de tutoría virtual y el nuevo conductismo del reconocimiento facial.

Dado que las tecnologías basadas en inteligencia artificial mediante *machine learning* permiten observar al alumno mientras aprende, las plataformas adaptativas que predicen aprendizajes y proponen recorridos personalizados podrían tomar el control de la educación, y por eso concluye: “El modo de justicia igualitario de la educación moderna podría dejar su lugar en manos de las nuevas máquinas de personalización del aprendizaje” (p. 98). Esto genera preocupaciones en torno a las tensiones ya conocidas del modelo educativo homogéneo, que reproduce desigualdades y brechas y no soluciona los problemas de la justicia educativa. ¿Deben las máquinas definir el destino de personas y sociedades? ¿Quiénes, dónde y desde qué valores culturales y sociales se diseñan los algoritmos que controlan las plataformas? Con estos interrogantes en pugna, Rivas avanza sobre las posibilidades de la política educativa sustentable para asegurar la gobernanza del territorio educativo.

Diseñar políticas educativas que estén a la altura del nuevo contexto constituye una necesidad clave de estados y sociedades, el segundo nodo crítico que presenta el libro. Emerge la política educativa digital como el elemento básico que permite orientar los desarrollos tecnológicos hacia objetivos de justicia educativa que garanticen el derecho a la educación y trasciendan el dispositivo o el software de moda regulado por intereses exclusivamente comerciales. La hipótesis que subyace a este planteo es que “la nueva política educativa es la esfera de la política pública que regula, diseña y arbitra las fuerzas globales de la innovación tecnológica” (p. 101). Con la contundencia de la evidencia científica y de su vasta trayectoria en el terreno de la política educativa, el autor señala el rol central del Estado como administrador y regulador del poder corporativo y algorítmico, en pos de respuestas ajustadas a cada contexto en detrimento de las soluciones tecnocráticas ofrecidas por jugadores globales. En línea con el carácter propositivo del libro, Rivas enuncia la necesidad de diseñar en Latinoamérica una “epistemología de la posibilidad” que rompa con la rigidez tradicional de los sistemas, y avance en medidas relativas a la regulación de los datos, la provisión de equipamiento y planes de alfabetización digital, y al apoyo de investigaciones y desarrollos tecnológicos locales. En este marco, ofrece cuatro escenarios concretos que delinean futuros concretos para el diseño de políticas en la región.

Entre otros muchos temas, Rivas es experto en justicia educativa. Por eso no es de sorprender que en otro nodo temático advierta con precisión quirúrgica

sobre cuáles son los riesgos de dejar la planificación educativa librada al ritmo espasmódico de las visiones mercantiles: “El futuro parece descontrolado, pero debemos hacer todos los esfuerzos por darle coherencia y sentido de justicia. La educación es un terreno demasiado valioso como para dejarlo librado al azar de la innovación y el mercado” (p. 151). Desde esta perspectiva, que reconoce como ambiciosa, invita a docentes, instituciones y decisores de política pública a ser protagonistas de la transformación que necesitan los sistemas educativos globales en general y de América Latina en particular. ¿Qué movimientos implica el diseño de sistemas educativos más justos? En principio, implica el pasaje desde una concepción homogeneizadora, cerrada y reproductora hacia un horizonte que prioriza la personalización, la transformación y las estructuras ramificadas y abiertas. Desde una definición de la justicia educativa como la posibilidad de la escuela de transformar el destino social de los estudiantes, todos los esfuerzos son necesarios y urgentes: los de financiamiento, claro, pero también los pedagógicos, curriculares, tecnológicos e institucionales.

En un gesto que no solo diagnostica, sino que también y especialmente propone alternativas y líneas de acción, *¿Quién controla el futuro de la educación?* ofrece una mirada esperanzadora a todos quienes habitamos el terreno educativo, ya sea desde el aula, el diseño de políticas públicas o desde la investigación. En tiempos acelerados e inciertos, Rivas retoma el valor de los saberes construidos en el aula con pasión, voluntad y amor por el conocimiento. Su gesto alentador y empático coloca a estudiantes y docentes en el centro de los cambios necesarios, y los señala como artífices de un futuro posible, un futuro alternativo que abraza a todos y todas, un futuro que permite construir genuinas y transformadoras oportunidades de aprendizaje.



INTRODUCCIÓN

La sección *Recursos* tiene el objetivo de poner a disposición de las lectoras y los 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 EDUCAÇÃO EM PÁGINAS (BRASIL)

A *Revista Educação em Páginas* tem como base a ampla área das Ciências Humanas e tem como foco a Área da Educação. Nesse sentido, a referida revista publica artigos, resenhas, entrevistas, ensaios e conferências relacionados aos diferentes campos de estudo e pesquisa em Educação, em suas diferentes formas de manifestação. Assim, não se restringe a um único campo temático da Educação, mas se estende a todos os diversos objetos de estudo presentes na pesquisa em Educação. ISSN: 2764-8028 - DOI: 10.22481/redupa - Criação: jul. 2022 - Área: Educação - Submissão de manuscritos: contínua - Periodicidade de publicação: fluxo contínuo. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/index>

REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA (RELIEVE) (ESPAÑA)

RELIEVE es la primera revista electrónica de España (nació en 1994). Tiene una orientación académica y es totalmente gratuita. Su principal sponsor económico es su organización matriz, Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) y está incluida en la colección de revistas científicas de la Universidad de Granada. Es un instrumento de comunicación para la comunidad educativa, en particular en temas de *investigación* y de *evaluación educativa*, entendidas en un sentido amplio. Se publican dos números anuales de manera continua en castellano y en inglés. Como procedimiento de garantía de la calidad y de ajuste a los objetivos de la revista, los artículos que se remitan para su eventual publicación serán evaluados por especialistas en el tema siguiendo la modalidad de *revisión de doble ciego* (garantizando el anonimato para autores y revisores durante el proceso editorial).

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/index>

REVISTA EDUCACIÓN, POLÍTICA Y SOCIEDAD (ESPAÑA)

La *Revista Educación, Política y Sociedad (REPS)* difunde trabajos que aborden temas de relevancia en el ámbito de la política educativa y de la educación como práctica relacionada con la construcción social. Son de interés los trabajos que ofrezcan una perspectiva amplia, interdisciplinaria, histórica y problematizadora de la educación en el marco de las ciencias sociales en general y sus debates.

Tiene una periodicidad semestral. Los números son publicados al inicio de cada semestre. Se publica en castellano y en portugués.

Editada por el Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES), Universidad Autónoma de Madrid.

<https://revistas.uam.es/reps>

AULA. REVISTA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (ESPAÑA)

AULA: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca es una revista de educación fundada en 1985 y cuyo tema son los estudios sobre enseñanza e investigación educativa. Su primera etapa se cerró con el volumen 14 (2002) en el año 2007. En 2009 se inició una segunda etapa caracterizada por la inclusión en todos sus volúmenes de una monografía en torno a un tema de actualidad y de una sección de miscelánea bajo el título de Estudios. Tiene una periodicidad anual y publica los textos en castellano, inglés y portugués, aunque todos sus artículos llevan, además, el título, el resumen y las palabras clave también en inglés.

Los artículos de *Aula* están indexados en Dialnet, Education Source (EBS-CO), Family Studies Database (NISC), ISOC y REDIB. Además, la revista aparece



evaluada en Latindex (Catálogo 2.0) y en CIRC (Grupo B) y figura también en los portales de información Sherpa/Romeo (blue), Dulcinea (blanco) y DOAJ.

<https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402>

RIITE REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA (ESPAÑA)

La Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE) es una revista electrónica y de acceso abierto que surge en 2016 con la finalidad de promover y compartir los avances en investigación en el área de la tecnología educativa. Se interesa en la difusión de investigaciones en sus diversas fases del proceso y dar visibilidad a proyectos (financiados y no financiados), estudios, experiencias, ensayos y reseñas relacionadas con el área. Tiene un carácter semestral (junio y diciembre).

Este proyecto aparece vinculado al programa de “Doctorado Interuniversitario en Tecnología Educativa” y al “Máster Interuniversitario en Tecnología Educativa: E-Learning y Gestión del Conocimiento”, programas en los que participan la Universidad Rovira i Virgili, Universidad de las Islas Baleares, Universidad de Lérida y Universidad de Murcia.

El equipo de edición es el GITE, Grupo de Investigación de Tecnología Educativa de la Universidad de Murcia, responsable de ambos programas formativos de máster y doctorado en dicha Universidad.

<https://revistas.um.es/riite/index>

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL (ESPAÑA/UNESCO)

Los objetivos de la revista son colaborar en la difusión de la investigación educativa sobre Educación para la Justicia Social; favorecer la utilización de los resultados de la investigación para una mejora de los sistemas educativos, las escuelas y las aulas enfocada a la Justicia Social; fomentar la realización de investigaciones educativas de calidad sobre Educación para la Justicia Social y colaborar en el debate sobre problemas de investigación educativa actual y la justicia social en educación.

La *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* publica artículos originales e inéditos que versen sobre justicia social y sus implicaciones en los distintos ámbitos educativos escritos en castellano, portugués o inglés. Dichos artículos podrán ser:

- Investigaciones de carácter empírico elaboradas desde cualquier enfoque metodológico y disciplina (educación, psicología, sociología, economía, historia, etc.) y enfocadas a la justicia social y la educación.
- Revisiones de literatura de calidad (especialmente meta-análisis).
- Descripciones de experiencias de educación para la justicia social.

- Artículos teóricos sobre educación para el cambio social.
- Recensiones de un libro, artículo u otro tipo de documento relacionado con los temas de la Revista.

<https://revistas.uam.es/riejs>

REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL (BRASIL)

A *Revista Práxis Educacional* é um periódico em fluxo contínuo, eletrônico, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Publica artigos inéditos resultantes de pesquisas científicas, além de resenhas de livros. Seu objetivo central é divulgar pesquisas e estudos vinculados ao campo da educação, desenvolvidos por pesquisadores de diferentes contextos educacionais do Brasil e do exterior. A revista não cobra nenhum tipo de taxa para a publicação dos textos.

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/index>

BORDÓN. REVISTA DE PEDAGOGÍA (ESPAÑA)

Bordón. Revista de Pedagogía es una revista científica, del ámbito de la educación editada por la Sociedad Española de Pedagogía. Desde su fundación en 1949, pretende cubrir un ámbito multidisciplinar para el intercambio de ideas y experiencias y para la reflexión compartida entre todas las especialidades en las que se produce la investigación, el pensamiento pedagógico y la acción educativa.

Es una de las revistas decanas de educación de España que ha mantenido su reconocimiento y prestigio ininterrumpidamente desde su origen, obteniendo tradicionalmente una buena valoración en la evaluación de méritos de investigación. Ha sabido adaptarse a la rápida evolución de las revistas, publica en formato electrónico (PDF, HTML y XML) e impreso, y se encuentra indizada en las dos bases de datos internacionales más importantes: WEB OF SCIENCE (ESCI) y SCOPUS (SJR).

<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/index>

EDUCACIÓN EN CIENCIAS BIOLÓGICAS (URUGUAY)

La revista se edita desde 2016 por el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), de Uruguay. El propósito es comunicar trabajos originales e inéditos que propendan a actualizar, estimular y promover la mejora de la enseñanza en este campo del saber en diferentes niveles educativos, desde el primario al superior. La investigación sobre la



educación científica y su comunicación académica son sustentos formativos claves en el desempeño profesional docente. En este sentido, ofrecer un espacio para establecer diálogos contextualizados, anclados en la realidad nacional y regional, se espera potencie una mirada integrada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los niveles educativos.

<http://ojs.cfe.edu.uy/>

LA REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL (ESPAÑA)

Es una publicación académica arbitrada y editada por la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid y el servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE). Su primer número apareció en octubre de 2012 ante la necesidad de contar con un cauce para la difusión de investigaciones de calidad que entienden la Educación como un motor de transformación social.

<https://revistas.uam.es/riejs>

REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH (RER) (ESTADOS UNIDOS)

Esta revista publica revisiones críticas e integradoras de la literatura de investigación relacionada con la educación, incluidas las conceptualizaciones, interpretaciones y síntesis de la literatura y el trabajo académico en un campo ampliamente relevante para la educación y la investigación educativa. Publicación de la American Educational Research Association, organización fundada en 1916.

<https://journals-sagepub-com>

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (BRASIL)

Publicación de ANPEd (Asociación Nacional de Postgrado e Investigación), ofrece artículos académicos y científicos, y está orientada a la mejora de intercambio académico dentro un escenario nacional e internacional. Su público principal son profesores, tutores e investigadores de la educación, así como estudiantes de grado, graduados y posgraduados de las ciencias sociales y humanas. Sus áreas de interés son la educación primaria y secundaria; la educación superior y las políticas educativas; los movimientos sociales y la educación. Es una publicación trimestral.

<http://www.redage.org/publicaciones/revista-brasileira-de-educacao>

REVISTA PERFILES EDUCATIVOS (MÉXICO)

Es una publicación especializada en el campo de la investigación educativa. Su finalidad es fomentar el intercambio y el debate académico en el campo de la educación en el ámbito iberoamericano. Se encuentra abierta a todos los desarrollos de las ciencias de la educación, impulsando la difusión de trabajos originales, 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 colocan 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.

<http://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries>

REVISTA MEXICANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (MÉXICO)

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)* es una publicación científica trimestral que publica resultados de investigación dentro del área de



educación desde diferentes perspectivas teóricas, metodológicas, técnicas y empíricas con un alcance nacional e internacional. Su objetivo principal es ser un espacio de comunicación y diálogo entre investigadores, estudiantes de grado y posgrado, así como de profesionales del área educativa.

La *RMIE* no cobra a los autores ningún tipo de costo por el procesamiento o el envío de artículos. Todo el contenido publicado pasa por un proceso de revisión por pares doble ciego, lo cual garantiza la calidad de cada una de las contribuciones, que pueden ser presentadas dentro de los siguientes formatos: artículos de investigación y reseñas críticas. La edición se encuentra a cargo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE), y cuenta con una versión impresa (ISSN 1405-6666) que puede ser adquirida en la sede del COMIE (publicaciones@comie.org.mx), así como una versión electrónica (2594-2271) en acceso abierto disponible en: (<http://www.comie.org.mx/revista>).

<https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/index>

REVISTA CADERNOS DE PESQUISA (BRASIL)

Publicación de la Fundação Carlos Chagas

Es una revista de estudios e investigaciones educativas. Tiene como objetivo divulgar la producción académica sobre educación, género y raza, propiciando el intercambio de informaciones y el debate sobre las principales cuestiones y temas emergentes de esa área. Privilegia la diseminación de investigaciones realizadas en el país, aunque publique también estudios provenientes del exterior.

<https://www.scielo.br/j/cp/>

REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA (BRASIL)

É uma revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Aceita para publicação artigos inéditos na área educacional, resultantes de pesquisas de caráter teórico ou empírico, ou de revisões da literatura, caracterizadas por diálogo consistente com o campo educacional e a área de estudos a que se filiam, pelo detalhamento do trabalho conceitual e metodológico, pela explicitação dos processos analíticos, bem como pela relevância das contribuições para o desenvolvimento dos conhecimentos em Educação. Tem sido editada ininterruptamente desde 1975, originalmente como *Revista da Faculdade de Educação*, e com o título atual desde 1999. Passa a ser uma publicação apenas *on-line* em 2017. A partir de 2018, é editada de forma contínua em volume único anual. Seu volume se encontra organizado em seções, que reúnem, especificamente, artigos, entrevistas, traduções, editorial, entre outros gêneros. Os artigos podem ainda ser reunidos em seções temáticas, em função das proximidades de tratamento de temas que se evidenciem como de especial interesse numa determinada conjuntura.

<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/>

EDUCATIONIS MOMENTUM (PERÚ)

Es una revista (ISSN: 2414-1364) de carácter científico editada por el Departamento de Educación de la Universidad Católica San Pablo (Arequipa, Perú). Su objetivo es difundir trabajos de investigación en el ámbito educativo –especulativos o empíricos– que sirvan de fundamento para un debate basado en evidencia y como insumo para la toma de decisiones. Está dirigida a especialistas, académicos, delineadores de políticas, autoridades en educación pública y privada, miembros de organizaciones no gubernamentales, directores y docentes escolares, y estudiantes de Educación o ciencias afines. A la fecha se encuentra indexada en ROAD y Clase. <http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/emomentum>

REVISTA CARIBEÑA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (REPÚBLICA DOMINICANA)

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)* es la revista académica del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), institución estatal responsable de la formación de los docentes requeridos por el sistema educativo dominicano. La publicación inició en 2016 bajo el nombre de *Revista del Salomé. Revista Dominicana de Educación* (primera época). La *RECIE* publica artículos académicos sobre formación docente, diseño curricular, diagnóstico educativo, políticas educativas nacionales e internacionales, procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje en entornos de vulnerabilidad. Pretende contribuir al desarrollo de las teorías y de las soluciones a problemas educativos de la región caribeña y de otros espacios geográficos. Investigadores y profesionales de la educación tienen a su disposición esta herramienta para dar a conocer sus trabajos de investigación educativa. <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie>

MAMAKUNA. REVISTA DE DIVULGACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS (ECUADOR)

Es una publicación académica de la Universidad Nacional de Educación, dedicada a divulgar a nivel nacional e internacional experiencias pedagógicas de alta calidad, generadas por docentes investigadores tanto nacionales como extranjeros, en los siguientes formatos:

- Experiencias pedagógicas que describen procesos, procedimientos, estrategias, metodologías, técnicas, talentos, roles y recursos empleados en el desarrollo de la experiencia que se presenta.
- Análisis de buenas prácticas pedagógicas.
- Análisis de casos de prácticas pedagógicas.
- Sistematizaciones de experiencias pedagógicas.



El objetivo principal de *Mamakuna* es la divulgación, en lenguaje totalmente accesible, de experiencias pedagógicas aplicadas y selectas revisiones del estado de la cuestión; 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 de la cuestión; 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 del dossier 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.

<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>

REVISTA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL Y SOSTENIBILIDAD (ESPAÑA)

La *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad (REAyS)* pretende contribuir al desarrollo del conocimiento en el ámbito de la educación ambiental y la educación para la sostenibilidad, tanto en un plano teórico como aplicado. Su finalidad es contribuir desde la investigación educativa a un mundo más sostenible, es decir, con mayor calidad ambiental, más justo socialmente y con una economía equitativa y viable a largo plazo.

Sus trabajos abarcarán todo el espectro del sistema educativo, así como investigaciones asociadas a procesos formativos en contextos no formales o

extra-académicos. Con especial relevancia hacia estudios orientados a la formación de educadores y la consolidación de un cuerpo de conocimiento que sustente y oriente esta formación.

<https://revistas.uca.es/index.php/REAyS>

AMBIENTALMENTE SUSTENTABLE. REVISTA CIENTÍFICA GALEGO-LUSÓFONA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL (ESPAÑA)

ambientalMENTE sustentable, revista editada pola Universidade da Coruña, CEIDA e Universidade Federal do Mato Grosso ten como finalidade difundir ensaios, estudos, investigacións e experiencias innovadoras enmarcadas no campo da Educación Ambiental.

É unha revista de carácter científico arbitrado por pares que publica traballos orixinais que contribúan ao avance da disciplina.

ambientalMENTE sustentable nace no ano 2006 coa ambición de defender os idiomas galego e portugués como vehículo para a divulgación do saber científico.

Mantén unha política de apoio e intercambio con outras revistas científicas.

ambientalMENTE sustentable non comparte necesariamente as opinións e xuízos dos traballos publicados.

<https://revistas.udc.es/index.php/RAS/issue/view/ams.2020.27.2>

REVISTA IHITZA (ESPAÑA)

El colectivo de profesionales de la educación ambiental es el público al que prioritariamente se dirige la revista, pues resulta evidente que es el medio más eficaz para conseguir la efectiva ambientalización de los currículos y de la organización de los centros.

Sin embargo, una percepción moderna de la escuela nos obliga a entenderla como una comunidad educativa con una clara proyección en la vida familiar y abierta a su entorno próximo, pueblo o barrio. Por ello, colectivos clave de esa comunidad como las madres, padres y alumnado cuentan con páginas específicas en *IHITZA*.

<https://www.euskadi.eus/informacion/revista-ihitza/web01-a2inghez/es/>

THE JOURNAL OF ENVIRONMENTAL EDUCATION (INTERNACIONAL)

The *Journal of Environmental Education (JEE)* is a bimonthly, international forum for critical and constructive debate on all aspects of research, theory and praxis in environmental and sustainability education and related areas. The journal publishes refereed research papers that include quantitative, qualitative,



mixed, and post-qualitative, as well as philosophical and theoretical analyses. *JEE* also invites work that employs alternative research approaches, such as posthuman and transhuman research, transgressive inquiry, diffractive analysis, social cartography, and other innovative lines of inquiry.

<https://www.tandfonline.com/toc/vjee20/current>

ECOPEDAGÓGICA (MÉXICO)

Ecopedagógica es una revista de divulgación de educación ambiental, del Área Académica “Diversidad e Interculturalidad” de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, México, que tiene entre sus objetivos informar, sensibilizar y concientizar sobre los distintos aspectos relacionados con la *educación ambiental*. La revista tiene una modalidad abierta, de acceso gratuito, en línea, dirigido a todo público interesado en conocer más sobre la educación ambiental; además de servir de apoyo a estudiantes y profesores de los distintos niveles educativos.

Ecopedagógica tiene una periodicidad semestral. Desarrolla una diversidad de temas que en la actualidad es indispensable conocer, ya que la especie humana es la responsable del deterioro del medio ambiente, pero también tiene la capacidad de preservar la continuidad de las condiciones favorables para la vida en el planeta.

La revista cuenta con diversos materiales novedosos como artículos, videos, entrevistas, reportajes, entre otros.

<https://ecopedagogica.upnvirtual.edu.mx/>

EDUCAÇÃO AMBIENTAL (BRASIL)

A Educação Ambiental (Brasil) - EABRA [Brazilian Environmental Education] (ISSN: 2675-3782) é um periódico destinado a publicação de artigos (científicos, de revisão bibliográfica, relatos de experiência, notas científicas), sendo estes resultados de pesquisas originais e inéditas nos diferentes ramos das Educação Ambiental e seus pares.

<https://educacaoambientalbrasil.com.br/index.php/EABRA>



REVISTAS NACIONALES

REVISTA SIETE 3 SIETE. TERRITORIO DE LIBERTAD

Revista del sindicato SUTEBA

Territorio, entendido más allá de una demarcación geográfica, como espacio de relaciones sociales, de vínculos humanos, de historia, de culturas, de identidades.

Libertad, lo que nos permite soñar con aquello que corre los límites, que abre la posibilidad de imaginar lo utópico, que nutre la voluntad de gestar en cada tiempo lo contrahegemónico.

Territorio donde, en este tiempo histórico, se construye *libertad*.

<https://revista.suteba.org.ar>

PUBLICACIONES DE LA COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVA

Ministerio de Educación de la Nación, Argentina

Las acciones de la Coordinación son:

- Realización de estudios e investigaciones sobre temáticas relevantes para la gestión educativa.
- Estimulación del conocimiento, uso y reflexión sobre la información producida por las restantes áreas de la Dirección, a partir de su utilización en investigaciones y estudios puntuales.
- Profundización de los vínculos e intercambios entre actores que realizan investigación en los ministerios de educación de todo el país y en otros ámbitos.
- Difusión de estudios e investigaciones relacionados con la temática educativa.

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/investigaciones>

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

<http://www.acaedu.edu.ar/BibliotecaDigital/BaneH2.html>

REVISTA PROPUESTA EDUCATIVA

Facultad Latinoamericana de Ciencias de la Educación (FLACSO). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

<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 propone difundir y validar a través de la evaluación por pares los conocimientos científicos producidos en torno a nuestro país y América Latina. Publica 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 SAIEHE. REVISTA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

El *Anuario de Historia de la Educación* es la revista científico-académica de la SAIEHE. 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, provincia de 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, provincia de 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, provincia de 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.

<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 seriado, periódico y especializado.

<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

El *Boletín de Antropología y Educación* es una publicación electrónica semestral del PAE perteneciente al Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Su propósito es publicar artículos breves, reflexiones y avances de investigación, reseñas de libros, entrevistas a investigadores/as y síntesis de congresos con el fin de divulgar producciones y reflexiones que se llevan adelante dentro del área de estudio en Antropología y Educación. Esperamos que a través de esta publicación podamos establecer una comunicación fluida con aquellos/as interesados/as en los aportes de la antropología y otras disciplinas afines para pensar los problemas educativos en la sociedad contemporánea, y poder así establecer vínculos entre la investigación, la docencia, la práctica profesional y el activismo social.

<http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/bolet%C3%ADn-de-antropolog%C3%ADa-y-educaci%C3%B3n>

REVISTA DE EDUCACIÓN

Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires

La *Revista de Educación* es una publicación cuatrimestral. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinarias en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ

REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN COMPARADA

Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* es una publicación que se inscribe en el marco de las actividades académicas de la SAECE y cuenta con la participación de las sociedades iberoamericanas de Educación Comparada que integran el Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES) y otros organismos internacionales con sede en la región.

Con esta revista se propone la apertura del debate y la circulación de la información, el conocimiento y la divulgación de los resultados de las investigaciones desarrolladas en el campo de la educación comparada. Asimismo se trata de promover la discusión y el diálogo entre los diferentes actores de la comunidad educativa a partir del análisis crítico de las acciones educativas llevadas a cabo en la región y contribuir a la generación de propuestas para el mejoramiento de la educación, la cual es percibida en situación crítica por los diferentes actores de las sociedades latinoamericanas.

<https://www.saece.com.ar/relec/index.php>

REVISTA VIRTUALIDAD, EDUCACIÓN Y CIENCIA

Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba (UNC).
Córdoba, Provincia de Córdoba

Publicación académica enfocada en 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, provincia de 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, provincia de 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 disseminar ideas, propuestas y experiencias que aporten a fortalecer el ideario de integración regional latinoamericana.

Es una revista de periodicidad semestral. El proceso de recepción, evaluación y publicación NO tiene costo. Es de acceso abierto para el público interesado.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento>



REVISTA ENTRAMADOS

Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC),
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP)
coeditado con la Universidad La Gran Colombia (UGC - Bogotá, Colombia).
Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires

La *Revista Entramados* es una publicación periódica dirigida a docentes e investigadores de América Latina. En ella se promueve la difusión de investigaciones en el campo de la educación y la sociedad. Publica trabajos de investigación originales e inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés en castellano y en portugués. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva de los referatos externos.
<http://fh.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, provincia de 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, provincia de 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 8

AUTORITARISMOS Y EDUCACIÓN: PASADOS, MEMORIAS Y PRESENTES

Habiendo transcurrido más de cuarenta años de la recuperación de la democracia en Argentina, la *RAIE* convoca al envío de trabajos de investigación y reflexión en los que se aborde el tema de los autoritarismos y la educación.

A lo largo del siglo XX, y con mayor fuerza en su segunda mitad, la educación se vio fuertemente conmovida por las experiencias y los recuerdos de genocidios, holocaustos y dictaduras. Desde entonces, la formación ciudadana, la historia de los distintos Estados nacionales y la historia mundial enseñadas en las aulas comenzaron a estar permeadas por las disputas historiográficas y por las políticas de memoria adoptadas en cada país en diferentes momentos.

Investigar y enseñar la violencia, los atentados a la soberanía popular, las limitaciones a lo democrático, las prohibiciones y los exilios, las persecuciones y sus resultados de abusos de poder y destrucción, la proliferación de los discursos de odio y la dilución de los espacios comunes instalaron el imperativo de su transmisión generacional y, más específicamente, el imperativo de su transmisión en el sistema educativo. Habilitar estos temas implica generar espacios para una tarea de construcción colectiva, comprometida y solidaria, componer relatos que interpeleen nuevas situaciones y visiones sobre historias de acontecimientos, de vidas y de trayectorias escolares en contraposición a las perspectivas negacionistas, banalizadoras y hasta reivindicadoras. Así se cruzan en su producción el campo de la historia reciente de la educación, la pedagogía de la memoria y la didáctica de las complejidades.

De acuerdo a esto, entre las posibles temáticas de los artículos que se esperan recibir en el número se encuentran:



- Memoria y reconstrucción histórica de autoritarismos y represiones en el siglo XX iberoamericano.
- Operaciones de memoria y olvido en las propuestas curriculares.
- Transformaciones pedagógicas en la transmisión escolar del pasado.
- La escuela y las mutaciones de lo público en la era de las redes sociales.
- Expresiones de odio en el ámbito escolar en el pasado y en el presente.
- Transformaciones en los vínculos intra e intergeneracionales dentro y fuera de la escuela.
- Representaciones de estudiantes y docentes sobre dictaduras, genocidios y democracia.
- Desafíos para la formación docente.

Asesoran en la temática de este número Ana Diamant, Pablo Pineau y Antonio Romano.

Condiciones para los envíos: <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/about/submissions>

RAIE Revista Argentina de
Investigación Educativa



ARGENTINA