

COLECCIÓN REDES DE TINTA  
DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS

# EDUCADORES CON PERSPECTIVA TRANSFORMADORA

DEWEYxBEECH  
TEDESCOxDUSSEL  
VIGOTSKYxBAQUERO  
KORCZAKxDIAZ  
COSSETTINI x SERRA/WELTI  
RIBEIRO x MOLL  
APPLE x WANSCHELBAUM



COLECCIÓN REDES DE TINTA  
DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS

# EDUCADORES CON PERSPECTIVA TRANSFORMADORA

DEWEYxBEECH  
TEDESCOxDUSSEL  
VIGOTSKYxBAQUERO  
KORCZAKxDIAZ  
COSSETTINI xSERRA/WELTI  
RIBEIRO xMOLL  
APPLE xWANSCHELBAUM

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe

Educadores con perspectiva transformadora ; compilado por Claudia Balagué. - 1a ed . - Santa Fe : Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2018.  
172 p. ; 24,5 x 17 cm. - (Redes de tinta. Diálogos pedagógicos.)

ISBN 978-987-1026-42-5

1. Pedagogía 2. Formación Docente. 3. Educación. I. Balagué, Claudia, comp.  
CDD 371.1

*Colección Redes de tinta. Diálogos pedagógicos*  
*Educadores con perspectiva transformadora*

Este libro es una producción del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.



#### **Autoridades**

Gobernador de la Provincia de Santa Fe  
Ing. Miguel Lifschitz

Ministra de Educación de la Provincia de Santa Fe  
Dra. Claudia Balagué

#### **Coordinación Editorial**

Esp. Carina Gerlero  
Lic. Diego Gurvich  
Dr. Pedro Nuñez  
Dra. Lucía Litichever

Traducción de texto en "Darcy Ribeiro y la educación brasileña:  
Elementos de su obra política e intelectual": Prof. Marina Valeria Read  
Diseño: Liliana Agnellini y Verónica Franco  
Corrección: Carina Zanelli

© Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2018.

Libro de distribución no comercial

El compromiso docente ha sido siempre clave para el desarrollo del sistema educativo. Los maestros a lo largo de la historia no solo han sido constructores del conocimiento pedagógico, sino que han actuado como verdaderos garantes de la innovación y la justicia educativa. Cada uno en su tiempo, cada uno desde su lugar, ha jugado un rol estratégico en el desarrollo de saberes y valores en la Provincia de Santa Fe y en Argentina.

Las páginas de este libro resignifican las ideas de docentes que han proyectado la innovación educativa para su práctica inmediata pero también para las siguientes generaciones de estudiantes y educadores. A los fines de pensar los procesos actuales de la educación se rescatan las perspectivas de Lev Vigotsky, de John Dewey, de nuestra querida Olga Cossettini e intelectuales más contemporáneos como Michael Apple, Juan Carlos Tedesco, Darcy Ribeiro, entre otros. Todos ellos se atrevieron a pensar un cambio en la tarea pedagógica. Sus ideas han trascendido los muros de las escuelas, como así también las fronteras del espacio territorial y el tiempo histórico. Nos siguen invitando a repensar algunas claves de nuestro proyecto educativo. Nos desafían a mirar las experiencias que han servido a la transformación de las prácticas y se han constituido en semillas de innovación y progreso, bajo el convencimiento de que en las aulas se cristalizan los horizontes de las comunidades del futuro.

Este proyecto fue pensado como un aporte a la discusión y como una herramienta para garantizar la distribución equitativa del conocimiento para la formación de aquellos que asumen diariamente el desafío de la construcción conjunta de aprendizajes con los alumnos santafesinos. Con el objetivo de ampliar la mirada crítica, analizar y enriquecer las ideas surgidas en materia educativa a lo largo de los años, contamos con el aporte invaluable de investigadores y la articulación estratégica con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Esta institución de prestigio internacional, creada por UNESCO, ha contribuido con el desarrollo de nuevas ideas en el campo de ciencias sociales en toda América Latina.

Este libro es una contribución para estar a la altura de los desafíos que propone la educación hoy. Porque en Santa Fe partimos del convencimiento de que la educación es la gran herramienta para alcanzar las metas de una sociedad cada vez más justa, solidaria, igualitaria, inclusiva, libre y democrática.

Ing. Miguel Lifschitz  
Gobernador de Santa Fe



## **El diálogo para pensar y hacer**

Santa Fe es reconocida por su tradición pedagógica, por experiencias que sentaron las bases de estrategias innovadoras para la educación.

Los docentes santafesinos, con su impronta pedagógica, nos inspiran todos los días. Podemos mencionar a Ángela Peralta Pino, nuestra "maestra Caracol" que llevó la escuela a los parajes del norte. A las hermanas Olga y Leticia Cossettini, que desarrollaron la experiencia de la Escuela Serena en Rosario, replicada luego en distintos territorios a través de maestros de todo el mundo. A cada uno de los 55 docentes que integran el Camino de la Educación Santafesina, una distinción que nace de cada comunidad educativa, destaca y pone en valor el legado de quienes se animaron a traducir su compromiso en innovación educativa, de quienes son referencia para sus comunidades educativas y para nuestra provincia toda. Docentes santafesinos que, en distintos momentos históricos, se movilizaron por las mismas preocupaciones que nosotros en la actualidad: cómo desarrollar una educación de calidad, que llegue a todos y que promueva la construcción de aprendizajes significativos para la vida.

La política educativa santafesina se sostiene en los pilares de la calidad educativa, la inclusión socioeducativa y la escuela como institución social; desde allí promueve nuevos modos de enseñar, más adecuados a los desafíos que las aulas del siglo XXI nos presentan.

La formación docente inicial es clave para construir los primeros saberes y realizar las primeras prácticas pedagógicas. Se desarrolla en institutos superiores que se distribuyen en toda la provincia, con currículum actualizados y una vida académica activa, democrática, que apuesta a la formación de docentes que reconozcan la complejidad de la educación, su carácter político, transformador e institucional para la producción y distribución igualitaria del conocimiento y la cultura.

La formación docente continua, gratuita y en ejercicio, abre nuevos espacios en todo el territorio para que la totalidad de los docentes santafesinos actualicen sus saberes, reflexionen colectivamente sobre sus prácticas y configuren proyectos institucionales innovadores y de calidad, con estrategias de enseñanza dialógica, interdisciplinaria, de alfabetización digital y audiovisual. La socialización de experiencias educativas en encuentros presenciales y a través del campus virtual permite reconocer que en cada lugar de la provincia, aun con sus particularidades, los desafíos y los compromisos para avanzar en la transformación educativa son similares.

Sabemos que día a día es necesario volver a poner en valor a la educación

y potenciar los logros alcanzados. Estamos convencidos de que las experiencias educativas que dejan huella no nacen de un momento para el otro, se sustentan en el legado de quienes nos precedieron, en la mirada creativa, en la confianza en el otro y en una política que no solo las habilite, sino que las promueva. Cada uno de estos aspectos se encuentran y se concretan en el diálogo, concebido como posibilidad de conocimiento y acción colectivos.

En esta convocatoria al diálogo, a la reflexión y a la construcción colectiva de nuevos saberes proponemos la colección "Redes de Tinta. Diálogos pedagógicos", producida de manera conjunta entre el Ministerio de Educación de Santa Fe y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. El primer libro, *Educadores con perspectiva transformadora*, reúne el pensamiento y la acción de referentes pedagógicos que nos invitan a la reflexión, a asumir nuevos desafíos para innovar, para profundizar aprendizajes, para garantizar el derecho a una educación de calidad para las actuales y futuras generaciones. Se trata de una nueva propuesta para la construcción colectiva de sentidos en las tertulias dialógicas pedagógicas, inspiradas en el programa Comunidades de Aprendizaje; para ser leído entre docentes, allí donde el diálogo aparece como una de las claves para pensar, aprender, compartir y construir experiencias sólidas en la educación, como aquellas que nos han marcado en la historia de la educación de nuestra provincia.

Con este libro contribuimos al diálogo creativo y motivador para transformar el vínculo de los docentes y estudiantes con el conocimiento, con la convicción de que las experiencias educativas que de aquí surjan sean también reconocidas en la historia pedagógica santafesina y, fundamentalmente, en la historia de vida de cada uno de nuestros estudiantes.

Dra. Claudia Balagué  
Ministra de Educación de Santa Fe





**COLECCIÓN REDES DE TINTA  
DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS**

# **EDUCADORES CON PERSPECTIVA TRANSFORMADORA**



## A modo de presentación: revisitar perspectivas clásicas para pensar preguntas innovadoras

La escuela argentina es epicentro de múltiples debates, muchas veces teñidos de añoranza por un pasado recordado siempre como exitoso, en el que funcionó como una maquinaria de integración social, sin conflictos. Ese pasado, al que nos gusta recurrir, es también parte de una narrativa donde las expectativas de ascenso social, de movilidad ascendente y logro de objetivos parecían factibles. La nostalgia funciona tanto como vara para juzgar la calidad de la educación hoy como a modo de legitimación de nuestros logros.

Como toda narrativa esa nostalgia de un pasado glorioso olvida una parte de la historia. Reivindicada por los “exitosos” del sistema, aquellos y aquellas que lograron sobrevivir al proceso de escolarización, evita mencionar a quienes van quedando en el camino. Pero también a quienes sostuvieron su escolarización debiendo adaptarse a un patrón normativo que, en nombre de la igualdad, buscaba eliminar todo tipo de diversidad (sexual, social, racial, entre otras).

Esta narrativa genera una dificultad para los docentes hoy: no sólo está desactualizada para los tiempos actuales sino que embellece un pasado que se representa como inalcanzable. No sólo hoy las características de los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en el sistema educativo son otras —porque las características de nuestra sociedad son otras— sino que precisamos de narrativas cercanas, de la construcción de vínculos de proximidad para enfrentar los desafíos del presente. Sin dudas, para ello precisamos recurrir a la historia, rastrear los orígenes del sistema y conocer su configuración. Pero también necesitamos de miradas innovadoras que permitan precisamente mirar a nuestros estudiantes con los ojos del presente, con foco en sus necesidades, experiencias e historias reales, más allá de cómo quisiéramos que fueran.

En este punto la formación docente es central. La maestra, el maestro, el profesor o la profesora, la/el auxiliar, los integrantes del equipo directivo o equipos de apoyo, los funcionarios, encargados, tutores, porteros, la comunidad edu-

cativa toda requiere de nuevas reflexiones para una tarea que hoy pareciera más difícil que en otros tiempos. Una tarea que ocurre mientras cada vez están más disponibles múltiples fuentes de información, donde la edad para estudiar se amplía (Martín Barbero, 2008) y la escuela ya no representa el santuario que monopoliza la transmisión de la cultura considerada legítima en una sociedad (Dubet, 2006). Una sociedad que vive tiempos vertiginosos, de eterno presente, más palpable en las nuevas generaciones, pero que atraviesa por igual a los adultos. Sociedades de vínculos más lábiles, de instituciones débiles, con referentes de autoridad móviles. Pero también una sociedad donde la construcción de vínculos de confianza, de saberes, de reconocimiento de otros, de encuentro entre diferentes continúa siendo eje central de la propuesta escolar.

Una propuesta que no debe ajustarse a los deseos de las nuevas generaciones, pero que no debe olvidar que son el centro de la acción educativa. Una propuesta que revise el pasado para hallar nuevas preguntas, miradas y promover diálogos. Una escuela donde familias, investigadores, docentes, estudiantes, funcionarios pensemos juntos, desde las coordenadas de nuestro espacio y lugar y desde las huellas que dejaron nuestros antecesores. Un pensar en común para reconstruir algo de lo universal que la escuela debe conformar dando lugar a las particularidades.

En sintonía con estas inquietudes, es para nosotros una enorme alegría presentar el Proyecto Editorial “Redes de tinta. Diálogos pedagógicos”, que propone una serie de lecturas sobre educadores, obras y problemas clásicos de la educación, llevado adelante de manera conjunta entre el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y el Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Argentina. Se trata de una iniciativa desarrollada en marco del Programa Escuela Abierta, Programa de Formación Docente Permanente que desde 2014 produce instancias de formación para todos los docentes en actividad de la provincia de Santa Fe. Este proyecto intenta ser un aporte a un pensar juntos, a sostener espacios de encuentro, a sostenernos en las dudas e inquietudes. Su objetivo principal: poner a disposición de los docentes de las instituciones educativas de la Provincia de Santa Fe un conjunto de materiales bibliográficos que permitan repensar las prácticas educativas a la par de las transformaciones recientes. De esta forma se promueve la circulación y acceso a materiales específicos para complementar diferentes aspectos de la formación docente y contar con herramientas para producir nuevas reflexiones sobre problemas clásicos de la educación que continúan vigentes.

Para ello se plantea la producción de materiales escritos que suponen tanto una revisión de las grandes teorías y pensamientos de autores clásicos

—nos referimos a pensadores como a sus obras— que renovaron en diferentes momentos históricos y latitudes las reflexiones educativas como la problematización sobre algunas nociones que atraviesan los procesos de enseñanza y aprendizaje a lo largo de la historia.

Los materiales se encuentran organizados en tres libros: el primero, que aquí presentamos, aborda el pensamiento de distintas figuras clásicas de la educación; el segundo trata sobre la actualidad de una serie de obras consideradas clásicas, mientras que el tercero refiere a una reflexión contemporánea de problemáticas vinculadas al día a día del trabajo en las escuelas.

Los textos reunidos en este volumen recuperan la figura de seis pensadores/as clásicos con la intención de repensar su obra a partir de preocupaciones, ideas e interrogantes como un aporte a la formación docente, la circulación de las ideas y las reflexiones sobre los procesos en educación; así como una instancia para habilitar a los lectores docentes a transformar sus prácticas educativas en la perspectiva de una educación igualitaria y emancipadora. Para la producción de los textos fueron convocados reconocidos investigadores, docentes y trabajadores de la educación, con la intención de que aportaran una lectura actual, en base a algún eje particular como las relaciones de sexo/género, las tecnologías, las desigualdades, los métodos de enseñanza, la producción social de las edades, la organización de tiempos y espacios, la interculturalidad, el pluralismo, la integración regional, las migraciones, los encuentros con otros. De esta forma, presentan los aportes y/o discusiones más significativos de cada uno de los autores y autoras, revisando cómo estas ideas se vinculan con núcleos problemáticos actuales y cómo los mismos ayudan a pensar los desafíos educativos del presente y, de manera concomitante, aporten una lectura novedosa que reavive el interés por visitar esos pensadores y esas obras clásicas.

Un texto, el que se propone aquí o cualquier otro, dialoga con todos los textos que le precedieron —muy directamente con la porción de textos que le resulta pertinente—; dialoga, por supuesto, con el lector, con todos y cada uno; dialoga también con los problemas de su tiempo.

Un texto, cualquier texto —el que el lector tiene ante sus ojos ahora mismo por ejemplo— no es nunca una unidad independiente, completamente autónoma; es —Bajtín mediante— un eslabón en una infinita cadena de diálogos múltiples. Está construido con muchos diálogos; diálogos entre el Doctorado de FLACSO sede Argentina y el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe que fueron moldeando la idea un texto para dialogar con los docentes que todos los días hacen posible la educación santafesina.

Este texto —que contiene a su vez muchos textos— propone un conjunto de diálogos entre los que podemos destacar los diálogos entre algunos pensa-

dores clásicos de la educación y algunos investigadores y trabajadores de la educación actuales; diálogos que implican desplazamientos en el tiempo, en el espacio y en los contextos

También supone diálogos entre los capítulos, en los que seguramente el lector produzca lazos de sentido. Conforme avanzaba el trabajo, estos diálogos fueron sumando colegas, invitamos a Inés Dussel a dialogar con Juan Carlos Tedesco en lo que resultó un debate apasionante, con contrapuntos y tierno al mismo tiempo, a María Silvia Serra que, a su vez, invitó a Elisa Welti a dialogar con Olga Cossettini, queridas colegas docentes, intelectuales de la provincia de Santa Fe; a Jason Beech a dialogar con John Dewey, frecuentemente incomprendido en nuestras latitudes. También invitamos a Jaqueline Moll, estimada colega de Brasil, a dialogar con Darcy Ribeiro educador comprometido con su pueblo y cuya obra aún espera justo reconocimiento; a Cinthia Wanschelbaum a dialogar de tú a tú con Michael Apple y finalmente, el texto que cierra este primer volumen, a Ricardo Baquero a dialogar y proponer nuevos necesarios diálogos con Lev Vigotsky más allá de las disputas por su legado. Para las páginas finales —preparen sus pañuelos— incluimos un brevísimo y emocionante diálogo entre Marta Diaz, Rubén Naranjo y Janusz Korczak.

Por último, este texto tiene la pretensión de ser leído en un diálogo sostenido entre los docentes de Santa Fe; un diálogo que enriquezca los saberes y las acciones de todos y cada uno de ellos, porque es necesario leer con otros, con muchos otros, porque necesitamos educar a nuestros niños, niñas, jóvenes y adultos; porque necesitamos hacerlo juntos. Así invitamos a quienes tienen este libro en sus manos a inmiscuirse en las reflexiones tanto de los pensadores y pensadoras clásicos como así también de los investigadores que nos las acercan y nos abren la puerta para promover este diálogo.

## **Bibliografía**

Barbero, Juan Martín (2008) "Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad" en: Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas en la Agenda de política educativa*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Dubet, François (2006). *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

## 1

## JUAN CARLOS TEDESCO: La educación argentina en contexto<sup>1</sup>

Inés Dussel / DIE-CINVESTAV<sup>2</sup>

### Introducción

Los clásicos son, como decía Italo Calvino, “los libros que nunca terminan de decir lo que tienen que decir”, y las obras que “traen impresa la huella de las lecturas que han precedido a las nuestras, y tras de sí la huella que han dejado (...) en las culturas que han atravesado” (Calvino, 1993, p. 9). Los clásicos invitan a la relectura, a la conversación, a reconocernos en ellos en distintos momentos, porque nos ofrecen ideas y sugerencias que siguen abiertas con el paso de los años.

Con esos criterios, Juan Carlos Tedesco ya está entre los clásicos de la educación argentina y latinoamericana. Para los educadores argentinos, es una figura que necesita pocas presentaciones: su trabajo como educador, político e intelectual educativo es bien conocido. En este texto presentaré algunas líneas de análisis sobre sus escritos, tomando sobre todo sus textos históricos y su teoría sobre la educación y buscando aportar a una semblanza que permita dimensionar sus contribuciones a la pedagogía, que vale también como homenaje ante su reciente fallecimiento.<sup>3</sup>

El título de este ensayo refiere a una característica que considero central en el trabajo de Tedesco: la contextualización. Tedesco enfatizó en sus distintas producciones la condición situada de la educación en un tiempo y

1. Este trabajo recupera y amplía un artículo presentado a la *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, para un dossier en homenaje a Juan Carlos Tedesco, a publicarse en 2018.

2. Doctora en Educación, Universidad de Wisconsin-Madison; Magister en Ciencias Sociales, FLACSO/Argentina; Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; Investigadora Titular del DIE-CINVESTAV, México. E-mail: idussel@gmail.com

3. Juan Carlos Tedesco falleció el 8 de mayo del año 2017.

un espacio específicos; siempre le interesó subrayar que la educación es una práctica social e histórica, localizada en condiciones particulares, y que la realidad argentina se inscribe en contextos internacionales que la atraviesan y condicionan, aunque también tiene sus particularidades. También la producción intelectual está condicionada, y el pensamiento de los pedagogos va cambiando conforme cambian las épocas y las localizaciones, como quedará claro en la tercera parte de este texto.

El análisis de la obra de Tedesco que presento aquí se organiza en tres partes. En la primera sección, más breve, se recuperan algunos datos biográficos que permiten contextualizar el análisis de dos grandes cuerpos de trabajos: sobre la historia educativa y sobre la teoría de la educación, que se ofrecen en la segunda y tercera parte. La perspectiva adoptada busca inscribir a Juan Carlos Tedesco en la historia reciente, rastreando sus referencias y lecturas y cómo fue pensando la educación argentina.

## **1. Algunas notas biográficas<sup>4</sup>**

Formado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires en los años '60, Tedesco fue protagonista de la renovación epistemológica y político-educativa de esa época. Trabajó como estudiante en los programas de extensión universitaria dirigidos por Amanda Toubes, que tanta influencia tuvieron en varios pedagogos de esa generación (Adriana Puiggrós, entre ellos); se recibió en 1968, en pleno onganiano, dando materias libres y con mucha distancia por la intervención militar de las universidades. Fue maestro, egresado de la Normal de San Justo, en escuelas secundarias de La Matanza, Ezeiza, Mataderos y Liniers. En la década de 1960 se formó al calor tanto de los debates políticos, que acompañó con una participación en la izquierda socialista, un breve pasaje por Política Obrera y algún coqueteo con el maoísmo, como de las lecturas sociológicas y de la teoría crítica marxista que circulaba en la Facultad de Filosofía y Letras.

Su primer libro, *Educación y sociedad en la Argentina, 1880-1900*, publicado originalmente por una pequeña editorial en 1970 pero que pronto se convirtió en un clásico, prologado nada menos que por Gregorio Weinberg, titular hasta el golpe de 1966 de la cátedra de Historia de la Educación Argentina en la UBA, signó un modo renovado de entender la educación a la luz de las

4. Este breve recorrido puede complementarse con la completa semblanza biográfica que ofrece Darío Pulfer en la *Revista de Historia de la Educación Argentina* de la SAHE (Pulfer, 2017).

nuevas teorías sociológicas y económicas. En debate con las teorías del capital humano y la historia tradicionalista de Manuel Solari, pero también con las teorías marxistas reproductivistas, Tedesco afirmó que la educación cumplió una función política de formación de los ciudadanos en América Latina. Su preocupación en ese y otros trabajos fue comprender la especificidad de lo educativo, sin perder de vista su relación con la política y la sociedad pero sin reducirla a ella. Era maestro y pedagogo, interesado tanto en pensar en las leyes educativas y los cambios socioeconómicos como en la didáctica de la lectoescritura y las condiciones de trabajo de los docentes. A ese libro siguieron otros, como *Educación y clases sociales* (1973a), y sobre todo una serie de artículos que sentaron posición sobre su lectura de los vínculos entre la educación, la sociedad, la política y la economía, como se verá en la sección siguiente.

Fue un autor prolífico, un hombre de pensamiento pero también de acción. A su temprana actividad universitaria en las Universidades de La Plata, La Pampa y Comahue en Argentina, pronto se sumó su trabajo en los equipos de la UNESCO, CRESALC y OREALC. En la CEPAL y con apoyo de la UNESCO, creó junto a Germán Rama el programa “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”, que entre 1976 y 1982 elaboró los diagnósticos y propuestas que sentarían las bases de las políticas educativas en las recuperadas democracias del Cono Sur en los años '80. Estuvo en el grupo fundador del área Educación de Flacso/Argentina, y allí creó la primera maestría con orientación educativa en el país, articulando a un grupo de intelectuales que, como él, tendrían destacada participación en la política educativa de las décadas siguientes, entre ellos Cecilia Braslavsky y Daniel Filmus, que fueron los más cercanos en afecto y afinidad intelectual. Tedesco siguió su curso en Caracas, al frente de la CRESALC, y en Santiago de Chile dirigió la OREALC; en 1992 se mudó a Ginebra, donde fungió como Director de la Oficina Internacional de Educación (BIE) de la UNESCO. Entre 1997 y 2005 fue Director de la Oficina Regional del IPEE-UNESCO en Buenos Aires.

Desde 2005 y hasta 2011 estuvo en los primeros puestos de la política educativa argentina, primero como Secretario de Educación y luego como Ministro y encargado de la planeación estratégica educativa; su trabajo de coordinación y redacción fue central para la promulgación de la Ley de Educación Nacional de 2006. Durante sus últimos años estuvo al frente del Programa para la Mejora de la Enseñanza de la Universidad Nacional de San Martín, siguiendo los pasos de su admirado Sarmiento, que después de Presidente de la Nación Argentina se convirtió en Ministro de Educación de una provincia. Publicó en esos años otros trabajos importantes, como el libro *Educación y justicia social en América latina* (Buenos Aires, Siglo XXI, 2012) y *La educación*

*argentina hoy* (Buenos Aires, Siglo XXI, 2015). Juan Carlos Tedesco no pensaba jubilarse nunca de su entusiasmo y su compromiso con la educación; encontraba en cada uno de los espacios que se iban abriendo nuevas posibilidades para crear políticas y cambiar las prácticas educativas.

## **2. La lectura de la historia de la educación: punto de partida para comprender el presente**

Como ya se señaló, la publicación de *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* fue un hito en su carrera y también en la historiografía argentina; tuvo su origen en su tesis de licenciatura, dirigida por Gregorio Weinberg, una influencia muy importante en su formación. Tedesco no era historiador, pero su pasión por la historia se manifestó desde temprano, vinculada a su formación normalista y al trabajo en Filosofía y Letras con historiadores y sociólogos. Darío Pulfer, en un ensayo-homenaje a Tedesco, describe así este libro:

[...] el embate principal iba dirigido a la concepción de la historia de la educación transmitida por [Manuel H.] Solari, [la] historia centrada en acontecimientos y figuras aisladas, eminentemente político-institucional, organizada desde una tradición liberal-republicana de características lineales. Contra esa manera de ver el pasado se erige un modo de analizar centrado en las ciencias sociales, en la reconstrucción de la economía y la sociedad. Se trata de los primeros pasos de un enfoque relacional en el que estado, sociedad y educación resultan inescindibles. En esa reconstrucción de la realidad educacional del final del siglo XIX concurren las lecturas de las “ciencias sociales renovadas” y la “nueva historia”, salpimentadas con las lecturas de cuño marxista “paralelas” de [Antonio] Gramsci y [Milcíades] Peña. Tedesco maneja la historiografía “revisionista de izquierda”: cita expresamente a [Rodolfo] Puiggrós y no lo hace con [Jorge Abelardo] Ramos, claramente enfrentado con Peña en la polémica política e historiográfica. (Pulfer, 2017, p. 5).

El libro, editado en primer lugar por una pequeña editorial, Panedille, en 1970, conoció varias reediciones y ampliaciones en otras editoriales: Centro Editor de América Latina (en 1982, en el declive de la dictadura militar), Solar-Hachette (en 1986), donde se agregaron dos capítulos más sobre las polémicas entre directivismo y espontaneísmo en la pedagogía argentina y luego sobre el período 1930-1945 (editado originalmente como un fascículo separado por el CEAL); y, finalmente, en 2003 por la Editorial Siglo XXI Argentina.

Dice Weinberg en su prólogo que en la historiografía argentina había que

superar “la elemental enumeración cronológica, la descripción pueril, el relato ingenio de biografías de educadores, la nebulosa seudofilosófica, o en el mejor de los casos, las interpelaciones mecanicistas y simplistas, cuando no malévolamente sectarias y francamente tendenciosas” (Weinberg, 1970, p. 16). Para Weinberg, el trabajo de su discípulo permitió precisamente romper con esa tradición y proponer una relectura del pasado de la educación argentina incluyendo temáticas y metodologías nuevas: la historia social, la historia económica, la historia política, las clases sociales y la disputa por la hegemonía.

El libro abordó distintas temáticas: la relación de la escolarización con la economía y el Estado, el desarrollo de la educación estatal y la educación privada, el papel de la Iglesia, la educación secundaria y, particularmente, la creación de los colegios nacionales, la educación normalista. Tedesco revisó fuentes muy diversas: memorias del Ministerio de Instrucción Pública, tanto en los aspectos estadísticos como cualitativos; debates parlamentarios; discursos de presidentes y legisladores; la revista *El Monitor de la Educación Común*, publicación oficial del Ministerio desde 1881; censos nacionales y escolares; libros y artículos de educadores de la época; y una gran cantidad de literatura secundaria donde se ve su clara inscripción en los debates intelectuales de la época, citando, entre otros, a Francisco Weffort, Milcíades Peña, José Luis Romero, José Carlos Chiaramonte, Rodolfo Puiggrós, James Scobie, Noé Jitrik, Aldo Ferrer, Gino Germani, Tulio Halperín Donghi, Torcuato Di Tella, Darío Cantón, Roberto Cortés Conde. Las referencias lo ubican dentro del debate sobre el desarrollo económico argentino en su carácter dependiente y desigual y la industrialización tardía, sobre el carácter débil de la institucionalidad democrática de los partidos, y sobre la pugna irresuelta por la hegemonía entre distintos sectores de las clases dominantes. Pero Tedesco revisó esas polémicas desde la especificidad de lo educativo, cruzando esas perspectivas con los datos sobre creación de escuelas industriales y colegios nacionales, sobre las subvenciones a la educación privada y sobre la expansión de las escuelas normales.

Entre las muchas hipótesis que plantea el libro quiero destacar dos: la función política de la educación, más importante que su función económica, y la expansión de las escuelas normales como producto de la voluntad de crear una escuela primaria con rasgos universalistas y democratizadores, pero de una voluntad que no estuvo acompañada de mecanismos consistentes sino de negociaciones muchas veces corruptas con el *statu quo*.

La primera hipótesis es que la escuela argentina cumplió, antes que una función económica de formación de la fuerza de trabajo, una función política que tuvo al menos dos connotaciones: la de lograr la estabilidad política interna —necesaria después de una época de grandes convulsiones y una centra-

lización nacional problemática—, y la de crear una élite dirigente, un “hombre apto para cumplir papeles políticos, excluyendo otros objetivos, tales como el de formar un hombre apto para las actividades productivas” (Tedesco, 1982, p. 65). Hay que decir que para Tedesco la cuestión de género no era en esa época, ni lo fue en otros momentos, una clave importante para pensar lo educativo; no sorprende entonces que no reparara en el carácter sesgado de esa definición de los sujetos educativos. En esta función política, la estabilidad interna se lograba por los contenidos y formas de la educación primaria: sus rasgos moralizadores, su ideología nacionalista y su pedagogía autoritaria pero integradora de las clases sociales y de las poblaciones inmigrantes. La formación de la élite se produjo en los colegios nacionales, cuya creación y crecimiento en las capitales de las provincias del interior, mucho más notorio que en las del litoral, fue central para lograr una homogeneidad cultural y política de las clases dirigentes. El contenido de esa formación, enciclopedista y orientado a los valores de la élite porteña, era fundamental para acceder a puestos de una burocracia estatal en aumento, aunque no para apoyar el desarrollo productivo de esas localidades; de ahí que Tedesco sostuviera que su función era sobre todo la formación de perfiles valorados para el desarrollo institucional y político del estado oligárquico.<sup>5</sup>

En relación con las escuelas normales, Tedesco analizó la evolución de la creación de instituciones y de la matrícula junto con otras fuentes que le permitieron sostener que la expansión tuvo avatares distintos a los esperados, por empezar con una alta deserción de alumnos. Analizó, entre otros elementos, la cuestión de las becas: si inicialmente se ofrecieron becas a los alumnos varones para que asistieran a las escuelas normales, en 1892 se decidió discontinuarlas porque una porción importante de los becados no ejercía como maestro sino que usaba la formación normal como forma de conseguir otro empleo o ingresar a la universidad. Tedesco ubicó en esa nueva población de egresados una de las fuentes de la demanda de la creación de la Facultad de

5. En otro trabajo (Dussel, 1997) discutí esta hipótesis de la función política como opuesta a la económica como una visión unilateral y algo limitada de ambas dimensiones. Sostuve que no es posible pensar en la formación política sin considerar sus beneficios económicos; el mantenimiento de la “paz social” y la formación de cuadros contribuyeron a la consolidación del capitalismo oligárquico en la Argentina de fines del siglo XIX. Sin embargo, eso no quita el valor de la discusión de Tedesco con la perspectiva del capital humano en boga en los años 70 una visión determinista que considera que la contribución de la educación debe estar directamente vinculada al aumento de la productividad económica de los trabajadores.

Filosofía y Letras en 1895, cuya primera matrícula de 29 alumnos contenía 20 egresados de las escuelas normales. Identificó además la queja de varios contemporáneos, entre ellos Sarmiento, de que las becas eran dadas no a alumnos pobres sino como favor político, aunque pudo ver que los beneficiarios eran sectores menos integrados a las élites que los que iban a los colegios nacionales. Pese a todos esos avatares, Tedesco sostuvo que la expansión de las normales ayudó a la difusión de la escuela primaria, contribuyendo a disminuir la cantidad de alumnos por maestro (de 54/1 en 1870 a 35/1 en 1890) y proponiendo un modelo de formación basado en la pedagogía positivista, que insistía en un método y en contenidos científicos y seculares, un elemento que analizó en trabajos sucesivos.

La perspectiva histórica que emerge de este trabajo inicial de Tedesco es muy valiosa, porque instala como cuestión central de la educación las disputas sociales por la educación, su vínculo con dinámicas económicas y sociológicas más amplias, y también su interacción con configuraciones políticas (centralismo/descentralización, juego político entre las élites y entre distintas clases sociales) y con las expectativas de ascenso social de los sectores medios y pobres, que cambiarían el modo de pensar el pasado y el presente del sistema educativo argentino. Si, como decía Weinberg, hasta ese momento buena parte de la mirada histórica había estado centrada en las leyes y en los 'prohombres' estatales argentinos, a partir del trabajo de Tedesco se volvió insoslayable considerar el carácter social, histórico, en conflicto, de la escuela argentina; también se volvió imperioso el estudio de las pedagogías, el currículum y la trayectoria vital de docentes y alumnos. Muchas de las claves que analizaba Tedesco en esa época son todavía importantes para pensar en la configuración actual de la escuela argentina, y en los desafíos de las políticas de inclusión educativa y de renovación de la propuesta cultural y pedagógica, aunque sus rasgos hayan cambiado sustancialmente. Dos décadas más tarde, Adriana Puiggrós (1990) abriría otra etapa historiográfica, introduciendo claves de análisis diferentes como las del poder disciplinario, la formación de subjetividades, las dinámicas raciales y de género de la educación, y un análisis más detallado y crítico de los rituales y los vínculos pedagógicos; pero el proyecto intelectual de Puiggrós sería impensable sin este eslabón de incorporación de las clases sociales y las luchas por la hegemonía política en la educación argentina que planteó Tedesco en 1970.

### **3. Tedesco y las teorías de la educación: lecturas, claves, anclajes**

En esta sección quisiera centrar el análisis en las teorías de la educación que fue planteando Tedesco a lo largo de su trayectoria intelectual, a partir de algunos textos clave que publicó en revistas intelectuales argentinas y latinoamericanas (*Los Libros*, *Nueva Sociedad*, *Punto de Vista*), que marcan su visión teórica y política sobre el sistema escolar y la pedagogía, sumando un trabajo editado en un libro de circulación más restringida que su obra consagrada, en gran parte debido a su inscripción en condiciones de represión y clandestinidad (Tedesco, 1973a, 1975, 1986, 2004; Biasutto/Tedesco, 1977). Son textos que fueron pensados para el debate con otros intelectuales, y expresan su recorrido como pensador que dialoga con las ciencias sociales y que aporta lecturas de fondo de la educación argentina. Muestran una consolidación y desarrollo en otras direcciones de su pensamiento sobre la educación.

En esta aproximación me interesa reconstruir sus argumentos y la red de lecturas de la que surgieron sus ideas: ¿a quién citaba Tedesco en cada una de las etapas, y con qué fines?<sup>6</sup> ¿Con qué disciplinas y tradiciones se conectaba, y cómo? ¿Qué efectos tuvieron esas referencias y esos diálogos en su reflexión sobre la educación?

#### *La ideología de la educación en la revista Los Libros (1973-1975)*

En esta serie de trabajos, los primeros que se analizan son dos textos publicados en 1973 y 1975 en la Revista *Los Libros*, una publicación independiente dirigida inicialmente por Héctor Schmucler a la manera de la revista francesa *La Quinzaine Littéraire*.<sup>7</sup> Los artículos de Tedesco se publican luego de la fractura de la revista en el número 29, que lleva a la partida de Schmucler y otros miembros

6. Sigo aquí la postura del historiador de las ideas Lucien Jaume: “La verdadera pregunta no es: ‘¿Tuvo Rousseau alguna influencia en los jacobinos?’”, puesto que es una pregunta sin respuesta y, además, compara cosas que no son comparables. La pregunta podría ser: ‘¿por qué algunos jacobinos citan a Rousseau?». Debemos plantearnos, por tanto, en qué contexto y con qué fines.’ (Jaume, 2004, p.118)

7. La totalidad de los números están disponibles gracias al trabajo de Diego Cousido (véase <http://www.ahira.com.ar/libros.php>). Véase el trabajo de Sebastián Gómez sobre esta revista (2016).

del consejo de dirección y a la organización de un consejo de dirección conformado por Ricardo Piglia, Beatriz Sarlo y Carlos Altamirano, reconocidos intelectuales argentinos. Los artículos son “Educación e ideología en Argentina. Notas para una investigación” (1973b) y “Educación y política en América Latina” (1975).

Los títulos son en sí mismos elocuentes. Se trata de producir una reflexión teórica doblemente situada: geopolíticamente, tanto en la Argentina como en América Latina, y epistemológicamente, en el cruce entre investigación y política. En el primer artículo, publicado en agosto-septiembre de 1973, en plena efervescencia política, se plantea la utilidad del concepto de ideología para analizar tanto las prácticas y textos de la educación como las teorías. Dice el autor, casi al comienzo del artículo:

Ya no se trata sólo de aprender a leer, sino de aprender también a defenderse de cierto tipo de lectura; no se trata sólo de tener acceso a la escuela, sino de defenderse contra los rituales opresores de una práctica escolar que, bajo una aparente atmósfera de neutralidad y de sacralismo, introduce los contenidos y las conductas que perpetúan el sistema social vigente. (Tedesco, 1973b, 4)<sup>8</sup>

La ilusión tecnocrática de que la escuela sirve a todos por igual está rota y lo que queda es aguzar la crítica y desarrollar otras propuestas (véase Gómez y Kaplan, 2017). En el señalamiento de cómo la ideología configura las prácticas educativas, Tedesco plantea la necesidad de adoptar una perspectiva antropológica, “poco o nada explotada en este ámbito” (1973b, 5), y de describir la realidad argentina con perspectiva histórica, tal como ya lo había planteado en su libro en 1970. Aunque en sus trabajos asumió la perspectiva del historiador y del sociólogo más que la de antropólogo de la educación, es interesante que en este momento Tedesco plantee la necesidad de tomar esa tradición disciplinaria para enriquecer el análisis de los fenómenos educativos. Los autores que cita son Bourdieu y Passeron (*La Reproducción* en su edición

8. El editorial del número 31, presumiblemente escrito por el consejo de redacción, después de un diagnóstico general (“Crisis es, sin duda, la palabra que aparece casi inmediatamente si se quiere definir hoy el problema de la escuela en la Argentina”) hace referencia a los debates del Congreso Docente de Huerta Grande, donde al menos un tercio del movimiento gremial docente se alineó con una alternativa de transformación radical del sistema educativo, “cuya realización práctica comporta la subversión revolucionaria de la sociedad argentina”. (“Editorial”, *Los Libros*, n° 31, agosto-septiembre de 1973, p.3). El clima era de clara radicalización política, y la crítica a la opresión escolar estaba difundida más allá del terreno académico-universitario.

francesa de 1970) y Althusser (*Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*, editado por Nueva Visión ese mismo año, 1973); recomienda ver “en la literatura latinoamericana” a Tomás Vasconi (su artículo “Contra la escuela” de la *Revista de Ciencias de la Educación* dirigida por el propio Tedesco, de 1973) y una referencia genérica a los trabajos de Iván Illich y Paulo Freire, algo que sorprende debido a su posterior distanciamiento de sus perspectivas.

La marca althusseriana es visible en cómo considera a los textos como prácticas ideológicas, a los que distingue de las prácticas concretas del cotidiano escolar. Tedesco destaca la posibilidad de prácticas “sustancialmente distintas de las que vivimos cotidianamente” (p. 5), como puede verse en las experiencias relatadas en *Cartas a una Profesora de los alumnos de Barbiana*<sup>9</sup> o en el libro *Vida de un maestro* de Jesualdo. Ofrece un análisis ideológico de libros de texto de la primera mitad del siglo XX elaborado junto a su cátedra de Historia de la Educación Argentina y Americana de la UNLP, que revisa obras de Berrutti y Pizzurno hasta el primer peronismo; es claro que el nudo conflictivo es el análisis del fenómeno peronista, para el que Tedesco refiere a Murmis y Portantiero (*Estudios sobre los orígenes del peronismo*, editado en 1971) y a Emilio de Ípola (en un texto mimeografiado, *Análisis de Ideologías*, editado en 1971 por FLACSO/Chile), los dos últimos parte del grupo *Pasado y Presente*, un grupo marxista cordobés de producción de pensamiento crítico muy original. Para Tedesco, la clave es comprender al peronismo dentro de la lucha de clases y analizar la alianza de clases que este movimiento expresa, lo que permite entender sus contradicciones, por ejemplo entre la dominación política y la dominación ideológica (nombrada explícitamente como “los sectores clericales-tradicionales”, p. 11). Tedesco señala que los libros de texto peronistas muestran una expresión concreta de cambio en la nacionalización de las empresas y la aparición de los obreros como personajes históricos, pero no deja de señalar críticamente el protagonismo de Perón y Evita para referirse a “las conquistas de los sectores populares” (p. 6). Cita también textos de Julia Silber y R. Roncagliolo incluidos en la *Revista de Ciencias de la Educación* que él dirige.

A nivel de la teoría pedagógica y sus vínculos con la ideología, Tedesco analiza la historia de las ideas pedagógicas desde el positivismo al primer peronismo; no provee otras claves de interpretación que las esbozadas en sus artículos sobre el directivismo y espontaneísmo, o las presentes en su libro de 1970. Pero avanza algunas hipótesis sobre la debilidad del peronismo en ir

9. Este trabajo había sido discutido en un texto publicado en un número anterior de los libros, escrito por Justa Ezepeleta, Marta Teobaldo y Guillermo García (Ezepeleta y otros, 1970).

más allá de la vaga formulación de una “pedagogía nacional”, crítica que seguramente alcanzaba al peronismo de 1973 y no solamente al primer peronismo. Al mismo tiempo, destaca logros de la ideología peronista en las prácticas: la expansión de la enseñanza técnico-profesional y la desaparición de “cualquier intento de desescolarización” (p. 11) —un término fuerte, sin duda, para referirse al crecimiento de la matrícula, y que evocaba en ese contexto a Illich, elección que muestra su distancia respecto de la perspectiva illichiana—.

En el artículo que se publica un año y medio después, “Educación y política en América Latina” (marzo-abril 1975), en la misma revista, Tedesco aborda de manera directa la cuestión del populismo. Las citas incluyen varios de los trabajos sociológicos y políticos de la época: al texto de Germani, Di Tella y Ianni (*Populismo y contradicciones de clase en América Latina*, editado por Era en México en 1973) se le suman los trabajos de Francisco Weffort sobre Brasil (1968) —ya citado en el libro de 1970— y —de manera crítica— la compilación de Ionescu y Gellner sobre populismo, editada por Amorrortu en 1970; aparecen también varias referencias a la teoría dependientista (Cardoso y Faletto, Sunkel y Paz, Ruy Mauro Marini, Theotônio dos Santos, Amílcar Herrera, Oscar Varsavsky, Darcy Ribeiro). La perspectiva de análisis es latinoamericana, pero los datos estadísticos y argumentos se refieren mayoritariamente al contexto argentino. En ese contexto puede verse que, conforme al proceso de radicalización y fractura del peronismo, la lectura de éste es más crítica que antes: sin desconocer los logros en la ampliación de la matrícula y la posibilidad de una creación industrial autónoma por la sustitución de importaciones, Tedesco afirma que “el populismo representa el momento en el cual los sistemas educativos asumen su carácter de aparatos ideológicos de estado en forma más ostensible” (1975, p. 13). Es difícil no leer este texto pensando en el aumento de la represión y la radicalización de los sectores de izquierda; la crítica al peronismo muestra menos concesiones que las de 1973. Sin embargo, la segunda parte del artículo despliega argumentos sociológicos sobre la enseñanza técnica que se fundamentan en trabajos de Germán Rama y de Aldo Solari publicados en la revista de FLACSO/Chile en 1971 y 1972, y también en argumentos de Tomás Vasconi e Inés Reca que identifican contradicciones sobre el rol de las clases medias educadas en los países latinoamericanos, referencias que ofrecen lecturas más matizadas y ambivalentes respecto de la eficacia de la dominación ideológica y del carácter de mero “aparato ideológico” del sistema educativo. Hay también referencias a las dictaduras tecnocrático-militares y a la penetración imperialista que, en su proceso de concentración monopólica y exclusión social y política, llevan a la radicalización de los jóvenes (1975, p. 16). Los párrafos finales son significativos: en ellos se denuncia el vaciamiento de

contenidos de la educación media. Su función ideológica no es ya la formación política de la clase dirigente ni de las clases medias; tampoco es divulgar una ideología neutra científicista. Citando a Telma Barreiro y su denuncia de los mecanismos ocultos de la alienación educativa, Tedesco concluye que

si bien la “des-ideologización” intentada desde la perspectiva científicista-tecnocrática no pudo concretarse, ella se logró a través, precisamente, de un largo proceso en el cual la enseñanza media fue quedando totalmente vacía de contenidos que tuvieran algo que ver con la realidad y donde las fórmulas metodológicas más frecuentes resultan incapaces de generar un desarrollo mínimamente creativo de la inteligencia. (Tedesco, 1975, 16)

La rigidez y el anacronismo de la enseñanza media tendrían, entonces, una función ideológica más compleja que la reproducción de la ideología dominante: su tarea es excluir por aburrimiento, por sobrecarga pedagógica, por irrelevancia. Hay un cambio en lo señalado en el libro de 1970: la función política no es cooptar para la élite sino producir una inclusión excluyente, una incorporación que no contribuye a una democratización social y cultural. Tedesco afirma en este momento un diagnóstico que mantendrá en trabajos posteriores, donde la pregunta sobre cómo se vincula el sistema educativo a las relaciones de dominación social seguirá estando presente, aunque con lenguajes menos explícitos y contundentes que en esta primera etapa.

### *La educación desde la clase obrera: una perspectiva gramsciana*

Durante la dictadura Tedesco permaneció en Buenos Aires, trabajando en el PNUD donde se encargó del programa sobre empleo y educación (Pulfer, 2017, 10). En 1977 publica en México un libro, *Educación y Clase Obrera*, bajo el seudónimo Carlos Biasutto, entonces arquero de Atlanta (club donde había trabajado), en la editorial Nueva Imagen. Cabe señalar que Nueva Imagen estaba dirigida por un argentino, Guillermo Schavelzon, y tuvo una colección educativa donde se incluyeron obras de Tomás Vasconi, Adriana Puiggrós y algunos marxistas italianos.<sup>10</sup> El libro es una compilación de artículos en la que

10. Según testimonios informales que es necesario confirmar, Tedesco era el asesor educativo de Schavelzon en esos años. El vínculo probablemente provenía de los intentos de publicación de la *Revista de Ciencias de la Educación* en la editorial Galerna, dirigida por Schavelzon (Gómez y Kaplan, 2017). Galerna también publicó la revista *Los Libros* durante un breve período (1969-1971).

se incluyen textos de Herbert Gintis (coautor, con Samuel Bowles, del influyente *Schooling in Capitalist America* de 1971), W. Norton Grubb y Marvin Lazerson, dos economistas de la educación críticos, y cuatro contribuciones de pensadores italianos: Ettore Gelpi, Antoni Santoni Rugiu, Emilio Samek Ludovici, M.C. Costa y Aldo Visalberghi, provenientes de la revista italiana *Scuola e Città*, un órgano de pensamiento pedagógico laico fundado en la posguerra.

En este texto, Tedesco propone una lectura de la problemática de la educación para el trabajo y la perspectiva obrera. Desde el título, Tedesco deja en claro que se quiere ocupar de los vínculos de la clase obrera con la educación: la apelación es directa. Esos vínculos son tanto en relación con la formación laboral como con la mirada hacia la escuela desde el punto de vista de los intereses de la clase obrera; el lenguaje marxista está muy presente. Su introducción, en la que no hay más citas que a los autores incluidos en la compilación, muestra mayor complejidad que los argumentos de 1973, aunque también evidencia continuidades en los enunciados. Biasutto/Tedesco afirma en 1977 que el vínculo entre las relaciones sociales en la escuela y en el trabajo no es unívoco, ni hay una correlación perfecta:

[L]a presión planteada por las exigencias propias de la teoría pedagógica que, por lo menos desde Pestalozzi en adelante, viene postulando la necesidad que el vínculo maestro-alumno se democratice en todos los sentidos posibles. Si bien la vigencia de los principios teóricos de la pedagogía es muy relativa (la disociación entre teoría pedagógica y práctica educativa es uno de los temas menos estudiados en teoría de la educación), existe una tensión permanente que, en determinadas circunstancias históricas, permite a ciertos sectores del aparato escolar actuar bajo el predominio de modelos de relaciones sociales antagónicas o, al menos, diferentes a los vigentes en la estructura social. (Biasutto/Tedesco, 1977, 13)

En este texto se dice más claramente que antes que la escuela es un espacio de lucha social, lo que impide que los objetivos de los sectores dominantes tengan una eficacia completa. Contra la crítica althusseriana, y en línea con lo que ya había identificado en la historia de la educación argentina, Biasutto/Tedesco afirma que la escuela es “uno de los ámbitos más susceptibles de presión por parte de los intereses antagónicos al sistema de dominación capitalista” (p. 14). La perspectiva es matizada y se perciben ecos de los gramscianos italianos en sus argumentos. Tedesco plantea que la democratización de la enseñanza encuentra tres límites: el carácter dual del sistema educativo (la reproducción de la dicotomización de las jerarquías sociales); los contenidos de la enseñanza (tanto los elementos cognitivos como los no cognitivos del

proceso de aprendizaje que producen resultados desiguales), y el acceso al trabajo (la relación entre la educación y las posibilidades de ejercer un tipo de actividad que permita realmente la expresión de las capacidades y potencialidades desarrolladas por el proceso educativo) (1977, 15). Pero esos tres ejes son precisamente las líneas desde las cuales puede diseñarse una estrategia educativa “desde el punto de vista de los intereses del movimiento obrero” (p. 15), estrategia que debe luchar por una nueva organización institucional (la educación integral), un nuevo currículum que renueve los contenidos y una nueva organización del trabajo, todos considerados como “bloque único de problemas” (una idea que retoma de Santoni Rugiu).

Sorprende leer, en esta introducción, el llamado de Tedesco a “ir organizando desde ahora al proletariado como clase dirigente” (p. 15), y no esperar al momento de la revolución; hay un optimismo inesperado en medio de la época más sangrienta de la dictadura argentina, pero es probable que Tedesco tuviera en mente lectores de otras latitudes (México, Italia) y que eso lo ayudara a pensar en coyunturas distintas a las que estaba viviendo en Buenos Aires.<sup>11</sup> Afirma que las propuestas pedagógicas progresistas deben buscar definir “espacios institucionales aptos para que la clase obrera vaya ejerciendo efectivamente sus derechos y desarrollando sus capacidades” (idem). Esas propuestas tienen que ser serias y rigurosas; aun en aquellas propuestas comprometidas “con una tarea ‘revolucionaria’” se ve esta “falta de rigor y sistematización” que les impide dejar su posición subordinada (p. 17). El “movimiento obrero internacional” (idem) debe definir una estrategia curricular y metodológica que luche contra la devaluación de la enseñanza.

Se fortalece, en este texto de 1977, una perspectiva pedagógica más específica sobre la educación y lo escolar, que puede ser también un espacio para un mayor optimismo en el largo plazo. Biasutto/Tedesco adopta un lenguaje distinto, provisto por los pedagogos italianos: la renovación curricular, la reorganización institucional, el replanteo de las formas de trabajo y del vínculo con el mundo del trabajo. Después de la radicalización parece haber un repliegue a problemas de larga data, que conectan con su trabajo de historiador y también de maestro normalista. Pero aparece también una línea hacia el futuro, una voluntad programática y de construcción que en los años siguientes

11. Es sabido que Juan Carlos fue especialmente solidario y generoso en los años oscuros de la Argentina; escondió en su casa junto con Nilda, su mujer, a varios de sus amigos pedagogos que estaban siendo perseguidos por los militares, y los ayudó a escaparse (entre otros, me atrevo a nombrar a Alfredo Furlán y Justa Ezpeleta).

costrará todavía más fuerza, como puede verse en los textos que se analizan a continuación.

*El futuro de la educación, 1986-2004:  
un llamado a los intelectuales*

La caída de la dictadura encuentra a Tedesco en Caracas y luego en Chile.<sup>12</sup> Siendo director de la OREALC-UNESCO en Santiago de Chile, publica en la revista *Nueva Sociedad*, entonces editada en Caracas por la Fundación Friedrich Ebert, de la socialdemocracia alemana<sup>13</sup>, un artículo que plantea una lectura de conjunto de la educación en la región en las posdictaduras. El título (“Crisis económica, educación y futuro en América Latina”) incluye la cuestión de la prospectiva, de manera similar a otro texto que Tedesco publica en 2004 en la revista argentina *Punto de Vista*, dirigida por Beatriz Sarlo (“Incertidumbre y esperanza. Sobre la educación y el futuro”). Ambos artículos, aunque separados por casi veinte años, permiten ver algunos temas clave de la interlocución que Tedesco propone al campo intelectual, y del lugar que otorga a la educación en la producción de otros futuros.

El texto de *Nueva Sociedad* puede considerarse como ilustrativo del período cepalino de Tedesco. Las citas del artículo remiten a un espacio político-académico de las ciencias sociales críticas pero ya no marxistas ni radicalizadas: Torcuato Di Tella, Ernesto Ottone, Guillermo O’Donnell, Victor Tokman, José Joaquín Brunner, Raúl Prebisch. La mayor parte de las publicaciones que se citan son de la revista de la CEPAL, o de FLACSO/Chile. La audiencia imaginaria son los intelectuales convertidos en analistas simbólicos, al decir de Brunner, que van a intervenir en las políticas de Estado en esas décadas. Buena parte de los argumentos son socioeconómicos, y refieren a los desafíos de desarrollo económico de los países latinoamericanos en un contexto de crisis internacional, transformaciones tecnológicas y cambios en la división internacional del trabajo. El tono es, en muchos casos, economicista: es mayormente a partir de

12. Antes de salir, Tedesco había escrito, junto a Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciofi, *El Proyecto Educativo Autoritario* (1982), donde sentaron las bases del análisis político-educativo de la dictadura. Tedesco describió algunos de los debates y dilemas de esos años en el texto homenaje a Cecilia Braslavsky (Tedesco, 2016).

13. Para un análisis de la historia de la publicación en esos años puede consultarse el trabajo de Aranguren (2010).

las necesidades del desarrollo económico que se derivan las funciones y tareas de la educación. Pero hay también claves políticas respecto de la consolidación de las democracias, el fortalecimiento de los Estados-nación y la superación de la debilidad consuetudinaria de los actores de la sociedad civil, y también del propio Estado. Dice el autor:

el futuro plantea el desafío de desarrollar fórmulas de nacionalismo económico y político, tradicionalmente patrimonio de regímenes militares, en un marco político de democracia representativa. (Tedesco, 1986, 82)

La enunciación es fuertemente estatista.<sup>14</sup> Tedesco plantea que hay que pensar en alternativas regionales y no solamente nacionales, que contribuyan a mayores grados de autonomía económica. La educación, en este contexto, tiene varias funciones que cumplir. Por un lado, si los modelos de desarrollo económico del futuro serán intensivos en conocimiento, el sistema educativo tiene que preocuparse por formar una base común científico-técnica, una suerte de alfabetización científica masiva *avant la lettre*, es decir, antes de que fuera formulada como tal. Las políticas educativas también tienen que ocuparse del sistema de investigación científico-tecnológico, para aportar a la industria recursos y conocimientos adecuados a los desafíos de su transformación.

Sin embargo, pese al peso de la argumentación socioeconómica en las referencias y lecturas podría hipotetizarse que es sobre todo la función política (aquella que Tedesco identificaba en la oligarquía argentina de fines del siglo XIX) la que cobra importancia. El argumento es que en sociedades crecientemente desarticuladas, tanto por la herencia traumática de las dictaduras como por la expulsión de parte de la población a la marginalidad y el desempleo, es importante generar formas de solidaridad entre los distintos sectores sociales. Incluso sosteniendo algunos de los ejes del escrito gramsciano de 1977 en relación con renovar las propuestas curriculares, institucionales y las formas de trabajo, Tedesco parece haberse desplazado de Gramsci a Durkheim en su defensa de la educación como cemento social de la sociedad:

las estrategias de desarrollo futuro supone la definición de una nueva constelación de valores acerca del desarrollo: la solidaridad, la eficiencia, la participación

14. Pueden compararse estos enunciados con la “fuerte entonación antiestatista” que describe Rinesi (2015) como típica de la posdictadura argentina. En este aspecto, Tedesco parece permanecer al margen, pensándose más bien como hombre de Estado.

y la creatividad serían, en consecuencia, algunos de los valores que estarían asociados a las estrategias de desarrollo y en cuya difusión —a través de la socialización escolar— el sistema educativo tendría un significativo papel a cumplir. (Tedesco, 1986, 86)

Claro que Tedesco no prevé, como Durkheim, una integración armoniosa o el confinamiento de los conflictos a la anomia social; en eso, sigue siendo tributario de las formas de pensamiento crítico de los años setenta que ven a las contradicciones y conflictividades como parte de lo social. La última sección del artículo está dedicada a discutir alternativas concretas de reforma: ¿educación universal masiva o inversión en la formación de la cúspide? ¿Sistema homogéneo o sistema dual? ¿Curriculum universalista o adaptado a las demandas y conocimientos locales? El autor abre el abanico de posiciones y se cuida de mostrar que cada opción conlleva riesgos y exclusiones. Pero aboga por tomar el principio de la “heterogeneidad en el punto de partida del proceso de aprendizaje pero homogeneidad en el punto de llegada” (1986, 90), una idea que puede haber tomado de Dermeval Saviani o de Cecilia Braslavsky, cuyos argumentos sobre la unidad y diferenciación del sistema educativo (1982) retoma, aunque sin citarla. Cabe notar, por otra parte, que Tedesco no incluye en este texto ninguna referencia a estudios educativos.

La discusión sobre el curriculum es muy sugestiva y recupera algunos de los argumentos ya mencionados en los textos de 1975 y 1977, aunque avanza en otras direcciones. Discute con la crítica illichiana y althusseriana de la escuela mostrando que la escuela latinoamericana reproduce excluyendo y no integrando: la imposición ideológica es de otro tipo, y pasa por el vaciamiento de contenidos y la expulsión y el fracaso escolar. Frente a esta situación defiende los conocimientos socialmente significativos que la escuela distribuye como indispensables para participar activamente de la transformación de la sociedad. Aun reconociendo que estos conocimientos pueden implicar una “imposición cultural” y que los saberes científico-técnicos suponen la “ruptura de los desarrollos culturales endógenos” (1986, 89), expresiones que muestran su paso por organismos regionales donde las demandas del plurilingüismo y la interculturalidad son más notorias que en Argentina, Tedesco cree que la alternativa no puede ser el aislamiento ni la reproducción de la distribución desigual de los saberes. Propone entonces la definición de “un núcleo común de contenidos curriculares” (p. 90) que tenga en cuenta la heterogeneidad cultural de América Latina, una propuesta que se llevará adelante como política curricular en la década siguiente. Cierra su artículo señalando que la dificultad de consensuar ese núcleo es social y no centralmente pedagógica. El futuro

que se dibuja desde esta intervención de Tedesco es pactista, consensualista: la apelación a los intelectuales es hacia trabajar en la dirección de crear los acuerdos y las formas de solidaridad para que la escuela produzca nuevos ciudadanos productivos y sociedades mejor integradas. Aunque la criticidad sigue apareciendo como un valor, pierde la centralidad que tenía en los artículos de los setenta.

En contraposición a este futuro con algunos nubarrones que Tedesco avizora en 1986, el artículo de *Punto de Vista* de 2004 plantea un porvenir más aciago, dominado por la manipulación genética en manos de las corporaciones transnacionales y el declive de los estados nacionales. De alguna manera, parece percibir que, veinte años después, el lugar de enunciación estatal se ha debilitado considerablemente; los intelectuales pueden contribuir a formar un nuevo discurso público que construya una mayor legitimidad para la educación.

Las lecturas y referencias del artículo de 2004 se desplazan hacia el norte: Habermas (*El porvenir de la naturaleza humana*, edición francesa de 2002), Beck (*La sociedad del riesgo global*, 2001), Fukuyama (*Our Posthuman Future*, 2002), Rifkin (*The Biotech century*), Thurow (*Inventando riqueza*, 1999), Fitoussi y Rosanvallon (*La nueva era de las desigualdades*, edición francesa de 1996), *la teoría de la justicia* de John Rawls y la crítica a la metamorfosis liberal de Lipovetsky (edición francesa de 2002). El único texto educativo citado es el Informe Delors de la UNESCO (*La educación encierra un tesoro*, 1996), del que Tedesco destaca dos de los cuatro pilares educativos: aprender a aprender y aprender a vivir juntos.

El título, “Incertidumbre y esperanza. Sobre la educación y el futuro”, muestra el desplazamiento de las preocupaciones del desarrollo económico e institucional latinoamericano hacia sentimientos y emociones. Esto es consistente con los modos de dominación del nuevo capitalismo, en el que se dan paralelamente fenómenos de alta concentración corporativa y extrema atomización individual. Es un capitalismo que no apela a la solidaridad orgánica, porque no le interesa la hegemonía sino el dominio y la intensificación de la productividad; la solidaridad se vuelve entonces, como ya se dijo en 1986 aunque en otras circunstancias, una tarea del sistema educativo. El riesgo mayor es, para Tedesco, el anestesiamiento moral de la población frente a márgenes cada vez menores de decisión sobre la propia vida —como se ve con la manipulación genética—, y una incapacidad creciente de los estados y la política para dar respuestas a problemas que están ya fuera de sus manos.

Frente a esta situación, Tedesco aboga por una educación humanista “que supere la idea de una moral sin base científica y de un desarrollo científico sin control moral” (2004, 20). Como en 1986, los contenidos educativos deben pasar por la formación científica, pero también deben incluir, siguiendo

el informe Delors, el aprendizaje del valor de la solidaridad orgánica, del vivir juntos, de una sociedad incluyente que conoce y teme los costos de una alta exclusión social. Tedesco insiste en esta última etapa en los valores y el aspecto subjetivo de la formación, con algunas resonancias que pueden parecer conservadoras pero que parten de su diagnóstico de una crisis política sin precedentes.<sup>15</sup>

En la última sección del artículo, Tedesco discute la capacidad de las escuelas para responder a estas demandas; cree que hay cuestiones pedagógicas que atender: la formación de los docentes, no solamente en sus conocimientos sino también en sus valores político-cívicos sobre la inclusión; los contenidos, que no pueden ser solamente adaptación a lo local sino que tienen que promover experiencias de contacto con lo diferente, que enseñen la responsabilidad con respecto al otro, y nos animamos a agregar, sobre lo común. Dice Tedesco:

La escuela puede cumplir un papel cultural y social significativo si asume un cierto grado de tensión y conflicto con la cultura externa a la institución. Su papel no es “adecuarse” a la cultura popular, ni tampoco, por supuesto, aislarse ni vaciarse de contenidos por la vía del empobrecimiento de los contenidos que ella transmite. Su papel es transmitir la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida, la formación del núcleo básico del desarrollo cognitivo y valorativo desde el cual cada uno pueda elegir y definir su proyecto de vida. (Tedesco, 2004, 21)

En esta enunciación se ven rastros de las primeras formulaciones sobre la escuela como espacio de ruptura con lo cotidiano y de formación en saberes que tienen un potencial transformador para las sociedades, como lo tuvo la escuela pública argentina a fines del siglo XIX. Sigue habiendo una confianza importante en la educación como espacio público, de constitución pero también de renovación de lo común. Y también se ve un hilo continuo de preocupación por la especificidad pedagógica y curricular de la enseñanza escolar, a la que otorga un valor que nunca, ni en el momento más álgido de crítica a la escuela, dejó de percibir como significativa.

15. En este aspecto quizás le hubiera sido útil abrir un diálogo con corrientes filosóficas no habermasianas, que revalorizan la educación humanista desde una perspectiva no eurocéntrica ni universalista y que se replantean los valores y la ética desde una perspectiva poscolonial (Spivak, 2017).

#### 4. A modo de cierre

El recorrido realizado por la producción de Juan Carlos Tedesco muestra un modo de pensar la educación en diálogo con la historia, las ciencias sociales y la tradición intelectual crítica. Las referencias, claramente, cambian, lo cual no solo es esperable sino deseable. Lector curioso en varios idiomas, Tedesco se muestra a través de sus citas como un intelectual que no deja de leer textos que proveen hipótesis fuertes sobre la sociedad y sus cambios. Si en la primera época esas citas eran predominantemente argentinas y latinoamericanas, en los últimos años, probablemente como efecto de su paso por la Oficina Internacional de Educación de UNESCO en Ginebra, las referencias son a obras que piensan la condición contemporánea desde perspectivas mayormente filosóficas y sociológicas.

Esto puede verse en uno de sus últimos trabajos, *Educación y justicia social en América Latina*, publicado en 2012. En este texto, Tedesco va a ser más explícito que en los trabajos revisados sobre la necesidad de reformular el valor estratégico de la escuela para “los movimientos sociales” (2012, 147) (ya no nombrados como “movimiento obrero internacional” como en 1977, pero presumiblemente designando a sujetos sociales similares). Tedesco propone en esta obra revisar el legado del reproductivismo y la teoría crítica porque “subestimaron la importancia de la escuela en la ruptura del determinismo social del aprendizaje” (ídem) y en la conformación de una sociedad más justa; está, de alguna manera, ajustando cuentas con su propio pasado, aun cuando nunca se hubiera enrolado en la crítica illichiana a la escuela. Considera que parte del legado de la crítica de los setenta fue deslegitimar a la pedagogía escolar, y que eso dificultó la construcción de un sentido compartido sobre la educación; retomando implícitamente lo dicho en el artículo de 1986, Tedesco sostiene que el consenso para acordar un núcleo común de contenidos curriculares es difícil de lograr, no solamente por conflictos sociales también porque la teoría pedagógica desvaloriza la tarea de la escuela. A esto se suma el desafío de la tecnología: si antes el sentido pedagógico aparecía consistente con las estrategias pedagógicas, como en el normalismo, “hoy parece que los individuos pueden aprender por sí solos con la tecnología. [...] No hay dispositivo pedagógico claro para este nuevo momento” (2012, 218-219).

En este contexto, la escuela sigue siendo, para Tedesco, el espacio mejor equipado para proveer esa formación del núcleo cognitivo que permita ubicarse de manera crítica frente a las transformaciones del capitalismo actual. El norte es, para él, “una sociedad que garantice a todos sus miembros el goce de los derechos humanos básicos para una vida digna” (p. 220). Toma de Pierre

Rosanvallon (en su libro *La legitimidad democrática*, 2009) la demanda de formar en tres figuras de legitimidad indispensables para la democracia: imparcialidad, reflexividad, proximidad. La formación en formas rigurosas del pensamiento científico y en el vivir juntos (el aprendizaje de la ciudadanía) aparecen como contenidos clave del núcleo común curricular que debe promover la escuela.

Hay en estas reflexiones un cierre del círculo argumental: antes y después la escuela cumple una función política en la sociedad, como lo sostenía su admirado Sarmiento. Sin duda, los contenidos y formas de esa función fueron precisadas por Tedesco de manera distinta a lo largo de su recorrido: si al inicio fueron sobre todo el objeto de denuncia (la escuela como aparato ideológico dominante, la escuela como mecanismo de construcción de consenso de la élite oligárquica) y también de tibia búsqueda de alternativas, desde los años ochenta fue clara su visión de la escuela como un dispositivo para crear otros futuros sociales, con modelos desarrollistas, como en 1986, o humanistas de nuevo cuño, como en 2004. Su trayectoria político-intelectual, puntuada por la historia reciente pero también por las particularidades de su propia biografía, permite ver un modo original de pensar la escuela en un contexto histórico determinado, y de ubicar sus tareas y características dentro de las transformaciones de las últimas décadas. Tedesco, que nunca abandonó una perspectiva histórica que mira simultáneamente hacia atrás y hacia adelante, propuso también modos de leer el mundo, comparando experiencias, modelos y propuestas que se iban definiendo en otras latitudes. Por esa mirada de largo plazo, inscrita en tradiciones específicas pero también con alcances más amplios respecto de las transformaciones sociales y humanas en curso, y con cruces y referencias a distintas disciplinas, Tedesco se convirtió en un clásico para pensar el pasado, presente y futuro de la educación argentina.

**Inés Dussel** es Investigadora Titular del DIE-CINVESTAV y miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel III de México. Es Doctora en Educación (Ph.D.) egresada de la Universidad de Wisconsin-Madison. Es Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires y Master en Ciencias Sociales de FLACSO/Argentina. Obtuvo el Premio Humboldt 2018 a la trayectoria académica, otorgado por la Fundación Alexander von Humboldt (Alemania). Desde 2017 es Fellow de la International Academy of Education. Fue becaria de la Fundación Spencer (USA), DAAD (Alemania), CNPq (Brasil), Universidad de Buenos Aires (Argentina) y Georg-Eckert-Institut de Alemania (Alemania). Obtuvo la Beca Dyason de la Universidad de Melbourne (Australia) en 2014. E-mail: idussel@gmail.com

## Bibliografía

- Aranguren, M. (2010). "La evolución de la revista *Nueva Sociedad* en el marco de la historia política y científico-social de América Latina (1972-1998), con foco en la llamada 'Teoría de la Dependencia'". *Espacio Abierto* 19 (1), 5-25.
- Biasutto, C. [seudónimo de J.C. Tedesco] (1977). *Educación y clase obrera*. Mexico DF: Nueva Imagen.
- Braslavsky, C. (1982). "Tendencias Centrales en la Política Educativa: unidad y diferenciación". *Revista Argentina de Educación* 1 (2), 37-49.
- Calvino, I. (1993). *Por qué leer a los clásicos*. Barcelona: Tusquets.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Ediciones UBA-CBC-FLACSO.
- Ezpeleta, J., Teobaldo, M. y G. García (1970). "Cartas a una profesora. Educación, ideología y control social. *Revista Los Libros*, 13, 18-23.
- Gómez, S. y C. Kaplan (2017). "Itinerario político e intelectual de Juan Carlos Tedesco en los años sesenta y setenta: la modulación de una crítica pedagógica a través de la *Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975)*". *Revista de Historia de la Educación Argentina*, 18 (1), 24-40.
- Jaume, L. (2004). "El pensamiento en acción: por otra historia de las ideas políticas". *Ayer* 53 (1), 109-130.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Pulfer, D. (2017). Juan Carlos Tedesco (1944-2017). *In memoriam*. *Revista de Historia de la Educación Argentina* 18 (1), 4-23.
- Rinesi, E. (2015). "Populismo, democracia y 'nueva izquierda' en América Latina". En: C. Véliz y A. Reano (eds), *Gramáticas plebeyas. Populismo, democracia y nuevas izquierdas en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones UNGS-UNDAV Ediciones, 23-51.
- Spivak, G.Ch. (2017). *Una educación estética en la era de la globalización*. Ciudad de México: Siglo XXI editores.
- Tedesco, J.C., C. Braslavsky y R. Carciofi (1983). *El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: GEL Editores/FLACSO.
- Tedesco, J.C. (1982). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Tedesco, J.C. (1973a). *Educación y clases sociales en la Argentina*. Rosario: Centro de Estudios Sociales.
- Tedesco, J. C. (1973b). "Educación e ideología en Argentina. Notas para una investigación". *Los Libros* 31, 4-12.
- Tedesco, J. C. (1975). "Educación y política en América Latina. *Los Libros* 40, 11-16.

Tedesco, J. C. (1986). "Crisis económica, educación y futuro en América Latina". *Revista Nueva Sociedad*, 84. Disponible en: [http://nuso.org/media/articles/downloads/1413\\_1.pdf](http://nuso.org/media/articles/downloads/1413_1.pdf)

Tedesco, J.C. (2004). "Incertidumbre y esperanza. Sobre la educación y el futuro". *Punto de Vista XXVII* (80), 17-21.

Tedesco, J.C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Tedesco, J.C. (2016). "El Proyecto Educativo Autoritario en la obra de Cecilia Braslavsky". En: Dussel, I. y P. Pineau (eds.), *Conocimiento, historia y política en la educación. El legado intelectual de Cecilia Braslavsky*. Buenos Aires: Santillana, 41-46.

Weinberg, G. (1982). "Prólogo". En: Tedesco, J.C., *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 11-17.



## 2

## La Escuela Nueva en Rosario: Olga Cossettini y la Escuela Serena

María Silvia Serra / Elisa Welti

*¿Por qué la escuela ha de ser para el niño que ingresa  
un mundo nuevo en donde se siente incómodo y extraño...?*

Olga Cossettini, 1935

¿Por qué mirar hoy nuevamente la Escuela Serena? ¿Por qué detenernos en los saberes e iniciativas de una maestra como Olga Cossettini? La historia nos permite situar y comprender el presente de la educación en su devenir, construyendo, al mismo tiempo, una cierta distancia ante los puntos de vista contemporáneos, las concepciones establecidas, los estereotipos y los prejuicios (Depaepe, 2006). Esta distancia supone interrogar y desnaturalizar las prácticas e instituciones educativas a las que estamos habituados y volver la mirada hacia el pasado con preguntas renovadas. Entonces, revisitar hoy la experiencia de Escuela Serena —detenernos en su singularidad, analizar las ideas sostenidas y las prácticas promovidas por Olga Cossettini— desde las incertidumbres e inquietudes de nuestra contemporaneidad tiene sentido en tanto nos abre caminos y posibilidades teóricas y críticas potentes para imaginar alternativas y futuros posibles. Abordar la experiencia de la Escuela Serena en su contexto permite comprenderla en su complejidad, en el marco de debates que le dieron fuerza y significado.

Con esta aspiración proponemos un recorrido que pretende articular: biografía, formación y despliegue intelectual de Olga; trama pedagógica, cultural, social y política en las que se desarrolla la Escuela Serena, deteniéndonos en algunas de sus particulares características; el potente legado que la experiencia deja y que fructifica en nuevas producciones capaces de recuperarla y multiplicarla.

## **Olga Cossettini, derroteros de su vida y su obra**

Olga Cossettini nace en 1898 en la localidad de San Jorge, en la provincia de Santa Fe. Hija de inmigrantes italianos, su padre se desempeñaba como maestro y director de escuelas, destacándose en la región noroeste de la provincia por su compromiso con la educación de los compatriotas italianos y sus hijos, y participando activamente de la vida cultural y educativa de la zona. Olga es la cuarta hija de una familia de siete hermanos, en la cual las cinco hijas mujeres se dedican a la docencia<sup>1</sup>.

En 1904, año del nacimiento de su hermana Leticia, la familia Cossettini se traslada a Rafaela, donde Olga realiza la escuela primaria, para continuar sus estudios en la Escuela Normal de Coronda, donde se recibe como maestra en 1914. Luego de desempeñarse en diversos establecimientos educativos de la provincia, llega a la Escuela Normal “Domingo de Oro”, en Rafaela, donde conoce a Amanda Arias, quien en ese momento era la directora. Con profunda afinidad en torno a la necesidad de la renovación de la enseñanza, Olga y Amanda llevan adelante una de las primeras experiencias de Escuela Activa en el país, a la que denominan “Escuela Serena” en homenaje a Lombardo Radice, pedagogo italiano ligado a las ideas de este movimiento de renovación pedagógica, con quien mantienen comunicación epistolar.

Bajo la supervisión de Amanda Arias, Olga llega a ser regente del Departamento de Aplicación de la Escuela Normal, donde se destaca por su labor educativa centrada en los principios de la Escuela Nueva. El 1935, y debido justamente a la trascendencia de su tarea, recibe el ofrecimiento de trasladarse a Rosario para hacerse cargo como directora de la Escuela N° 69 “Dr. Gabriel Carrasco”, en el barrio de Alberdi. Olga se muda a Rosario y asume como directora, acompañada por su hermana Leticia. En noviembre de ese mismo año el Director General de Escuelas, Pío Pandolfo, le asigna a la escuela carácter experimental. Esto le permite a Olga llevar adelante su propia propuesta pedagógica basada en los fundamentos de la Escuela Nueva, sin apartarse de los programas de la escuela primaria común.

A partir de entonces, la experiencia cobra relevancia nacional e internacional, tornándose, más tarde, objeto de estudio del campo de la historia de la educación y de la Pedagogía, a la que se puede acceder gracias al vasto

1. El trabajo de Augusto Bianco *La Escuela Cossettini. Cuna de la democracia*, publicado por Amsafé Ediciones, constituye uno de los primeros estudios profundos sobre la vida y obra de las hermanas Cossettini. Allí Bianco ofrece una extensa biografía de estas mujeres y su familia en el noroeste de la provincia de Santa Fe. Véase Bianco, A. (1996).

archivo que la documenta. Sin embargo, éste la excede notablemente, dando cuenta de la magnitud de su labor pedagógica antes y después de la experiencia rosarina. A este respecto, cabe mencionar que cuando Olga Cossettini llega a Rosario para hacerse cargo de la dirección de la Escuela Carrasco tenía 37 años y en ese entonces ya escribía, habiendo publicado ese mismo año *Sobre un ensayo de Escuela Serena en la Provincia de Santa Fe*, editado por el Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral, cuando todavía trabajaba como regente de la escuela “Domingo de Oro”. Poseía una impronta local que comenzaba a ser visible con esfuerzo y reconocimiento, sobre todo desde el importante centro pedagógico que significaba la sede en Paraná de la Universidad Nacional del Litoral.

La experiencia rosarina de Escuela Serena llega hasta 1950, cuando culmina abruptamente por la cesantía de Olga en el cargo de directora. Por los mismos embates políticos ya en 1944 la experiencia de la Escuela Carrasco había perdido el carácter experimental, pero Olga había continuado trabajando con su personal impronta. En ese período se destaca la tarea de Olga en la realización de la muestra *El niño y su expresión*, que se llevó a cabo en el Museo Municipal de Bellas Artes “J. B. Castagnino” de la ciudad de Rosario; muestra que se convirtió en un libro y que le dio a Olga trascendencia a nivel nacional, por lo que le otorgaron una beca de la Fundación Guggenheim que le permitió realizar un viaje de formación por Estados Unidos.



Portada del libro “El niño y su expresión”, publicado en 1940 por el Ministerio de Instrucción y Fomento de la provincia de Santa Fe. Contiene reproducciones de las obras de los niños expuestas en la exposición del mismo nombre realizada el año anterior en el Museo Castagnino de la ciudad de Rosario. Además, posee el texto de la conferencia que Olga Cossettini brindó en la inauguración de la muestra y un prólogo de Juan Mantovani.

Su actividad educativa no iba en detrimento de su trabajo en el campo cultural de la ciudad. Entre 1949 y 1956 Olga se desempeña como Secretaria de la Filial Rosario del Colegio Libre de Estudios Superiores, tarea que pone en evidencia su participación en círculos intelectuales y culturales de la región y del país. Al respecto, en uno de sus escritos relata:

Con Aurelia Morello, vecina de Alberdi y muy querida profesora, con Leticia, integrábamos la Comisión Directiva de la Filial del Colegio Libre de Estudios Superiores de Buenos Aires, cuyas cabezas directivas estaban en Rosario, Hilarión Hernández Larguía, Ortiz de Guinea, José Bruera, Cortés Plá, Vila Ortiz. Esa Filial daba conferencias y cursos en el salón del Centro de Escribanos, gentilmente cedido. Destacadas personalidades ocuparon la cátedra, ya por conferencia o curso: Dr. Roberto Giusti, Jorge Luis Borges, José Luis Romero, el historiador de la ciencia Ing. José Babini, la escritora Victoria Ocampo, Prof. Vicente Fatone, el Fr. Ernesto Epstein, el poeta español Rafael Alberti, el poeta cubano Nicolás Guillén y tantos otros<sup>2</sup>.

Por otro lado, entre 1955 y 1964 se desempeña como asesora del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional del Litoral y, entre 1961 y 1966, como asesora de la Editorial de la Universidad de Buenos Aires (EUDEBA).

Al mismo tiempo la actividad en el terreno educativo continúa, pero ya no dentro de las aulas. En 1955 asume como Inspectora de Escuelas de la Provincia de Santa Fe, en 1957 es designada vicedirectora técnica del Curso de Perfeccionamiento para Maestros Rurales que lleva adelante el Consejo Nacional de Educación en colaboración con la UNESCO, en 1958 es nombrada Directora General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. En 1959 es delegada del gobierno argentino en el Congreso de Planificación de la Educación organizado por UNESCO y OEA en Washington, y es designada por la UNESCO experta en formación de maestros en Honduras. El 1961 es invitada por el Consejo Británico y recorre centros educativos de Inglaterra, Francia e Italia (Fernández, Welti, Biselli y Guida, 2009; Bianco, 1996).

Olga fallece en la ciudad de Rosario, en 1987, donde vivía con su hermana Leticia en el barrio de Alberdi.

2. Nota manuscrita de Olga Cossettini bajo el título "Personalidades que visitaron la Escuela Carrasco entre 1937 y 1949". Archivo Caja 2, N° de serie 364. Archivo Pedagógico Cossettini, IRICE.

### *Olga Cossettini, lectora y escritora*

Olga Cossettini plasmó en la escritura las experiencias y reflexiones que realizó a lo largo de su tarea como educadora. Sus libros reflejan su labor pedagógica, presentada a través de ensayos educacionales y de discusiones con otros escritores internacionales o locales. En ellos toma distancia de la educación clásica y positivista originada en el normalismo, que constituyó la base de su formación como maestra, y recupera aportes diversos, entre los que se destacan exponentes del movimiento de la Escuela Nueva.

Su escritura puede leerse como el intento de tejer una trama pedagógica y cultural desde la cual sostenerse y dar sentido a su trabajo cotidiano de maestra, a la vez que de difundir sus ensayos educativos, más allá de Rafaela, primero, y posteriormente, de la provincia de Santa Fe y del país. Su obra muestra debates, lecturas, esfuerzos de teorización, la necesidad de apuntalar el valor educacional de todo cuanto estaba conduciendo y lograr que tenga trascendencia como un importante ensayo a nivel nacional e internacional.

A continuación presentamos un listado de sus publicaciones, en el cual puede leerse, en los lugares de edición y las editoriales, su recorrido vital y su ansia de hacer trascender su labor pedagógica:

1935 - *Sobre un ensayo de Escuela Serena en la provincia de Santa Fe*. Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

1935 - *Escuela Serena. Apuntes de una maestra*. Talleres Gráficos Argentinos, Buenos Aires.

1940 - *El niño y su expresión*. Ministerio de Instrucción Pública y Fomento, Santa Fe.

1945 - *La escuela viva*. Losada, Buenos Aires.

1946 - *Arte Infantil Norteamericano* (s/e).

1946 - *La estética en la escuela* (s/e).

1947 - *Pedagogía de la perversidad* (s/e). Resistencia.

1961 - *El Lenguaje y la lectura en primer grado*. Eudeba, Buenos Aires.<sup>3</sup>

1963 - *La educación popular en Inglaterra, Francia e Italia*. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

1983 - *La cooperativa escolar* (s/e).<sup>4</sup>

1999 - *La enseñanza de la lengua en la escuela primaria*. Editorial de la Municipalidad de Rosario, Rosario.

3. Este texto y el anterior son ediciones de dos conferencias dictadas.

4. Reedición del capítulo V de *La escuela viva*, en formato de publicación independiente.

Asimismo, el Archivo Pedagógico Cossettini —al que nos referiremos en el último apartado— cuenta con un grupo importante de textos inéditos, entre los que se destacan reflexiones sobre el sistema educativo argentino, sobre la Ley 1420, sobre la educación rural, sobre la educación de la mujer, sobre la infancia, el arte y el lenguaje.

Entre las publicaciones mencionadas quisiéramos detenernos en especial en tres de ellas y amplificar algunos de sus rasgos más sobresalientes y distintivos. La primera es la ya mencionada *El niño y su expresión*, fruto de su tarea en la ciudad de Rosario, donde se publican reproducciones de dibujos y pinturas que formaron parte de la exposición efectuada en el Museo Castagnino, precedidos por la conferencia que diera ella misma en ocasión de la inauguración de la muestra y prologado por Juan Mantovani. Cabe aclarar que Mantovani era entonces Ministro de Instrucción y Fomento de la provincia y que, además, fue ese Ministerio el que editó la publicación en clara muestra de apoyo a la labor desarrollada por Olga Cossettini. Este texto logra una divulgación inusitada, tanto por los conceptos que Olga vuelca en su conferencia como por el hecho de que el libro está conformado por las obras de los niños, cuestión poco común en los modos de ver la infancia en la época.

El libro *La escuela viva*, con prólogo del filósofo Francisco Romero, refiere ampliamente a su labor en la Escuela Carrasco de Rosario, llevada adelante entre 1935 y 1950. El texto presenta y relata la experiencia pedagógica, reflexionando acerca de sus principios y fundamentos a través del plan de trabajo y sus aplicaciones, las excursiones, la cooperativa escolar, las misiones infantiles de divulgación cultural, el teatro infantil y de títeres.

En estos dos textos podemos ver una característica muy propia de su escritura: la de enlazar continuamente su voz como pedagoga con la experiencia cotidiana, la de traer a colación palabras de maestras, niños y niñas, sus expresiones artísticas, de articularlas con referencias conceptuales y con preocupaciones pedagógicas.

Y no queremos dejar de destacar la publicación de una conferencia dictada por Olga en 1947 titulada *Pedagogía de la perversidad*, realizada por un grupo de amigos en Resistencia. En este texto, de neto corte político, Olga presenta la figura de Janus Korczak y desde ella arremete contra el nazismo y los nacionalismos de corte fascista.

Como ya hemos señalado, “la escritura es el arma con la que Olga se posiciona en el campo de la cultura, asumiendo un papel que trasciende al de la de una maestra. La trama que se teje entre sus numerosos escritos así lo atestigüa, como también el vínculo que a lo largo de su vida puede establecerse entre su correspondencia y su escritura” (Serra y Díaz, 2008).

Una revisión detenida de su escritura ha permitido visibilizar las fuentes de su pensamiento, fuentes que provienen de la filosofía, la psicología y la pedagogía, así como la recuperación de experiencias de otras latitudes (Serra y Díaz, 2008).

Entre ellas, quisiéramos destacar los núcleos de referencias por problemáticas:

- La filosofía de Giovanni Gentili y las reflexiones pedagógicas de Lombardo Radice, a partir de la presentación del movimiento de renovación pedagógico italiano. Cabe destacar que Olga, como mencionamos previamente, mantuvo una comunicación epistolar con Lombardo Radice, a quien le envió trabajos y cuadernos de los niños. Este material fue donado por Radice al Museo Pedagógico creado en la Universidad de Roma. Más tarde, la misma Olga señala que fue esta iniciativa de Radice la que inspiró el minucioso registro de la experiencia local que haría posible la confección de un archivo (Pelanda, 1995).

- En relación con las concepciones de infancia y de educación se destacan Rousseau, Humboldt, Junge, Claparède, Barth, Ferrière, James, Robot, Dilthey, Spranger y Dewey, así como Marco Antonio Jullien y su trabajo sobre la educación moral.

- Con relación a las ideas de la Escuela Nueva y a la psicología del niño y del adolescente, Olga lee a Piaget, Claparède, Ferrière, Dewey, Lourenzo Filho, Decroly, José Arévalo, Charlotte Bühler, Juan Mantovani, Aníbal Ponce.

- Cuando se dedica a trabajar los problemas del lenguaje y la didáctica, sus referencias corresponden a Ernst Cassirer, Charles Bally, M. Salotti, C. Tobar García, Lombardo Radice, Lotte Müller, Domingo Tirado Benedí.

Por otra parte, en su escritura constantemente recupera experiencias pedagógicas, tanto la propia como las de otros maestros, como la de L. Radice —a quien ya nos referimos— en Italia, Kilpatrick en Nueva York y Jesualdo en Uruguay. Olga además presenta la obra de Antonio Ballesteros, Inspector General de escuelas primarias de Madrid y propulsor de las Cooperativas escolares en España, y la tarea de las Misiones Pedagógicas que tuvieron lugar en la Segunda República Española. Y, desde sus primeros libros, se destacan las continuas referencias a quienes la acompañaron en la tarea pedagógica, entre las que destacamos la experiencia compartida con Celia Ortiz de Montoya y con Marta Samatán, ambas profesoras de la Escuela Normal de Paraná, quie-

nes fueron largamente reconocidas como interlocutoras en los debates sobre los alcances y posibilidades de las ideas de la escuela nueva.

En los autores mencionados puede verse a Olga Cossettini como una maestra que articula filosofía y pedagogía, además de recorrer sistemáticamente el pensamiento de la Escuela Nueva. Es interesante observar cómo su escritura va más allá de los clásicos límites de la pedagogía para asomarse a la política, al orden mundial, al debate de las ideas.

Y no queremos dejar de destacar que Olga, como tantas otras mujeres feministas de su generación, era lectora de *Vidas Femeninas. La revista de la mujer inteligente*. Allí, en el número de octubre de 1935, Marta Samatán publica “Un ensayo escolar santafesino”, nota acompañada con una foto de Olga “autografiada” con el texto “Para *Vida femenina*. Afectuosamente, Olga Cossettini”. En ese artículo, se hace mención a la publicación del libro de Olga *La Escuela Serena. Apuntes de una maestra*, sobre la experiencia desarrollada en Rafaela. Por otro lado, en el año 1937, a lo largo de tres números consecutivos de *Vida Femenina* se publica un artículo de María Luisa Alberti titulado “Impresiones recogidas en mi visita a la Escuela Experimental Gabriel Carrasco de Rosario”, donde se enfatiza el vínculo que esta experiencia educativa mantiene con la cultura general. Esta presencia en la prensa feminista de la época, antes de que el trabajo en Rosario alcanzara trascendencia en ámbitos nacionales, son indicios de que, como mujer y maestra del interior, ocupa una posición diferenciada, que comparte con otras mujeres que se distinguieron por el ejercicio del pensamiento y la escritura (Serra y Díaz, 2008).

### *Leticia Cossettini, hermana y compañera*

Difícil es presentar la vida y obra de Olga Cossettini sin hacer referencia a su hermana Leticia, quien la acompañó a lo largo de su vida, en las experiencias educativas y en el hacer cotidiano. Leticia nació en 1904 en la ciudad de San Jorge y realizó sus estudios de maestra en la Escuela Normal de Rafaela “Domingo de Oro”, donde obtuvo el título en el año 1921. Entre 1930 y 1935 acompañó a su hermana Olga en la experiencia de renovación escolar en Rafaela. En 1935 se trasladó a Rosario con Olga, donde fue parte de la experiencia rosarina hasta 1950.

Leticia era, además de maestra, artista. Quienes la conocieron a lo largo de su vida no se cansaron de atestiguar su fina sensibilidad, impronta que dejó en muchas de las experiencias pedagógicas que se llevaron adelante en la Escuela Carrasco, que poseían su sello inconfundible. En el período que estuvo

en Rosario publicó el libro *Teatro para niños* y expuso sus obras plásticas en Rosario, Santa Fe y Buenos Aires. Luego de la experiencia rosarina continuó su labor educativa dictando cursos sobre arte infantil, y en 1965 publicó *Del juego al arte infantil*, en la Editorial EUDEBA. Leticia falleció en 2004, poco después de cumplir cien años, y luego de haber recibido innumerables distinciones regionales, nacionales e internacionales<sup>5</sup>.

### *Olga Cossettini ¿intelectual?*

Indagar en la historia, la experiencia y la pertenencia intelectual de Olga Cossettini la ubica en un lugar excepcional. Tanto ella como su hermana Leticia eran mujeres, maestras y del interior, tres rasgos que, ubicados en la década de 1930 resultan ajenos a las características más sobresalientes del intelectual latinoamericano de la época. Sin embargo, es posible adivinar en estas mujeres una experiencia vital que se escapa de la experiencia común, tanto en el modo de llevar adelante el magisterio, de habitar el interior del país como en el de ser mujeres. Sus escritos y publicaciones, así como el vasto archivo que documenta sus obras, muestran importantes desplazamientos e innovaciones en el modo en que educación y cultura se articulan, desplazamientos que son a la vez didácticos, ideológicos y estéticos.

Un estudio sobre la consideración de las figuras de Olga y Leticia Cossettini como intelectuales (Serra y Díaz, 2009) nos obliga necesariamente a detenernos alrededor de esta categoría. Aun desde sus condiciones de directora de escuela y maestra respectivamente, estas mujeres comparten lo que el término intelectual incluía a principios de siglo XX: “los que crean, los que difunden y los que aplican conocimientos y símbolos culturales” (Godoy Ursúa, 1970: 111). Fácilmente podemos ubicar al maestro común de escuela en los dos últimos círculos, detentando la función reproductora. Sin embargo, no dudamos en enfatizar que las hermanas Cossettini asumieron otro papel: más que reproductoras se asumieron en la producción, al interrogar los marcos establecidos para la educación desde una teoría y una práctica diferenciadas,

5. En 2005, luego de la muerte de Leticia, el Instituto Sarmientino de Santa Fe publica *Leticia*, una compilación de escritos y poemas de Leticia, acompañada de fotografías, de semblanzas de quienes la conocieron y de parte de su correspondencia personal. La compilación, realizada por Delia Travadelo y Amelia Martínez Trucco, constituye un homenaje a la figura de Leticia, al reunir en un mismo texto valiosos testimonios de su persona y de su obra.

y producir allí nuevos sentidos, básicamente presentes en el modo en que cultura y escuela se entrelazan. Podría decirse que ellas aceptaron la invitación a ubicarse como intelectuales, al elevarse “por encima de la preocupación parcial de la propia profesión o *genre* artístico y comprometerse con las cuestiones globales de la verdad, el juicio y el gusto de su tiempo” (Bauman, 1997: 10). Leticia era artista y Olga escribía y publicaba, no sólo trabajos referidos a su pensamiento pedagógico, sino también ensayos, artículos sobre la mujer, sobre política, etc. Este “plus” no constituía un anexo al magisterio, sino que se hacía presente en la tarea cotidiana de enseñar.



Fotografía de Olga Cossettini durante su viaje a Nueva York, 1941. Archivo Pedagógico Cossettini, IRICE.

Es Silvia Molloy quien plantea que las dos únicas formas de un yo femenino público en las primeras décadas de este siglo eran, por un lado, las poetisas, y por otro, las educadoras, “que transmiten, en vez de convenciones estéticas, convenciones éticas” (citado en Sarlo, 2003: 70). Sin embargo, es necesario enfatizar el contexto donde algunas maestras pueden hacer escuchar sus voces a través de la escritura: el afianzamiento del proyecto nacional, los procesos de modernización, la emergencia de feminismos socialistas, los discursos sobre el cuerpo de la mujer, articulados con el higienismo, y las disputas sobre el “virtuosismo” femenino, portadoras de una dimensión moral que se hacía presente hasta en los manuales de urbanidad. Por su parte, Francine Masiello señala que el cuerpo femenino “constituía un lugar para la articulación de ideologías en conflicto” (1997: 229). La figura de la maestra constituye uno de los lugares privilegiados de esa articulación: “Aunque la función de la maestra a menudo se consideraba como la extensión del dominio del ama de casa, que en el espacio del aula reproducía el espacio nutricional del hogar, también se le atribuía la responsabilidad de normativizar las lecciones destinadas a los futuros ciudadanos” (Masiello, 1997: 234).

Olga Cossettini bien puede inscribirse en esa serie. En su trabajo de maestra y directora se perfila una mujer que combina autonomía intelectual con vocación, donde la escritura es a la vez instrumento de diferenciación del corpus ideológico hegemónico de la pedagogía de la época y documento que testimonia sus vinculaciones con una élite cultural donde se inscribe desde su condición de mujer y de maestra, y la trasciende.

Quizá sea también necesario ampliar la mirada sobre estas mujeres y pensarlas al interior de un territorio más amplio, en el círculo de relaciones y posiciones que constituyeron la condición de posibilidad de su emergencia como maestras notables: su pertenencia a un campo cultural (Fernández y Caldo, 2013). La pertenencia cultural de las hermanas Cossettini se muestra en una doble presencia: por un lado, en sus vidas cotidianas, en los círculos y las personalidades que frecuentan, en las discusiones en las que participan, en el uso que hacen del lenguaje, en la proyección externa que su experiencia pedagógica ha tenido al pertenecer ellas a un círculo cultural más amplio; por otro lado, la escuela Carrasco, en el período del 35 al 50 —a la que nos referiremos en el siguiente apartado— se distinguió por articular una específica concepción de cultura con la educación escolar de un modo singular, articulación que resulta tributaria tanto de las concepciones pedagógicas que ellas adscribían como de esa ubicación personal a un circuito cultural. Desde esta singular posición discuten con el normalismo, modo hegemónico de entender la educación de la época (Serra y Díaz, 2008, 2009).

## La experiencia de “Escuela Serena” en Rosario

Durante las décadas de los veinte y los treinta del siglo XX comenzaron a circular en la Argentina ideas provenientes del movimiento escolanovista a través de la difusión de bibliografía especializada, la publicación de artículos en revistas locales o la visita de algunos de sus representantes emblemáticos, como Adolfo Ferrière o María Montessori. Funcionarios gubernamentales, inspectores, directores y maestros tomaron contacto con este cuerpo de principios y los resignificaron adecuándolos al contexto educativo y cultural local. Esto dio lugar a experiencias educativas inscriptas en el movimiento escolanovista que, en algunos casos, se articularon orgánicamente con las tradiciones preexistentes y, en otros, formularon alternativas pedagógicas disruptivas (Carli, 2002). Entre estas iniciativas, de extracciones políticas y pedagógicas diversas, pueden identificarse propuestas reformistas, otras de carácter radical que instalan el debate gremial y la militancia política junto a las innovaciones pedagógicas y, finalmente, algunas de corte transgresor que impulsan formas de organización desburocratizadas y vínculos democráticos (Puiggrós, 1993)<sup>6</sup>. Entre estas últimas puede situarse la experiencia de “Escuela Serena” desarrollada en la ciudad de Rosario bajo la dirección de Olga Cossetini.

El contexto político santafesino en el que se inicia esta propuesta innovadora resulta claramente propicio para la puesta en marcha de una reforma inspirada en los principios de la escuela activa. En 1932 había asumido la gobernación de Santa Fe, en representación del Partido Demócrata Progresista, el Dr. Luciano Molinas. Poco después, en 1934, se sanciona la Ley provincial N° 2364 que regulaba la educación común, normal y especial. Esta norma promovía, entre otras cosas, la enseñanza “conforme a los métodos activos” que contemple las “actividades recreativas y estéticas, juegos, deportes, cantos, música y declamación”. La misma ley establecía una nueva estructura descentralizada de gobierno del sistema educativo provincial, definiendo la creación de los Consejos Escolares de Distrito. Los integrantes de estos Consejos debían ser elegidos a través del voto cada dos años. Entre sus funciones se contaba la designación de maestros y directivos a partir de nóminas enviadas desde la jurisdicción (Pérez, 2000).

6. Acerca de los avatares del escolanovismo en la Argentina se puede consultar: Carli, S. (2002) *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires: Miño y Dávila; Gvirtz, S. (comp.) (1996) *Escuela nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*. Buenos Aires: Miño y Dávila; Puiggrós, A. (dir.) (1993) *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.

En el marco de esta norma legal Olga Cossettini es nombrada, por el Consejo Escolar de Distrito correspondiente, como directora de la Escuela N° 69 “Dr. Gabriel Carrasco” de la ciudad de Rosario, cargo que ocupa a partir de 1935.

### *Características de la experiencia*

La propuesta pedagógica implementada por Olga Cossettini adopta principios emanados del ideario escolanovista aunque singular y originalmente configurados. Nos detendremos en algunas de sus características más notables: la innovadora organización de las actividades escolares y las prácticas de enseñanza; la impronta estética que acompaña toda la experiencia; y, el particular modo de inscripción de la escuela en el barrio, la ciudad y en los campos intelectual, artístico y cultural.

### *Tiempos, espacios y saberes en la Escuela Serena*

Si bien la escuela tenía el mismo currículum que otros establecimientos de educación primaria de la provincia de Santa Fe, la organización de las actividades escolares alteraba las fronteras disciplinares entre las asignaturas tradicionales, cuyos saberes y prácticas se reordenaban en torno a salidas, excursiones o visitas. Al respecto señalaba Olga que la ciencia “no es casillero de materias aisladas” (Cossettini, O., 1945: 25). Esto suponía una distribución de los tiempos y espacios diferente a la que caracterizaba a otras instituciones de educación elemental. Las aulas evitaban los pupitres individuales y ofrecían mesas de mayores dimensiones que posibilitaban el trabajo colectivo entre los alumnos. Las láminas y el material de laboratorio resultaban accesibles para la observación o la experimentación. El patio, la huerta, la biblioteca se alternaban con el espacio áulico en función de lo que las actividades requirieran. El barrio, la plaza, la barranca, el río se incorporaban a las experiencias de aprendizaje. El edificio escolar no constituía un límite; más allá de él, la naturaleza, el barrio, la comunidad, todo el entorno que rodeaba a la escuela, constituían fuentes en las que se nutrían las propuestas de enseñanza (Pacotti, 1992). En palabras de Olga:

[...] necesitamos que el maestro abandone por un momento aula, escuela, horario y programa y salga con los niños a la calle, recorra la vecindad —esta vez lo

más próximo a la escuela— y se detenga a mirar el cielo, los árboles, la influencia de la lluvia o la sequía que se prolonga (Cossettini, O., 1945: 21)

Lejos de ser una propuesta desorganizada o azarosa, esta reestructuración de las actividades escolares se encontraba minuciosamente planificada —sin por ello dejar de atender a aquellas cuestiones emergentes del entorno escolar o del devenir de la vida de la institución— en documentos que Olga denominó “Planes asociados”. A través de ellos se implementó una programación anual que articulaba los contenidos a desarrollar en cada área a lo largo de toda la escolaridad primaria. El plan asociado correspondiente a Ciencias Sociales por ejemplo, comprendía contenidos geográficos, históricos, económicos, sociales, cívicos e higiénicos e indica trabajos de aplicación integradores, excursiones y bibliografía (Mosso, 2016; Pelanda, 1995). Los “diarios de las maestras” implementados por Olga para sistematizar la experiencia constituían también una forma de registro y seguimiento de las tareas que cotidianamente se realizaban.

Las actividades propuestas se dividían en “intelectuales al aire libre”, que comprendían salidas y excursiones consideradas como “punto de partida del conocimiento, en todos los grados y con toda la frecuencia necesaria” (Cossettini, 1945: 45), e “intelectuales del aula”, en las que se elaboraba de manera sistemática todo el material recolectado:

El cientificismo, la cifra, la nomenclatura muerta desaparece; leen su mapa, reviven, profundizan sus descubrimientos, sus investigaciones. Y como la curiosidad es viva y sana en los espíritus felices, sienten necesidad de ir a las bibliotecas, de visitar el modesto museo escolar en busca de algún típico ejemplar de la zona que estudian... (Cossettini, O., 2001 [1935]: 55).

De este modo, la escuela se nutría de la vida que la circundaba y le proveía experiencias auténticas donde asentar el desarrollo de los saberes científicos. Como parte de estas actividades de enseñanza, que tomaban como punto de partida la vida natural y social y señalando, además, el compromiso de Olga con su época, se crea en 1935 el Centro Estudiantil Cooperativo, cuya finalidad era iniciar a los niños “en la actuación de una sociedad constituida con fines de cooperación, ayuda mutua, entrenando a los niños en los deberes cívicos y encaminándolos en la comprensión de los deberes del futuro ciudadano” (Pelanda, 1995: 191). Este Centro renovaba anualmente sus autoridades mediante la votación de todos los estudiantes. No pocos exalumnos señalan la

importancia que tuvo en sus trayectorias vitales esta práctica cívica tempranamente aprendida en el ámbito escolar.

### *La estética como pedagogía*

Las diversas expresiones artísticas formaban parte de la cotidianidad escolar: la música acompañaba los recreos, la danza estaba presente en los actos y festejos, del mismo modo que el teatro o los títeres, los dibujos de múltiples colores habitaban las páginas de los cuadernos de los niños y las paredes de la escuela.

Esta conjunción entre educación y artes que condujo a la configuración de una propuesta de educación estética no era ajena al ideario escolanovista, por el contrario, para ese movimiento la promoción de actividades creadoras y libres en el niño constituyó una preocupación central. Según Wojnar (1967: 104) el movimiento de la Escuela Nueva consideró que la educación estética constituía una “síntesis del principio del interés y del esfuerzo, del pensamiento y de la acción, de la observación y de la expresión libre” de modo tal que el dibujo, la pintura, el juego dramático y la música ocuparon lugares centrales en sus propuestas educativas. En especial, cabe mencionar que G. Gentile, a quien ya referimos como fuente de las ideas pedagógicas de Olga Cossettini, postuló el carácter estético de toda educación que promoviera el desarrollo del espíritu y de la subjetividad y que el pedagogo italiano Lombardo Radice, también referente de Olga, llevó a la práctica esas ideas, tomando a las materias artísticas como base de la educación estética (Gennari, 1997).

En la Escuela Serena existía una estrecha articulación entre educación estética y principios escolanovistas, establecida fundamentalmente a partir de dos cuestiones: la importancia de la actividad infantil —el movimiento libre y armonioso, la manipulación de objetos, la observación de la naturaleza, la experimentación, etc.— y la necesidad de una educación integral que no dissociara lo intelectual de lo sensible ni las ciencias de las artes, permitiendo a la “fuerza interior” del niño expresarse libremente. En consonancia con estas ideas, las actividades de la Escuela Serena integraron los diferentes lenguajes artísticos (teatro, títeres, danzas, canto, música, pintura, modelado) como algo natural e inherente a la vida misma. No se plantearon materias artísticas sino experiencias estéticas, capaces de articular artes y ciencia con la libertad creadora otorgada a los niños. De este modo, la observación detenida de la naturaleza daba paso al dibujo expresivo o a la escritura y esos dibujos y escritos de los alumnos constituían una forma de registro subjetiva de las actividades realizadas.



Fotografía de niñas, alumnas de la Escuela, danzando en la plaza de Alberdi. Archivo Pedagógico Cossettini, IRICE, s/f.

Los cuadernos de clase de los alumnos constituyen una fuente irremplazable para analizar el valor concedido a la libre expresión infantil en la experiencia de Escuela Serena. En ellos, las imágenes realizadas por los niños ocupan un lugar central y se presentan de modo singular: descentradas, quebrando el límite dispuesto por el margen, alterando incluso mediante trazos diagonales las coordenadas ortogonales prescriptas por la horizontalidad del renglón y la verticalidad del margen lateral; en algunos casos, saltan el límite dispuesto por la página, invadiendo otras páginas y se convierten casi en pequeñas láminas. En suma, las imágenes habitan libremente los cuadernos de los niños (Fernandez, Biselli y Welti, 2005).

Olga explicita en diversas ocasiones las ideas que sustentan esta pro-

moción de la libertad creadora. Siguiendo las premisas desarrolladas por A. Ferrière en su libro *La escuela activa*, exalta la espontaneidad infantil, señalando que la escuela y el maestro debían ser la energía y el estímulo que le permitiera manifestarse libremente y no al contrario:

[...] imaginación y sentimiento son potencias espirituales en el niño, que se manifiestan de una manera clara y permanente y esa es la razón por la que el artista que hay en todo niño se nos aparece en toda su plenitud y transparencia hasta el momento en que el manipuleo educativo lo vuelve opaco y estéril. Pero en cambio, cuando el medio didáctico empleado ejercita la actividad imaginativa ayudándola simplemente a crecer y a manifestarse, sabemos de cuánto es capaz el alma del niño, abierta a la emoción y a la belleza del mundo (Cossettini, O., 2001 [1940]: 198).

Complementando estas ideas, Leticia Cossettini, en un texto publicado años más tarde transcribe fragmentos de su diario de maestra que permiten comprender la intensidad de la formación estética ofrecida:

[...] Mi deseo es ponerlos frente al paisaje. Persigo un secreto propósito: enseñar a ver plásticamente [...] Miramos la totalidad del paisaje que nos penetra con su olor y matices. Se nos revelan los colores del cielo: cobalto, contra la isla; de acero bruñido hacia el centro [...] Se señalan sombras y luces, cadencias y asonancias en las tonalidades [...] Se nombran los elementos de primero, segundo y tercer plano. Se descubren correspondencias de tamaño, distancias, visibilidades, todo transformado por la luz [...] Es ahora, en este momento, cuando cada cual elige “su” punto de vista y toma el apunte, tal como lo ve y pinta después con espontánea gracia (Cossettini, L., 2001 [1977]: 597).

La misma Leticia es quien lleva adelante una de las más conocidas actividades de la Escuela Serena: el Coro de pájaros. Este coro integraba a los niños y niñas de la escuela que imitaban a diversas aves de la región, componiendo una particular melodía que combinaba estos sonidos armoniosamente y permitía a cada niño expresarse con libertad (Pelanda, 1995).

### *Más allá de lo escolar*

Ya hemos mencionado la relevancia de las excursiones para la organización de las actividades escolares anticipando una de las características

centrales de esta propuesta: su vinculación, promovida intensamente por Olga Cossettini, con el barrio, la ciudad y los campos de la cultura, las ciencias y las artes. Esta interacción se daba fundamentalmente a partir de dos tipos de actividades: las numerosas visitas de artistas e intelectuales que llegaban a la escuela para compartir su trabajo con los niños y las Misiones de Divulgación Cultural que niños y docentes realizaban una vez al año en diferentes lugares de la ciudad.

### *Las visitas*

Diversas personalidades de las artes, las ciencias y la cultura visitaron la escuela durante los años que duró esta experiencia innovadora atraídas por el reconocimiento que recibían tanto Olga como la experiencia en diversos ámbitos. La misma Olga registra y relata en un documento manuscrito buena parte de estas vivencias. En ese texto destaca la importancia de Hilarión Hernández Larguía, director del Museo Municipal de Bellas Artes, quien, según ella, “fue nuestro amigo y colaborador, ya que muchas de las personalidades que nos visitaron se debieron a él, así como la actuación del teatro de la escuela y la exposición de dibujos y acuarelas que se presentaron en la sala del Museo.”<sup>7</sup>

La poetisa Gabriela Mistral fue una de las visitas más celebradas: llegó a la escuela en 1938 dejando sus impresiones en un bello poema dedicado a esos niños “del litoral” y a sus maestras ejemplares del Paraná, Olga Cossettini y Dolores Dabat:

Niños del Paraná, niños del trébol de ciudades que acabo de ver y que voy a dejar; yo agradezco esta ocasión que me dan de hablar con vosotros.

Ayer yo navegué vuestro río, bajé mi mano a vuestra agua fluvial y el río bueno tomó mi cuerpo y me llevó consigo [...]

Yo nunca olvidaré, niños argentinos, esos graneros rosarinos, empinados como aleluyas del trigo; siempre llevaré en mis ojos su signo blanco, su raya vertical, su dedo afirmador de la abundancia feliz.

Lindo destino os regaló la Providencia, niños del Paraná. Podría decirse del sustento del hombre que lo primero es el pan y lo último es también el pan<sup>8</sup>.

7. Nota manuscrita de Olga Cossettini bajo el título “Personalidades que visitaron la Escuela Carrasco entre 1937 y 1949”. Archivo Caja 2, N° de serie 364. Archivo Pedagógico Cossettini, IRICE.

8. *Ibidem*.

El mismo año visitaron la escuela Juan Mantovani y su esposa, Frida Schultz, quien poco tiempo después escribió para los niños el poema “El río y el sol”. Tiempo después, en 1948, llegó a la escuela el escritor español Juan Ramón Jiménez. Los alumnos representaron para él con títeres *Platero y yo*. También la actriz Margarita Xirgu llegó a la escuela en 1948. Allí interpretó para los alumnos algunos fragmentos de *La Zapatera Prodigiosa* de Gabriel García Lorca.

Javier Villafañe, con su teatrillo “La Andariega”, fue un visitante asiduo de la escuela. A ella llevó sus obras y sus títeres y allí enseñó, además, a los niños a construir y utilizar sus propios títeres.



Fotografía de los niños con el Teatro de Títeres. Archivo Pedagógico Cossetini, IRICE, s/f.

Olga recuerda también la visita del pintor Horacio Butler, quien “entusiasmado por lo que había visto, le mandó a Leticia un bello telón para una de las estampas de *Platero y yo* que ella representaba con los niños en el teatro de títeres”.<sup>9</sup> Otra destacada figura del mundo de las artes plásticas que visitó la escuela fue el profesor y crítico de arte Jorge Romero Brest. Afirma Olga que “le gustaba mirar a los niños cuando dibujaban y coloreaban sus trabajos y a él debemos la publicación de una página del rotograbado de “La prensa” de numerosos dibujos”.<sup>10</sup>

Otros visitantes destacados fueron el filósofo Francisco Romero, la educadora Luz Vieira Méndez, la pedagoga Delia Etcheverry —acompañada por grupos de estudiantes de La Plata y Capital Federal—, el reconocido maestro uruguayo Jesualdo Sosa, el matemático Beppo Levi.

### *Las Misiones de Divulgación Cultural*

Como ya señalamos, la estrecha relación entre la escuela y su entorno fue promovida insistentemente desde diversas actividades realizadas en el marco de la experiencia. Las Misiones de Divulgación Cultural, desarrolladas entre 1936 y 1942, fueron una de las principales estrategias desarrolladas en este sentido.

Estas Misiones tenían lugar habitualmente durante el mes de noviembre y contaban con la participación de alumnos y docentes de la escuela. Para Olga las Misiones eran “la escuela en la calle, en contacto con el pueblo” y constituían una “expresión de vida de la escuela que sale de sus límites estrictos y busca contacto con el mundo que la rodea” (Cossettini, 1945:100).

En las Misiones se organizaban jornadas de trabajo con los vecinos, los niños se convertían en los difusores de conocimiento y contaban con un amplio programa de cultura general, que incluía desde expresiones artísticas hasta temas vinculados a las ciencias y la prevención de enfermedades (Fernández, Biselli, Welti y Guida: 2014). Los mismos niños confeccionaban los carteles que las anunciaban con anticipación y los programas que detallaban los contenidos y las actividades que tendrían lugar en la Misión. También era tarea de los niños preparar los materiales y las exposiciones así como todo lo necesario para su implementación. Tanto las maestras como los niños registraban minuciosamen-

9. *Ibíd.*

10. *Ibíd.*

te lo acontecido en las Misiones de las que participaban, las primeras en los diarios y los segundos en sus cuadernos.

Estas actividades formaban parte central de la propuesta pedagógica de la escuela, del modo en que ella pretendía forjar un estrecho vínculo solidario con la comunidad y al mismo tiempo formar a los niños en ese sentimiento de colaboración y comunicación. Olga lo expresa del siguiente modo:

El hecho de que se muestre desenvuelto, entusiasta y pronto a satisfacer al público heterogéneo que lo rodea cuando sale a las plazas y calles a improvisar su tienda o su tablado misionero, es una prueba evidente de que está cumpliendo con un servicio social no impuesto por la escuela, sino nacido de esa íntima relación de escuela y sociedad del que es agente activo y elemento útil (Cossettini, O., 1939: 161).

Asimismo, estas Misiones lograron inscribir a la escuela y a su peculiar propuesta pedagógica en el escenario urbano, reconfigurándolo y tornándolo también escenario educativo.



Fotografía de una Misión Cultural, juegos rítmicos. Archivo Pedagógico Cossettini, IRICE, s/f.

## El legado

Desde que la experiencia de la Escuela Serena en Rosario culminó en 1950 muchas iniciativas la han recuperado desde múltiples formas, especialmente desde la década de los ochenta, cuando Leticia Cossettini dona la documentación y el registro que habían conservado de la experiencia y se organiza el Archivo Pedagógico Cossettini. Posteriormente, y luego del fallecimiento de Leticia Cossettini, se ingresa otra cantidad importante de documentación que complementa la primera.

El archivo en sí constituye una pieza ineludible de este legado. Radicado en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), organismo dependiente del CONICET, el Archivo Pedagógico Cossettini está constituido por el conjunto de cuadernos de clase, diarios de maestras, planificaciones, boletines de calificaciones, láminas, fotografías, poemas, programas de fiestas escolares, material fílmico, dibujos, publicaciones sobre la experiencia, correspondencia (institucional y personal), registros de visitas, escritos inéditos y mucha otra documentación que excede largamente el período de la experiencia rosarina. Ha sido organizado en cuatro partes: Práctica educativa, Fotografías, Perspectiva pedagógica y Epistolario, pudiéndose acceder a parte de esta documentación de modo *online* en los itinerarios virtuales “Memoria y Experiencia Cossettini” que ofrece la página web del IRICE.

Asomarse a él constituye toda una experiencia estética en sí, dado que posee una fuerza visual inusitada que habla no sólo de la excepcionalidad de la experiencia de Escuela Serena sino además de la conciencia de su importancia pedagógica que estas mujeres poseían. En el caso de las fotografías, por tomar un ejemplo, la abundancia de éstas distingue lo sucedido en la Escuela Carrasco de otras experiencias educativas de la época, hecho que apunta a por lo menos dos cuestiones, como señalan Fernández, Biselli y Welti (2009: 90): “Por un lado, reafirma una vez más la ruptura de límites entre escuela y entorno social que la experiencia no cesa de proponer en todos los niveles. De manera sin dudas cotidiana y gozosa, la Escuela Serena incorpora una práctica que recién comienza a generalizarse entre los sectores medios: la práctica de la fotografía instantánea ejercida por aficionados para registrar su cotidianidad. Por otro, torna evidente la clara intención de las protagonistas de registrar sistemáticamente la vida escolar; intención que da cuenta de la clara conciencia que ellas seguramente tenían de su labor al mismo tiempo pionera y fundacional”.

### *La experiencia contada en clave audiovisual*

La década de los ochenta, signada en la Argentina por la recuperación de la democracia, fue el marco donde se produjeron tres importantes producciones audiovisuales sobre la experiencia que Olga y Leticia Cossettini llevaron adelante en Rosario en la Escuela Carrasco, quizá enlazadas todas, de un modo u otro, a la fuerza visual del archivo.

Se destaca entre ellas *La escuela de la Señorita Olga*, central en la difusión masiva de la experiencia. Realizada en Rosario en el año 1991 y dirigida por Mario Piazza, este documental trabaja tanto con materiales propios del archivo de las educadoras (cuadernos, dibujos, fotos, películas de cine) como con los testimonios de los ex alumnos, entrevistados entre treinta y cinco y cincuenta años después de haber transitado las aulas de la escuela Carrasco.

El marco que Piazza le da a su obra podría ser pensando como de rescate de figuras singulares en la historia de la educación y de la cultura argentina, en clave de memoria. En una entrevista realizada a dicho director, lo expresa así: “Fue en 1986 que conocí a Olga, Leticia, Leila y un grupo de sus ex alumnos y comencé el camino de la realización de mi película ‘La escuela de la señorita Olga’. Hubo una sintonía: la de la escuela real que me proponía retratar con el sueño de la escuela que me hubiera gustado tener para mí y que hoy pudiéramos tener para nuestros hijos. Hay algo de esa nostalgia por lo que no fue y ese anhelo por lo que podría ser que potenciaron el eco del público”<sup>11</sup>.

El documental se inicia con las voces de un grupo de chicos contemporáneos a la realización. Así, *La escuela de la señorita Olga* confronta relatos de niños de la década de los ochenta hablando de su escuela y de sus experiencias educativas con relatos de adultos que recuerdan con melancolía cómo era la vida en la escuela Carrasco. La construcción efectuada por los primeros —los enunciados infantiles que se recrean— reflejan sentimientos de apatía, aburrimiento y pérdida de sentido en el acto de describir una escuela que parece no haberse dejado atravesar por los postulados escolanovistas. Las voces mayores, por el contrario, destacan la alegría que se vivía en las aulas de la señorita Olga, las marcas que el paso por las mismas dejó en sus identidades.

La película de Piazza tuvo un amplio circuito de difusión. Se utilizó y utilizó en instituciones de formación docente, en escuelas, en capacitaciones con maestros y profesores. También se transmitió en canales de televisión abierta y cerrada, además de estar disponible en numerosos archivos fílmicos de acce-

11. Citado en Serra y Pierella, 2007.

so masivo. Constituye un relato que enlaza voces y documentos de la experiencia Cossettini que ha configurado un conocimiento masivo de la experiencia. Un relato que no sólo fue capaz de dar a conocer, a través de sus testigos y del archivo de la experiencia, sino también que se ordenó alrededor de una interpelación del presente educativo en que fue realizado, y que esa interpelación configuró una forma de abordarla.

Para la misma época se producen los videos *Querida Leticia* y *La Escuela Serena*. Estos dos trabajos, producidos en el IRICE entre los años 1988 y 1989 respectivamente y dirigidos ambos por Oscar Pidustwa, presentan la experiencia de la Escuela Carrasco desde la perspectiva de Leticia Cossettini. En el primero de los *films* se construye un relato de ficción, cuyo guión se estructuró a partir de una investigación sobre el archivo de la experiencia. *Querida Leticia* homenajea a la figura de Leticia Cossettini como mujer, como maestra, haciendo hincapié en sus orígenes, en el modo en que la infancia en el campo tiñe sus vínculos con la naturaleza y sus concepciones acerca del aprendizaje, así como también mostrando sus relaciones con intelectuales, cineastas y demás personajes de la cultura de entonces, a través de distintas escenas. Cada escena que se presenta es interrumpida por “un entablonado”, haciendo alusión a los tablonos que se clavaron sobre la puerta que unía la casa de las hermanas Cossettini con la escuela, cuando la experiencia fue intervenida por el poder político en el año 50. El film ofrece una mirada política que destaca tanto el carácter innovador de la experiencia como el modo en que fue clausurada.

En el caso del corto *La Escuela Serena*, del mismo realizador, éste presenta una entrevista realizada a Leticia Cossettini luego de haber fallecido su hermana Olga, donde se resalta su excepcional belleza como mujer y como artista, evidenciada en sus palabras y sus gestos. Estas dos producciones se terminaron de editar en 1989, año en que en el IRICE es desplazado quien era su director, el Dr. Ovide Menin, quien acompañara activamente la realización de este material audiovisual. Quizá este hecho contribuyó a que la película tuviera muy poca circulación pública<sup>12</sup>.

12. Ambas producciones realizadas en el IRICE como la película de Mario Piazza se encontraban disponibles en la plataforma YOUTUBE en el momento de la escritura de este trabajo.

*Otras experiencias donde la voces de Olga y Leticia siguen activas*

Además de las producciones audiovisuales, podemos encontrar muchas otras acciones que recuperan el legado de “las Cossettini”, evidenciando la capacidad de producir que tiene la experiencia de la escuela Carrasco y el pensamiento de Olga.

En 1989 un Instituto de Educación Superior (hoy IES N° 28) adopta el nombre de “Olga Cossettini”. Posteriormente, recibirán este nombre el Centro Municipal de Distrito Noroeste y la Escuela primaria N° 1314 de la ciudad de Rosario así como otras instituciones a lo largo del país que recuperan los principios de su pensamiento.

Por otro lado, en el año 2001, y como fruto de la amplia difusión que la experiencia rosarina había logrado a través de las producciones audiovisuales, se conforma la Red Cossettini, un ámbito que cobija a todos aquellos que “abrevando del pensamiento y obra de Olga y Leticia Cossetini, reflexionan sobre su trabajo” (Pacotti, 2015). En ese mismo año se inicia el Seminario Permanente sobre la Pedagogía Cossettini, que con los años se consolida como espacio de reflexión y de puesta en común de experiencias educativas, y se multiplica en Jornadas y Encuentros de alcance regional y continental. Y en 2001 también AMSAFE lleva adelante la publicación de las obras completas de Olga y Leticia Cossettini, difundiendo entre los docentes santafesinos sus principales escritos.

Otro ámbito desde el que se recuperó y resignificó la experiencia realizada por Olga y Leticia Cossettini fue el del Museo Castagnino, continuando el vínculo que ellas mismas habían establecido décadas atrás. Destacamos en particular la exposición “El museo y la escuela”, realizada en 2015, con la curaduría de Sabina Florio y Cynthia Blaconá, que logró visibilizar la importancia de la gestión de Hilarión Hernández Larguía —primer director del Museo y, como ya mencionamos, admirador y amigo de las hermanas Cossettini— en la realización de la muestra “El niño y su expresión” de 1939, volviendo a mostrar buena parte de los trabajos infantiles que la habían integrado acompañadas por documentos y fotografías de la inauguración y de las conferencias.

Esta puesta en valor del material del archivo del Museo Castagnino y del Archivo Cossettini que evidencia la vinculación que existió a fines de la década de 1930 y principios de los 40 entre ambas instituciones, se manifestó, además, en la sección “Convergencias. Hilarión Hernández Larguía y las hermanas Cossettini”, curada por Marta Romero, Paula Lo Celso y el equipo educativo del Museo, que formó parte de la exposición “Un museo moderno, 1937-1945” efectuada en conmemoración el 80 aniversario del Museo e inaugurada en 2017.

Por último, no podemos dejar de señalar un ámbito de multiplicación de la experiencia de Escuela Serena que ha sido clave para la redacción de este artículo: el de la investigación de sus distintas facetas que ha dado lugar a numerosas publicaciones. Algunas de ellas, pioneras en la recuperación de fuentes y material del archivo así como en la producción de nuevos documentos a partir de la realización de entrevistas a las propias Olga y Leticia Cossettini y también a maestras y exalumnos y alumnas; otras, desde proyectos de investigación y tesis de la Universidad Nacional de Rosario y de otras casas de estudio.

**María Silvia Serra** es Doctora en Ciencias Sociales por la FLACSO, Magíster en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional del Litoral, Profesora en Ciencias de la Educación, egresada de la Universidad Nacional de Rosario.

Profesora Titular Ordinaria e Investigadora de la cátedra de Pedagogía del Departamento de Formación Docente de la Universidad Nacional de Rosario.

Ha publicado en revistas especializadas y de divulgación numerosos artículos, capítulos de libros y libros entre los que se señalan: *La pedagogía y los imperativos de la época* (Novedades educativas, 2005); *Educación, memoria y dictadura en la escuela media: la transmisión escolar del pasado traumático en el sur de la Provincia de Santa Fe* (Laborde Editor, 2011), *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina* (Teseo, 2011).

**Elisa Welti** es Doctora en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Magíster en Educación con mención en Formación Docente, Universidad Nacional de Entre Ríos. Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario.

Docente de la carrera de Ciencias de la Educación y del Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Docente de Institutos de Formación Docente de la provincia de Santa Fe.

Coautora del libro *Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena. Cultura, imagen y pedagogía*. Rosario, Laborde Editor, 2014.

Directora y codirectora de proyectos de investigación. Autora de diversos artículos y comunicaciones.

## Bibliografía

- Bauman, Z. (1997) *Legisladores e intérpretes*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Bianco, A. (1996) *La escuela Cossettini*. Santa Fe: Ediciones AMSAFE.
- Carli, S. (2002) *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Depaepe, M. (2006) “La desmitificación del pasado educativo: una labor interminable para la historia de la educación” en *Vieja y nueva historia de la educación*. Ensayos críticos. Barcelona: Octaedro.
- Cossettini, O. y Cossettini, L. (2001) *Obras Completas*. Santa Fe: AMSAFE.
- Cossettini, O. (1939) “Misiones culturales” en *Revista de Pedagogía*. año I, núm 3, Segunda época. Buenos Aires: Losada.
- Cossettini, O. (1945) *La escuela viva*. Buenos Aires: Losada.
- Fernández, M. C., Welti, E. y Biselli, R. (2005) “Imagen y enseñanza en la Escuela Serena (Rosario, 1935-1950)” en *Anuario de Historia de la Educación*, N° 6, Prometeo, Buenos Aires.
- Fernández, M. C.; Biselli, R. y Welti, M. E. (2009) “Imágenes gráficas y fotografías en una experiencia escolanovista (Rosario, Argentina: 1935-1950)”, en *Revista Dominios da imagem*, año II, núm. 5, Londrinás.
- Fernández, M.C.; Welti, M. E. y Guida, M. E. (2009) “Maestros rurales: proyectos y experiencias de formación y capacitación”, en Ossanna, E. (coord.) *Sobre viejos y nuevos saberes. Educación, trabajo y producción en la provincia de Santa Fe*. Rosario: Laborde.
- Fernández, M.C.; Welti, M. E.; Biselli, R. y Guida, M. E. (2014) *Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena. Cultura, imagen y pedagogía* (Rosario, 1935-1950). Rosario: Laborde.
- Fernández, S. y Caldo, P. (2013) *La maestra y el museo: gestión cultural y espacio público (1939-1942)*. Rosario: El Ombú Bonsai.
- Gennari, M. (1997) *La educación estética*. Barcelona: Paidós.
- Godoy Urzúa, H. (1970). “La sociología del intelectual en América Latina”. en Marsal, J. F. (dir.) *El intelectual latinoamericano. Un simposio sobre sociología de los intelectuales*. Buenos Aires: Editorial del Instituto Torcuato Di Tella.
- Gvirtz, S. (comp.) (1996) *Escuela nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Masiello, F. (1997) *Entre civilización y barbarie. Mujeres, Nación y Cultura literaria en la Argentina moderna*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Mosso, A. (2016) “Temas, métodos y problemas en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Experimental Gabriel Carrasco, Rosario 1935-1943”, Tesina de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Artes, UNR, Mimeo.

Pacotti, A. (1992) *Olga Cossettini y la escuela serena*. Rosario: Ediciones de Aquí a la vuelta.

Pacotti, A. (2015) "La Red Cossettini" en *Novedades Educativas*, N° 294

Pelanda, M. (1995) *La escuela activa en Rosario: la experiencia de Olga Cossettini*. Rosario: Ediciones IRICE.

Pérez, A. (2000) "Navegar contra la corriente: la Ley de educación común, normal y especial (Santa Fe, 1934)" en *Boletín de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. Rosario: Laborde Editor.

Puiggrós, A. (dir.) (1993) *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.

Sarlo, B. (2003) *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Serra, M. S. y Díaz, J. (2008) "Olga Cossettini: maestra, lectora y escritora". Ponencia presentada a las XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, Universidad Nacional de Salta.

Serra, M. S. y Pierella, M. P. (2007) "El pasado como innovación. Acerca de la recuperación de la 'Escuela Serena' en el contexto de la democratización política de los '80" en *Historia Regional* N° 25.

Serra, M. S. y Díaz, J. (2009) "Olga y Leticia Cossettini: ¿maestras, mujeres e intelectuales?" en *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Revista de la Universidad Nacional de La Pampa. Vol. VI N° 6.

Travadelo, D. y Martínez Trucco, A. (comps.) (2005) *Leticia*. Santa Fe: Instituto Sarmientino de Santa Fe.

Welti, M. E. (2016) "La estética como pedagogía: educación artística y renovación pedagógica escolanovista en la Argentina", ponencia presentada en las XIX Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, Cipolletti, Río Negro.

Wojnar, I. (1967) *Estética y pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.





# 3

## Sobre los hombros de un gigante: algunos conceptos de John Dewey para abordar el desafío de educar en un mundo cosmopolita.

Jason Beech

En este ensayo me propongo utilizar algunos conceptos desarrollados por John Dewey para reflexionar acerca del desafío de educar para un mundo cosmopolita. En particular, me interesa explorar cómo los conceptos de “experiencia” y “democracia” —centrales a las teorías educativas de Dewey— pueden ampliar la imaginación pedagógica para abordar uno de los desafíos más importantes de la educación en la actualidad: la formación para la convivencia democrática en un mundo hiper conectado.

El texto está dividido en tres secciones. En la primera ofrezco una reflexión acerca de los desafíos que presenta la educación para la democracia en la actualidad y esbozo la idea de que una manera productiva de abordar estos desafíos es la de tomar como punto de partida las experiencias de los estudiantes y como punto de llegada la formación para la convivencia democrática. En la segunda sección analizo los conceptos de experiencia y democracia en la obra de Dewey. En la tercera revisito mis reflexiones iniciales a partir del trabajo de Dewey y sus implicancias para pensar prácticas pedagógicas orientadas a la educación en y para un mundo cosmopolita.

### **Los desafíos de educar en y para un mundo cosmopolita**

El aporte de la educación formal a la formación de ciudadanos y ciudadanas es clave para contribuir a la cohesión social, es decir para que podamos convivir entre diferentes en una sociedad democrática. Esta tarea siempre ha estado en el centro de los objetivos de los sistemas educativos. Sin embargo,

la formación ciudadana es dinámica. Es decir que los objetivos de la formación y los modos de abordarlos cambian a medida que varían las condiciones empíricas y los valores de una sociedad. Por ejemplo, cabe suponer que el tipo de valores, conocimientos y habilidades que una persona necesita para aprender a vivir con otros en la Argentina en la actualidad puede ser bastante diferente de lo que necesitaban los habitantes del territorio nacional en el Siglo XIX.

Por lo tanto, uno de los desafíos clave para pensar la formación ciudadana en la escuela en la actualidad es el de reflexionar acerca de cómo es el mundo en el cual viven nuestros estudiantes (y nosotros, los docentes). Antelo (2005) define al conocimiento que se transmite a través de la educación como “medios de orientación humanos”. Es evidente que estos medios de orientación deben pensarse en-contexto. En el caso de la formación para aprender a vivir con otros, un tema clave entonces es pensar acerca de quiénes son esos otros o, en otras palabras, con quiénes se conectan y se tendrán que conectar en el futuro nuestros estudiantes. A esa pregunta empírica sobre la realidad le sigue una pregunta de orden filosófico o moral: ¿cómo queremos que se conecten con esos otros? ¿Qué tipo de actitudes queremos promover en esos encuentros con otros diferentes? La última pregunta es práctica y refiere a las estrategias pedagógicas que pueden usarse para promover este tipo de actitudes.

La lógica sobre la cual se asentaron la mayoría de los sistemas educativos en sus orígenes era la de formar ciudadanos que desarrollaran una identidad nacional y lealtad a la patria. La referencia espacial era la nación. Para saber si el otro era mi semejante y le debía respeto, compasión y lealtad, la pregunta era simple y binaria: ¿es mi compatriota o no? Esta manera de abordar el problema de la convivencia no fue casual. Tiene raíces históricas en los proyectos que buscaban construir estados-naciones y legitimar el poder de estos nuevos modos de organización social que incluían a muchos que previamente tenían poco en común. Rousseau (1775/2011), uno de los fundadores del nacionalismo político, sostenía que el patriotismo era la más heroica de las pasiones y era la mejor manera de formar buenas personas. Afirmaba también que el “sentimiento de humanidad” se evaporaba y se debilitaba al tratar de incluir a todos los humanos, por lo cual deducía que lo recomendable era que nuestra “humanidad” se limitara a nuestros conciudadanos.

Más allá de la opinión que cada uno pueda tener sobre las afirmaciones de Rousseau (y los objetivos educativos que de ella se dedujeron), lo que es evidente es que las condiciones empíricas de conectividad han cambiado mucho desde que el pensador francés escribió sus ideas. Si en algún momento la idea de “incluir a toda la humanidad” sonaba inverosímil, en la actualidad el flujo global de imágenes, ideas, personas y capitales genera una situación en la cual la

conectividad entre “toda la humanidad” parece ser mucho más factible, al mismo tiempo que la idea de fronteras geopolíticas (territoriales) que coincidan con fronteras identitarias fuertes parece mucho más difícil de sostener.

Las doctrinas nacionales que intentaron promover y legitimar la homogeneidad cultural dentro del territorio de los Estados-Nación fueron una excepción histórica que se aplica solo a un período breve de la historia de la humanidad, en lo que podríamos llamar la primera modernidad (Beck, 2006). Los espacios nacionales conformados por lenguas, identidades y experiencias culturales uniformes, si es que alguna vez existieron, se han convertido en una ficción. La coexistencia de diferentes identidades, estilos de vida y preferencias culturales dentro de los territorios de los países y el reconocimiento de esta diversidad se han convertido en una norma global (Rizvi y Beech, 2017).

Por lo tanto, aun cuando los sentimientos de pertenencia locales y nacionales siguen siendo importantes, se trata de fenómenos dinámicos que se articulan de nuevas maneras en condiciones en las cuales nuestros problemas más importantes y sus posibles soluciones trascienden las fronteras nacionales. En este contexto, la propia naturaleza de nuestra comunidad política está siendo cuestionada y redefinida. En otras palabras, la pregunta acerca de quiénes son parte de nuestra comunidad política de deliberación es un asunto que se ha complejizado y que requiere ser repensado en forma dinámica.

Si aceptamos entonces que las condiciones de conectividad en que vivimos han cambiado y nuestras conexiones con otros diferentes trascienden las fronteras y las “culturas” nacionales ¿cómo podemos pensar una formación ciudadana en el mundo hiper conectado de la globalización? Para abordar esta cuestión lo primero es cuestionar la idea de que la globalización es una especie de entidad abstracta que está “allá afuera” de nuestros lugares de interacción social cotidiana. Por el contrario, los fenómenos que asociamos a la globalización son partes constitutivas de nuestras vidas cotidianas.

Beck (2006) por ejemplo sugiere que vivimos en una “realidad cosmopolita”, dado que existe en la actualidad un permanente contacto con lo que vemos como “otras culturas”. Esta realidad no es solo una cuestión de las elites. Las migraciones han crecido notablemente a nivel global y la mayoría de los que migran lo hacen porque escapan de conflictos o condiciones de vida adversas. Por lo tanto, los encuentros cosmopolitas no son solamente el resultado de una elección consciente y voluntaria de las elites que acceden al privilegio del viaje. Para muchos, la movilidad no es una elección sino una estrategia de supervivencia. Pero además esta realidad cosmopolita influye incluso en aquellos que no viajan y se encuentran con “el otro” en su propio territorio. Por ejemplo, el censo de la Argentina de 2010 muestra que por primera vez des-

de las primeras décadas del Siglo XX la cantidad de extranjeros viviendo en el país ha crecido respecto del censo anterior. La mayoría de los inmigrantes en los grandes centros urbanos del país tienden a vivir en las zonas más pobres.<sup>1</sup>

En línea con estos datos, otros autores usan el concepto de “cosmopolitismo cotidiano” (Skrbis y Woodward, 2013), haciendo referencia al hecho de que casi todas las personas participan de encuentros cosmopolitas en sus vidas cotidianas. Además, los grandes problemas de la humanidad, como la sustentabilidad, la seguridad y la justicia y la equidad tienen un componente global y no pueden ser entendidos solo como un desafío local o nacional. El cosmopolitismo cotidiano genera un horizonte global de experiencia y de expectativa que marca la manera en que los individuos interpretamos y actuamos sobre el mundo (Beck, 2006).

Las reacciones a estos cambios no son monolíticas. Por el contrario, surgen diferentes visiones acerca de cómo responder a esta realidad cosmopolita. Por un lado, existen reacciones positivas a la movilidad global de personas. Muchas personas deciden viajar y trasladarse a otros lugares para trabajar, estudiar o simplemente para conocer, si es que tienen la oportunidad. Otros, que tal vez no tienen la oportunidad de viajar, celebran el encuentro con otros diferentes en su lugar de origen. Asimismo, hay países que promueven el intercambio económico global, la inmigración de trabajadores calificados o no, y algunos tienen programas para recibir a refugiados que huyen de situaciones desfavorables en sus países de origen. Sin embargo, junto con este tipo de posturas han surgido varios movimientos políticos que pretenden poner barreras a la movilidad de las personas e incluso amenazan con la construcción de muros en sus fronteras. La oposición a la inmigración se ha convertido en moneda corriente entre grupos mayoritarios en algunos países, en ciertos casos relacionada con proyectos que buscan reafirmar identidades nacionales, culturales y religiosas cerradas y reaccionarias. La política del miedo hacia el otro gana espacio en Europa, Estados Unidos y muchos otros lugares, con el objetivo de poner freno y restricciones a la movilidad global de personas, intentando definir quién puede moverse y cómo. En otras palabras, vivimos en un mundo

1. Un informe realizado por la Sindicatura General de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sobre un relevamiento en 14 villas, 57 asentamientos precarios y 16 barrios municipales o complejos habitacionales indica que el 51% de los habitantes de asentamientos de emergencia son extranjeros. Cuando se considera al grupo etario entre 20 y 29 años, la cifra llega al 85%. (publicado en el Diario *La Nación*, 6/9/2010). Respecto de la situación en las ciudades de Córdoba y Rosario ver Molinatti y Pelaez, 2017 y Granero, 2017.

en el cual los discursos que celebran la movilidad de personas conviven con visiones asociadas al rechazo a los otros.

El desafío se complejiza aún más frente a un contexto de fragmentación del espacio público que se da como consecuencia de la segregación urbana y la dinámica de las comunicaciones digitales que tienden a ponernos en contacto mayormente con aquellos que comparten nuestros puntos de vista. La fragmentación y el aislamiento de las identidades políticas contribuyen al desarrollo de posiciones extremas y cerradas, lo que a su vez genera un problema para la construcción de comunidades abiertas al diálogo y a la convivencia democrática entre diferentes. Como dijo hace tiempo Arendt (1993):

El papel de la política consiste en crear una esfera común en la que unos seres humanos diferentes, con visiones y voluntades diferentes —y a menudo opuestas—, puedan actuar y hablar de modo confiado y libre como participantes en igualdad de condiciones [...] El fin del mundo común ha llegado cuando se ve sólo bajo un aspecto y se le permite presentarse únicamente bajo una perspectiva.

El mayor contacto entre culturas y los debates políticos que se generan a partir de esta realidad tienen un gran impacto en la educación. Los educadores tenemos el desafío de ayudar a nuestros estudiantes a entender e interpretar un mundo complejo en el cual la movilidad de personas, ideas, imágenes y capital se da a una escala nunca antes experimentada y son consideradas como deseables por algunos, pero temidas al mismo tiempo por otros. ¿Cómo pueden las escuelas ayudar a los niños y jóvenes a desarrollar una sensibilidad moral hacia el tipo de intercambios culturales que se han convertido en una característica constitutiva de sus vidas cotidianas? ¿Cómo promover la convivencia democrática en un mundo en el cual el encuentro con el otro es frecuente e inevitable, pero la arena pública se ha debilitado y el diálogo con quienes piensan diferente es la excepción?

Aunque por supuesto no existe (ni sería deseable que exista) una respuesta unívoca a estas preguntas, sugiero que un abordaje posible es el de tener en cuenta las experiencias de nuestros estudiantes como punto de partida para la formación para la convivencia democrática.

Para explorar en mayor profundidad las opciones que abre el uso de las experiencias cotidianas de los estudiantes en la formación para la convivencia democrática, en la próxima sección analizo algunos conceptos de Dewey que pueden ayudar a pensar el tema.

## **Experiencia y democracia en la filosofía de John Dewey**

El filósofo John Dewey (1859-1952) fue (y sigue siendo) una figura central del campo pedagógico desde los comienzos del Siglo XX. Es considerado uno de los fundadores de la filosofía del pragmatismo y uno de los representantes más importantes de la pedagogía progresiva que proponía una reforma de lo que esta corriente llamaba escuelas tradicionales. Consideraba que la educación era la herramienta fundamental para promover el cambio social y fortalecer la democracia (Quay, 2016). Su propuesta pedagógica tuvo como eje impulsar una educación centrada en la actividad del estudiante y sobre todo en la experiencia y la reflexión sobre la experiencia como punto de partida para la intervención del educador.

En Argentina, Dewey tuvo tanto detractores como seguidores en el campo pedagógico. Su figura fue denostada por el nacionalismo católico al considerarlo un símbolo del liberalismo y el imperialismo norteamericano y criticada por grupos de izquierda que entendían que su filosofía promovía la “racionalización capitalista de la enseñanza” (Caruso y Dussel, 2009). De todos modos, su mayor influencia, en tono positivo, estuvo en gran medida asociada al movimiento de la escuela nueva. Las lecturas de Dewey circularon entre algunos grupos de maestros, pero no tuvieron mucha influencia en el campo pedagógico oficial. De este modo, la obra esencialmente política del filósofo norteamericano fue leída en clave didáctica y pedagógica, sin atender sus consideraciones de orden político. Al dar cuenta de la lectura despolitizada de Dewey en Argentina, Caruso y Dussel (2009) sugieren que el concepto de democracia del autor fue traducido exclusivamente en términos de la inclusión de las clases populares en la escuela Argentina, mientras que “otros aspectos del concepto de democracia de Dewey, por ejemplo su relación con el pluralismo y la diversidad, la crítica contra la cultura escolar autoritaria y su trabajo contrario a todo tipo de tendencias totalitarias en la sociedad, no constituyeron los focos de lectura” (p. 36) de Dewey en el país. Caruso y Dussel (Ibid) concluyen que en Argentina no hubo una interpretación compleja de sus ideas, sino que se dio una selección fuerte de parte de sus escritos en la cual solo los aspectos más traducibles a estrategias didácticas fueron considerados cuando estaban alineados con las tradiciones educativas oficiales. En ese sentido la influencia de Dewey en Argentina fue marginal sin afectar el centro de los debates pedagógicos del país.

Por supuesto que excede a este ensayo la posibilidad de subsanar estas lecturas superficiales de la obra de Dewey, pero al menos intentaré profundizar en su abordaje de los conceptos de experiencia y de democracia, que

fueron centrales a su filosofía. Con este fin me basaré fundamentalmente en dos textos clave de su obra sobre educación: *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*, publicado en 1916; y *Experiencia y Educación*, publicado en 1938.

En el prefacio de su libro *Democracia y Educación*, Dewey sostiene que “la filosofía que se presenta en este libro conecta el crecimiento de la democracia con el desarrollo del método experimental en las ciencias, las ideas evolutivas en las ciencias biológicas, y la reorganización industrial”<sup>2</sup>. Estos aspectos eran, según Dewey, los que promovían las transformaciones que se estaban dando en la sociedad norteamericana a principios de Siglo XX. En ese sentido, al relacionar educación con democracia, Dewey no estaba desarrollando una teoría de la educación para la democracia (o para la ciudadanía), sino una teoría mucho más amplia de la educación (Quay, 2016). De ahí, el subtítulo del libro que hace referencia a *una introducción a la filosofía de la educación*. Tal vez a riesgo de simplificar un poco su posición, podría decirse que Dewey veía a la educación como una especie de rama práctica de la filosofía. Su preocupación pasaba por la reflexión filosófica acerca de los modos en que la educación podría ser reformada para acompañar los grandes cambios sociales de la época.

Por lo tanto, cuando pensamos en la relación entre educación y democracia en Dewey debiéramos entender que abarca mucho más que la formación ciudadana. Se refiere al rol de la educación en la formación del individuo y de la sociedad. Como dice Biesta (2016) “la democracia no se limita a la esfera de la toma de decisiones políticas, sino que se extiende a la participación en la construcción, mantenimiento y transformación de la vida social y política en todas sus formas.” (p. 65)

Una de las cuestiones clave en el análisis que ofrece Dewey de la relación entre democracia y educación es la del dinamismo de las sociedades y lo que esto implica para la educación. Criticaba la educación tradicional por estar anclada en el pasado y no poder aprehender las olas de cambio social que se estaban dando en la sociedad. Refiriéndose al contenido de la educación tradicional decía:

Se enseña como un producto terminado, con poca consideración tanto a las formas a través de las cuales fue originalmente construido, como a los cambios que seguramente ocurran en el futuro. Es, en gran medida, el producto cultural de sociedades que dan por sentado que el futuro será muy parecido al pasado y sin embargo se usa como insumo para la educación en una sociedad en la cual el cambio es la regla y no la excepción (Dewey, 1938, p. 19).

2. Las traducciones de los textos originales en inglés son todas propias.

La mirada de Dewey sobre la relación entre educación y cambio social en épocas de grandes transformaciones convierte a su obra en una referencia central para pensar en la actualidad el tipo de desafíos con los que se encuentra la educación en lo que describimos anteriormente como un mundo cosmopolita.

Dewey, por ejemplo, notaba cómo los cambios tecnológicos de la época —el acceso al automóvil, el cine y la radio— ampliaban los horizontes de experiencia y expectativa de los niños y de las personas en general. De este modo veía una relación directa entre los cambios tecnológicos y las transformaciones en los modos en que la gente se relacionaba con su ambiente y con otras personas, lo cual generaba nuevos desafíos para la cohesión social (Dewey, 1933, 1927; Quay, 2016). Es en este registro que se refería a los desafíos que la democracia le presentaba a la educación. La democracia para sobrevivir debe ser dinámica y la educación es una estrategia clave para acompañar y generar esos cambios. Dewey (1937) decía que “el error más grande que podemos cometer con la democracia es concebirla como algo fijo, fijo en términos de una idea y en términos de su manifestación externa” (citado en Quay, 2016, p. 1016).

Para Dewey la unidad fundamental de su filosofía estaba en la relación entre la experiencia y la educación (Dewey, 1938). La experiencia es para Dewey lo que permite una conexión estrecha entre la teoría (el razonamiento) y la práctica (Quay, 2016). Es por eso que el desarrollo de una teoría de la experiencia fue clave en su obra filosófica y pedagógica. Dewey promovía que la educación progresiva debía basarse en las experiencias cotidianas de los estudiantes. Por lo tanto, sostenía que “cualquier intento de desarrollar escuelas que se basen en la idea de que la educación debe centrarse en las experiencias de vida está condenada a las inconsistencias y las confusiones si no está guiada por una concepción de qué es la experiencia” (Dewey, 1938, p. 51). La solución a este problema reside entonces en el desarrollo de una filosofía profunda de los factores sociales que operan en la construcción de las experiencias individuales (Ibid.).

El primero de estos factores, según Dewey, es el principio de continuidad. La continuidad de la experiencia implica que cada experiencia que tiene un individuo toma algo de las experiencias previas de esa persona y, a la vez, modifica de algún modo sus experiencias futuras. Esto implica que la clave de una educación basada en la experiencia es la intervención sobre el efecto que una experiencia tendrá respecto de las experiencias futuras. Dewey destacaba que una tarea fundamental del educador es la de definir qué tipo de experiencias contribuyen positivamente a la formación del estudiante y cuáles no.

El crecimiento, o el crecimiento como desarrollo, no solamente en su aspecto físico sino también intelectual y moral, es un ejemplo del principio de continuidad. La objeción es que el crecimiento puede tomar direcciones muy diferentes: un hombre, por ejemplo, que comience una carrera como ladrón puede crecer en esa dirección, y a través de la práctica convertirse en un ladrón experto. Por lo tanto, sugiero que “el crecimiento” no es suficiente; debemos especificar también la dirección a la que se orienta el crecimiento, y los fines hacia los cuales tiende a ir (Dewey, 1938, p. 36).

En ese sentido, para Dewey el rol del educador es clave para influir en la dirección que tomará el crecimiento, ya que cada experiencia es una “fuerza en movimiento” y su valor solo puede juzgarse en términos de la dirección de ese movimiento. Por lo tanto “es la responsabilidad del educador ver en qué dirección va la experiencia” (p. 38) del estudiante.

El segundo factor clave para entender las experiencias según la teoría de Dewey es el principio de interacción. Este principio refiere a que las experiencias se dan en un determinado contexto. Es decir que la experiencia implica la interacción entre el individuo y el medio ambiente. Hay un factor subjetivo o individual y otro contextual o externo que interactúan para constituir una experiencia.

La palabra “interacción” (...) expresa el segundo principio clave para interpretar la experiencia en su función y potencia educativa. Le asigna los mismos derechos a los dos factores de la experiencia –las condiciones objetivas y las internas. Cualquier experiencia se constituye a través de la interrelación entre estos dos conjuntos de condiciones (Dewey, 1938, p. 42).

Para Dewey es clave tener en cuenta la importancia del medio ambiente en la constitución de las experiencias, que no deben ser tratadas como algo que ocurre exclusivamente en el cuerpo o la mente de la persona. Las experiencias no se dan en un vacío, sino que se constituyen, en parte, por elementos que están por fuera del individuo. El medio ambiente de la experiencia puede manifestarse de diversas maneras y puede estar constituido por cuestiones como las personas con las cuales la persona interactúa, los temas sobre los cuales conversan, los materiales como libros o juguetes, el lugar en el cual están ubicados, etc. (Dewey, 1938)

El carácter transaccional de la experiencia genera un desafío para el docente que debe producir “una conexión entre el niño y su medioambiente lo más completa e inteligentemente posible” (Dewey, citado en Quay, 2016, p.

1019). El docente debe saber cómo usar el contexto físico y social que esté disponible para extraer de él todo lo que pueda constituir experiencias virtuosas para los estudiantes. Dewey destaca que este desafío hace que lo que él llamó educación progresiva sea más difícil de llevar a cabo que la educación tradicional (Dewey, 1938). Asimismo, destacó la importancia de promover la reflexión sobre la experiencia para que se le pueda atribuir significado a la transacción entre el individuo y su entorno y que, así, la experiencia tenga una influencia positiva para futuras experiencias.

De este modo Dewey postula que el principio de continuidad y el de interacción están estrechamente relacionados y no deben ser vistos como cuestiones separadas una de la otra. Son “el aspecto longitudinal y lateral de la experiencia. Diferentes situaciones se suceden. Dado el principio de continuidad hay algo que se traslada de la situación inicial a la siguiente” (p. 44). Cuando un individuo pasa de una experiencia a la siguiente, lo que ha vivido y aprendido en la primera situación se convierte en un instrumento para entender y actuar frente a la siguiente situación. Por lo que no solo hay un cambio en el individuo, sino también en el modo en que interpreta su entorno. Así, continuidad e interacción en su interrelación definen la relevancia y el valor educativo de una experiencia.

A la vez, la educación progresiva, tal como la propone Dewey plantea una relación particular con la temporalidad. Una de sus frases más citadas es la que dice que la educación no es una preparación para la vida, sino que es la vida misma.

El ideal de usar el presente simplemente como una preparación para el futuro es una contradicción. De este modo se omiten y se anulan las propias condiciones a través de las cuales una persona puede prepararse para el futuro. Siempre vivimos el tiempo que vivimos y no algún otro tiempo, y solo extrayendo en cada momento presente el significado completo de cada experiencia actual estaremos preparados para repetir lo mismo en el futuro (Dewey, 1938, p. 49).

Lo que Dewey plantea es que la educación debe centrarse en las experiencias actuales de los estudiantes como material fundamental para el crecimiento intelectual, físico y moral de las personas. Dándoles las herramientas para poder otorgarle un sentido moral o cognitivamente significativo a sus experiencias, para que puedan darle ese mismo tipo de sentidos a sus experiencias futuras.

Aunque Dewey no desarrolló en su trabajo una receta pedagógica para lograr el tipo de efectos educativos que esperaba de las experiencias, hay algunas claves que menciona y me parece importante resaltar, vinculadas con la reflexividad y el rol del docente.

Dewey destacaba la importancia de promover la reflexión sobre las experiencias para que éstas puedan cumplir su rol educativo. “Ninguna experiencia es educativa si no tiende a mayor conocimiento de los hechos y al desarrollo de nuevas ideas, o a una mejor organización de las mismas” (Dewey, 1938, p. 82). Definía la reflexión como una mirada hacia atrás que permite extraer el significado de las experiencias pasadas. Este significado constituye el “stock de capital” para abordar inteligentemente las experiencias del futuro. La reflexión es para Dewey “el corazón de la organización intelectual y de la mente disciplinada” (p. 86).

La importancia de promover la reflexión pone el foco en el rol del docente. Dewey destaca en su trabajo que la educación progresiva basada en la experiencia no debe ser vista como ajena a la organización y la planificación. Es decir que la educación basada en la experiencia no implica un corrimiento del docente que deja que sus alumnos desarrollen conocimientos y habilidades de un modo completamente desestructurado. Por el contrario, el rol del docente es clave, aunque su estilo cambie respecto de la educación tradicional.

Quando la educación se basa en la experiencia, y la experiencia educativa es vista como un proceso social, la situación cambia radicalmente. El docente pierde su posición como un jefe externo o dictador para convertirse en el líder de actividades grupales (Dewey, 1938, p. 59).

Dewey destacaba que en la educación que él promovía, la libertad no debe ser entendida como un fin en sí mismo. La ausencia de toda restricción puede ser negativa y destructiva para las actividades cooperativas, ya que convierte a la libertad que debiera ser positiva en libertad negativa. Daba el ejemplo de un juego o un deporte en el cual los niños para poder jugar libremente necesitan de ciertas reglas que definen restricciones al comportamiento. Sin esas restricciones, en un estado de libertad absoluta, ésta se convierte en una libertad dañina de los vínculos y de la actividad. La libertad que importa es “aquella que se convierte en poder: poder para definir nuestros propósitos; para juzgar con sabiduría; para evaluar nuestros deseos considerando las consecuencias que derivarán de la acción que satisface esos deseos; poder para seleccionar y ordenar los medios para cumplir con los fines que nos proponemos” (Dewey, 1938, p. 63). El ideal de la educación es el de crear el poder para

el autocontrol, pero si simplemente removemos todo tipo de control externo no hay ninguna garantía de que el autocontrol se desarrolle.

Por lo tanto, Dewey nos recuerda que la guía del docente ayuda al desarrollo de la libertad, no la restringe. A veces, basándose en lecturas simplistas de la educación progresiva o para la libertad, los docentes consideran que la intervención es negativa, riesgosa o hasta autoritaria. Dewey menciona casos en los cuales los niños son rodeados de objetos y materiales y, en nombre de promover la libertad, los docentes los dejan solos, sin darles ninguna guía acerca de cómo pueden aprovechar esos materiales o qué tipo de actividades debieran hacer. Al respecto sostiene que “es imposible entender por qué una sugerencia de alguien que tiene más experiencia y un horizonte más amplio no sería al menos tan valiosa como una sugerencia que surja de una fuente más o menos accidental” (Dewey, 1938, p. 71). Por supuesto que el docente puede también abusar de su posición y forzar a los jóvenes hacia canales que persiguen sus propios propósitos más que el bienestar y el crecimiento de los estudiantes. Pero el modo de evitar este peligro no es la renuncia al poder y la obligación que el adulto tiene de planificar las actividades y guiar a los jóvenes en su educación. “El plan, en otras palabras, es una iniciativa cooperativa, no un dictado. La sugerencia del docente no es un molde para un resultado predefinido e inmodificable, sino el punto de partida para el desarrollo de un plan que considere las contribuciones de las experiencias de todos los involucrados en el proceso de aprendizaje” (p. 72).

Por lo tanto, de esta breve reseña de algunos de los conceptos centrales en las teorías pedagógicas de Dewey podemos extraer algunos principios para pensar en mayor profundidad acerca del desafío de educar en y para un mundo cosmopolita. Estos son: la concepción amplia de la relación entre educación y democracia, el dinamismo de la democracia, la importancia de usar las experiencias presentes de los estudiantes como punto de partida para su formación, los principios de continuidad e interacción de la experiencia, la importancia de promover la reflexividad y de repensar el rol del docente.

### **Revisitando los desafíos de educar en y para un mundo cosmopolita a partir de la filosofía de Dewey**

En esta sección retomaré los desafíos planteados en la primera parte del ensayo para ofrecer algunas claves más específicas acerca de cómo creo que puede abordarse la formación en y para un mundo cosmopolita en las escuelas. Para hacerlo me sirvo de los conceptos de Dewey analizados en la sección

anterior. Tal vez valga la pena aclarar que de ningún modo pretendo presentar una serie de recetas detalladas para la acción pedagógica, ya que esto sería contradictorio con la idea de que el punto de partida para la formación de los estudiantes deberían ser sus propias experiencias. Como dice Dewey, las experiencias implican la interacción entre el sujeto y el contexto y, por lo tanto, la especificidad de las estrategias pedagógicas deberán adaptarse a cada contexto y las experiencias disponibles, a docentes y alumnos.

El primer aspecto a considerar es el foco de la formación para la democracia. Tal como planteo al analizar el concepto de democracia en Dewey, es importante partir de una concepción amplia de la idea de formación o educación para la democracia, para evitar caer en lo que podríamos llamar una conceptualización estrecha del problema. Es decir, creer que la formación para la democracia es un desafío de un par de materias o espacios curriculares que formalmente se ocupan del asunto. La formación para la democracia es lo que le da sentido a toda la escuela, desde la clase de matemáticas hasta el recreo. “Yo le doy un triángulo rectángulo y usted será alguien en la vida. Hay que estar un poco loco para crear semejante cosa”, dice Antelo (s.f.) cuando se refiere al plus de la educación, a ese objetivo que va mucho más allá del aprendizaje de la geometría o de la competencia lingüística. Se trata del objetivo más profundo de la educación: la transformación del ser. El objetivo de convertir al otro en algo que todavía no es. Sugiero que la formación para la convivencia democrática es una manera de llamar a este desafío y, por lo tanto, no puede pensarse desde una concepción que lo limite a unos pocos espacios y tiempos. Es la tarea de todos los que trabajan en las escuelas.

En cuanto a lo curricular, es necesario también abrir explícitamente la “jaula curricular” de la formación ciudadana y entender que todas las materias de la escuela juegan un rol central en este objetivo clave de la escuela. No me refiero solo al hecho de que el docente de cualquier disciplina tiene que ser consciente de su rol educativo que va más allá de enseñar historia o física, sino a que las categorías y conceptos que nos dan las disciplinas para entender, interpretar y actuar sobre el mundo son fundamentales al momento de definir nuestras posiciones éticas. Es decir que las disciplinas no están exentas de valores y que, por lo tanto, los contenidos de la escuela no son neutrales.

En un gran libro titulado *Aprendiendo a dividir el mundo*, John Willinsky (1998) argumenta que las actitudes discriminatorias no son el resultado de la ignorancia, como muchas veces se dice desde el sentido común, sino de la educación que recibimos. Willinsky muestra cómo muchas de las categorías que se usan para clasificar el mundo y las poblaciones y que se enseñan en las escuelas en la actualidad, surgieron en la época de los grandes imperios eu-

ropeos. De este modo los sistemas educativos siguen reproduciendo visiones del mundo etnocéntricas y estereotipos que son el germen de la discriminación negativa hacia ciertos grupos.

Es decir que los conceptos y modos de representar el mundo que se enseñan en las distintas disciplinas tienen un gran impacto en los modos en que conceptualizamos al mundo, construimos nuestras identidades colectivas y nuestras miradas sobre el otro. Por ejemplo, en un análisis de cómo aparecía el concepto de globalización en manuales escolares para la primaria nos encontramos con definiciones como esta:

Se puede decir que la globalización consiste en un conjunto de estrategias que tienden a consolidar la hegemonía de grandes empresas industriales, financieras y del espectáculo, cuyo objetivo es apropiarse de los recursos naturales y culturales de los países pobres... (Kapelusz, 2001, p. 293)

Seguramente podemos asociar a la globalización con modos de dominación económica, política y cultural y es importante que los estudiantes entiendan incluso cómo estas desigualdades se asientan sobre una configuración histórica de relaciones de poder a nivel internacional. Sin embargo, este tipo de definiciones ultra simplificadas y sesgadas no solo omiten una parte importante y valiosa de los intercambios globales, sino que además parecen poco productivas en términos de promover una actitud éticamente valiosa hacia los encuentros cosmopolitas.

En todo caso, las desigualdades globales más que presentarse exclusivamente como una denuncia que tiende al abroquelamiento defensivo, deberían ser objeto de reflexión, promoviendo el análisis de las relaciones de poder, las inequidades e injusticias y la evaluación de las propias posiciones políticas, representaciones, imaginarios y deseos de los estudiantes en relación con estos asuntos. En definitiva, se trata de analizar los procesos globales en su complejidad, entendiendo su construcción histórica, con el objetivo de generar las condiciones para que puedan surgir nuevos modos de imaginar un orden global más justo.

Otro aspecto importante que nos señala Dewey es el dinamismo de la democracia como concepto, tanto en términos de su ideal como de sus manifestaciones empíricas. Este aspecto de la democracia está ligado a lo que Beck (2006) asocia con el surgimiento de una realidad cosmopolita en la actualidad. Vivimos en un mundo interconectado en el cual la definición de identidades y de un nosotros común está en cuestión, es inestable y dinámica. Se trata de un mundo en cambio permanente, complejo y caótico. Esta es la realidad en

la cual viven nuestros estudiantes y a la que tienen que entender para poder actuar e intervenir. Por lo tanto, nuestras estrategias pedagógicas tienen que tener la capacidad de traer estas realidades complejas y dinámicas a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Justamente en términos de cómo abordamos la enseñanza y el aprendizaje, las ideas de Dewey implican un cambio significativo en relación con la clásica manera de abordar cuestiones relacionadas con la formación moral en las escuelas. Solemos tomar como punto de partida un abordaje abstracto de las normas: la Constitución Nacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos u otras. Por supuesto que es importante que los estudiantes conozcan estas normas. El desafío es cómo hacerlo de modo que puedan desarrollar una interpretación acerca de cómo los principios éticos que allí se presentan se relacionan con sus experiencias y decisiones cotidianas, para que puedan usarlas productivamente en sus futuras experiencias.

En otras palabras, el problema que quiero señalar es que cuando presentamos estas normas a los estudiantes en abstracto, se hace difícil que las puedan conectar con sus experiencias cotidianas. Podemos fácilmente caer en un estilo que promueve el aprendizaje descontextualizado de estas normas si simplemente presentamos a nuestros alumnos una lista de principios que definen lo que sería el comportamiento de un buen ciudadano. Se generan de este modo construcciones morales idealizadas que no existen ni pueden existir en la realidad, ya que nadie puede cumplir siempre con todas las normas con las cuales puede estar totalmente de acuerdo en abstracto.

El conflicto moral y las contradicciones son inherentes al comportamiento humano. Es decir que en abstracto no es tan difícil ponernos de acuerdo con una lista de principios morales. El desafío práctico y cotidiano es que estos principios no tienen límites duros y pre definidos, sino que se superponen permanentemente. Nuestras opciones no son tan simples como respetar nuestro orden moral preconcebido en abstracto o no, sino que en muchas ocasiones nos vemos enfrentados con el desafío de tomar decisiones en las cuales se trata de elegir entre violar una norma ética u otra. Por poner un ejemplo, todos estaremos de acuerdo en que mentir está mal y que herir a otra persona, también. El problema es que muchas veces nos encontramos frente a una situación en la cual alguna de las dos situaciones va a ocurrir y tenemos que definir en una milésima de segundo cuál será.

Nuestros estudiantes ya son ciudadanos que participan del intercambio y la convivencia con otros y de encuentros cosmopolitas, por lo que están permanentemente enfrentados con dilemas morales y decisiones éticas. La pregunta que me hago a partir del análisis de la obra de Dewey presentado es cómo

podemos hacer para que la conversación en las aulas sobre las normas pueda anclarse en esas experiencias y, a la vez, tenga impacto en ellas, abriendo la posibilidad para la reflexión y la evaluación ética de nuestras acciones y decisiones. Es decir que lo que propongo es que el trabajo en el aula sobre la formación ciudadana, en vez de tomar como punto de partida las normas abstractas, empiece por las experiencias de los estudiantes, de los docentes o incluso por experiencias similares a las que puedan tener nuestros estudiantes que estén documentadas en producciones culturales como el cine o la literatura.

Una vez que nuestras propias experiencias de encuentro con el otro (o lo que Beck llama encuentros cosmopolitas) se hacen visibles, el siguiente paso es promover una práctica reflexiva y crítica. ¿Cómo afectan nuestras acciones las inequidades globales y locales? ¿Cómo afectan al medio ambiente? ¿Qué opciones tenemos para actuar de otras maneras? ¿Es posible actuar de otra manera? ¿Qué otras consecuencias traerían? ¿Cuáles son los valores que están en conflicto? Este tipo de evaluación de la experiencia ética de los estudiantes debería evitar caer en la simpleza binaria de un abordaje basado en “lo bueno y lo malo” (más allá de que haya algunas experiencias o actitudes que puedan ser catalogadas como algo que está decididamente mal o bien). Por el contrario, debería promoverse un debate que se sumerja en la complejidad de las decisiones morales cotidianas en las cuales muchas veces hay valores y derechos de diferentes grupos en conflicto.

Sugiero que a través de la identificación, la reflexión y la evaluación moral de las experiencias cotidianas de los estudiantes es posible desarrollar las capacidades para que se vinculen con las normas y los principios éticos de una manera más productiva y contextualizada. En otras palabras, en vez de que los alumnos aprendan sobre las normas en forma abstracta, lo harían relacionándolas con sus vidas y decisiones y de esta manera estaremos más cerca de que las interpreten como una guía para la acción y tengan la capacidad reflexiva para relacionar sus acciones cotidianas con la construcción de un orden global más justo.

Como dice Dewey, poner en práctica este tipo de estrategias de enseñanza es complejo y más difícil que simplemente enseñar en preámbulo de la Constitución Nacional de memoria (para caricaturizar lo que Dewey llamaría enseñanza tradicional). El rol del docente cambia, pero de ningún modo eso implica que el docente se involucre menos con la actividad. Por el contrario, es clave que el docente construya el escenario para que las experiencias de los estudiantes puedan hacerse visibles y se pueda producir una reflexión profunda y significativa de modo que pueda impactar en las futuras experiencias cotidianas de los estudiantes. El docente debe encontrar el fino equilibrio entre

ser la guía que el aprendizaje requiere, permitiendo a la vez que los estudiantes aporten al proceso. Implica revisar nuestra relación con el conocimiento, la certeza, la autoridad y el acuerdo. No se trata de un desafío simple.

La formación para la democracia en un mundo cosmopolita es uno de esos problemas que algunos autores llaman “problemas retorcidos” (o *wicked problems* en inglés). Se trata de problemas que por su naturaleza nunca pueden resolverse del todo. Por ejemplo, si el problema a resolver es el de proveer agua potable a toda la población de un territorio, puede ser un problema complejo, que demande mucho esfuerzo y recursos, pero con voluntad política y asignando recursos es posible un día llegar a resolver el problema, proveyendo de agua potable a todos. Por el contrario, un problema como el de formar buenos ciudadanos y ciudadanas no tiene un final, no existe tal cosa como un momento en que podamos considerar el problema como resuelto. En parte porque no todos estaremos de acuerdo en exactamente qué requiere ser un buen ciudadano y en parte porque es un aspecto en el cual siempre se puede estar mejor. En definitiva, entonces, la formación para la democracia en un mundo cosmopolita por definición no tiene un final, es un proyecto nunca terminado que requiere de un trabajo permanente, tanto a nivel individual como colectivo.

**Jason Beech** es docente investigador de Sociología de la Educación y Educación Comparada en la Universidad de San Andrés, donde también dirige el Doctorado en Educación. Es investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET). Tiene un Doctorado en Educación del Institute of Education de la Universidad de Londres. Fue director de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (2008-2014) y obtuvo el Premio Konex en Humanidades/Educación (2016). En sus investigaciones trabaja sobre la globalización de las políticas educativas y la relación entre ciudadanía, educación y cosmopolitismo.

## Bibliografía

Antelo, E. (2005) "La pedagogía y la época" en Serra, Silvia (comp) *La pedagogía y los imperativos de la época: autoridad, violencia, tradición y alteridad*. Buenos Aires: Novedades Educativas

Antelo, E. (s.f.) "Educar es inventar lo que no hay". Disponible en <http://adondeva-laeducacion.blogspot.com.ar/2009/08/educar-es-inventar-lo-que-no-hay.html>

Arendt, H. *La Condición Humana* (1993), Barcelona: Paidós.

Beck, U. (2006). *Cosmopolitan Vision*. Cambridge, UK: Polity Press.

Biesta, G., & Lawy, R. (2006). "From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice". *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63–79.

Caruso M. y Dussel, I. (2009) "Dewey en Argentina (1916-1946): Tradición, intención y situación en la producción de una lectura selectiva". *Encuentros sobre Educación*. 10

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. En J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works, 1899–1924* (Vol. 9), Electronic edition. Carbondale: Southern Illinois University.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación : Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

Dewey, J. (1927/1985). *The public and its problems*. En J. A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey, 1925–1953* (Vol. 2, pp. 236–373). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1933/1985). "Why have progressive schools?" En J. A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey, 1925–1953* (Vol. 9, pp. 148–158). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1937/1985). "The challenge of democracy to education" en J. A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey, 1925–1953* (Vol. 11, pp. 182–191). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1938). *Experience and education (Kappa Delta Pi Lecture)*. New York: Touchstone.

Dewey, J. (2000). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Granero, G. (2017). "Construcción de un espacio urbano periférico en el Gran Rosario (Argentina) por migrantes paraguayos: trayectorias, contrastes y marcaciones" en *Población y sociedad*, 24(2), 129-162.

Kapelusz (2001) *Ciencias Sociales* 9 (serie recorridos).

Molinatti, F. y Peláez, E. (2017). "Residential Segregation and Adequate Housing among Migrants from Bolivia and Peru in Córdoba, Argentina". *Migraciones internacionales*, 9(2), 9-36. <https://dx.doi.org/10.17428/rmi.v9i33.51>

Quay, J. (2016) "Not "democratic education" but "democracy and education": Reconsidering Dewey's oft misunderstood introduction to the philosophy of education". *Education Philosophy and Theory*. 48(10)

Rousseau, J. J. (1775/2011) *Discurso sobre la economía política*, Madrid, MAIA ediciones.

Rizvi, F. y Beech, J. (2017) "Global mobilities and the possibilities of a cosmopolitan curriculum", *Curriculum Inquiry*, 47:1

Skrbis. Z. & I. Woodward (2013). *Cosmopolitanism: Uses of the Idea*. London, UK: Sage.

Willinsky, J. (1998) *Learning to divide the world: Education at empire's end*. Minneapolis: University of Minnesota Press.



## 4

## Darcy Ribeiro y la educación brasileña: Elementos de su obra política e intelectual

Jaqueline Moll

*Darcy Ribeiro es uno de los mayores intelectuales que tuvo Brasil. No solo por la alta calidad de sus trabajos y de su producción de antropólogo, de educador y de escritor, sino también por la increíble capacidad de vivir muchas vidas en una sola, cuando la mayoría de nosotros mal consigue vivir una sola.*

Antonio Candido

*“Las elites brasileñas son crueles, ellas asfixian a las masas manteniéndolas en la oscuridad de la ignorancia. Las escuelas no cumplen el papel de educar y preparar a los niños de Brasil. Solo vamos a terminar con la violencia cuando resolvamos la cuestión de la educación.*

Darcy Ribeiro

Uno de los modos como Darcy Ribeiro se refería a sí mismo era como un hombre hacedor. Intelectual mundialmente reconocido, recibió el título de *Doctor Honoris Causa* por las Universidades de París IV-Sorbonne, de Copenhague, de la República de Uruguay y de Venezuela. Tuvo una trayectoria compleja como académico y como hombre público, transitando desde la antropología hacia la educación con la fuerza de quien desea cambiar el mundo. En 1996 recibió el Premio Interamericano de Educación Andrés Bello, concedido por la Organización de los Estados Americanos a eminentes educadores de las Américas.

Transitó por los caminos del estado brasileño a través de una acción política consecuente y empeñada en reinventar el modo de funcionamiento de las instituciones y en extender el pensamiento humano. Llegó a ser Ministro de Educación de Brasil, cargo que ejerció desde el 18 de septiembre de 1962 hasta el 24 de enero de 1963, y Ministro-Jefe de la Casa Civil, ambos cargos durante el gobierno del presidente João Goulart, destituido de sus funciones

por la dictadura cívico militar instalada en Brasil el 31 de marzo de 1964. Es obligado a dejar Brasil en el umbral de esta larga noche que duró 21 años.

Su contribución política y educativa para la construcción y consolidación del estado democrático y de derecho fue y es irrefutable. Exactamente por causa de esa contribución fue apartado de sus funciones públicas y exiliado, solo regresando a Brasil durante el lento y gradual retorno de la democracia a finales de los años setenta.

Desposeído de sus derechos políticos, como innumerables intelectuales, políticos y líderes brasileños, vivió en varios países de América Latina y anduvo por el mundo desarrollando múltiples actividades. Sin embargo, no dejó de amar a Brasil y de querer superar el carácter cruelmente elitista de la génesis de su organización social.

Complejo y repleto de contradicciones, Brasil atravesó el siglo XX con profundas tensiones internas en la dirección de su construcción democrática y de niveles mínimos de inclusión social. Último país de América Latina en construir universidades y en terminar con la esclavitud. Características como el hambre, el analfabetismo, el pre concepto racial y la condición material miserable fueron y son las que todavía no desaparecieron en el escenario actual.

En la alternancia de períodos democráticos y no democráticos, desde la controvertida Proclamación de la República en 1889, se establecieron luchas sociales y políticas para la ampliación y consolidación de derechos, y para la distribución de recursos y tierras concentradas en pocos grupos sociales desde la llegada de los colonizadores portugueses en 1500.

Desde entonces, en procesos permanentes de mestizajes se forjó una sociedad en busca de su identidad y de niveles dignos para la cohabitación de diferentes grupos étnicos-raciales y para la existencia humana. Darcy Ribeiro, como ningún otro pensador brasileño, se ocupó de estos temas para pensar y hacer otro Brasil. Hablaba de un país para todos, feliz, donde las personas pudiesen comer, vivir, trabajar sin el peso de los siglos de dominación y de violencia. Su vida y su obra siempre serán objetos de reflexiones, investigaciones y análisis, cuyos entrelazamientos con la historia y el futuro de Brasil son infinitos.

En este texto abordaré aspectos generales de su vida, indisociables del contexto político brasileño y, específicamente, elementos de su contribución para la educación básica brasileña.

Su estilo propio, claro y en algunos momentos casi agresivo de lenguaje, denunciante de los dislates de Brasil, forjó términos inimaginables en ambientes académicos tradicionales que se constituyeron en un desafío específico en la lectura de su obra.

Denunciando las *ninguendades*<sup>1</sup> brasileñas, forjadas en el encuentro, nada amistoso, entre los indios que vivían aquí, los negros traídos de África en sangrientos procesos de esclavitud y los colonizadores europeos, Darcy Ribeiro revela el Brasil simbólico que constituyó y constituye el Brasil cotidiano. Es imposible entender su obra intelectual y sus hechos sin entender el contexto social, político y económico de Brasil.

### Breves aspectos de su biografía

Darcy Ribeiro nació el 26 de octubre de 1922 en Montes Claros, en el estado de Minas Gerais, en el Valle de San Francisco, entrada del Sertão Nordesteño. Hijo de la maestra Fininha<sup>2</sup>, profesora primaria, respetada en la región en que vivían, desde temprano aprendió a amar las letras y a respetar el mundo de la escuela. Desde pequeño perdió a su padre y no tuvo hijos, lo que le dio una gran libertad de la cual siempre disfrutó. En Montes Claros hizo los estudios primarios y secundarios en el Grupo Escolar Gonçalves Chaves y en la Escuela Episcopal de Montes Claros. En Belo Horizonte, capital de su estado, estudió medicina; sin embargo, al cursar disciplinas de ciencias sociales decidió seguir ese camino. En 1946 se graduó en Antropología en la Escuela de Sociología y Política de San Pablo y dedicó sus primeros años de vida profesional al estudio de los indios del Pantanal, de Brasil central y de Amazonas (1946–1956). Parte de ese período trabajó en el Servicio de Protección al Indio, que antecedió a la actual Fundación Nacional de Protección al Indio.

En colaboración con su esposa Berta Ribeiro, también antropóloga, produjo una vasta obra sobre los pueblos indígenas de las regiones en las cuales estuvo y con los cuales convivió. Publicada en 1996, *Diários Índios: os Urubu-Kaapor* (Companhia das Letras) reproduce íntegramente los diarios de campo escritos en forma de cartas a Berta en el período de 1949 a 1951, cuando

1. Neologismo acuñado por Darcy Ribeiro que refiere a las personas que perdieron su identidad cultural y se tornaron *nadie* para la sociedad. Puede ser traducido como *nadiedad*. Sobre este concepto el autor dirá: “*El brasilindio* tanto como el afro brasileño existían en una tierra de nadie, étnicamente hablando, y a partir de esa creencia esencial, para librarse de la *nadiedad* de no-indio, no-europeo y no-negro es que ellos se ven forzados a crear su propia identidad étnica”. Para ampliar, cf. a la obra *O povo Brasileiro* (1995). Nota de la traductora.

2. Maestra Fininha es el sobrenombre con el cual se conoció a Josefina Augusta da Silveira, madre de Darcy Ribeiro.

era etnólogo del Servicio de Protección a los Indios. Además, junto con Berta Ribeiro edita la *Suma etnológica brasileira*.

En el año 1955 organizó el primer Curso de Posgrado en Antropología en la entonces Universidad de Brasil (actual Universidad Federal de Río de Janeiro), donde enseñó etnología hasta 1956.

En este período trabajó para la creación del Museo del Indio y formuló, como funcionario del Servicio de Protección al Indio, el proyecto de creación del Parque indígena de Xingu, creado en 1961.

En colaboración con la UNESCO realizó un importante estudio sobre los impactos de la civilización sobre grupos indígenas brasileños en el siglo XX y, en colaboración con la Organización Internacional del Trabajo, organizó una especie de guía sobre los pueblos aborígenes de todo el mundo.

Darcy Ribeiro dejó como legado una vasta obra etnográfica y de defensa de la causa indígena y tuvo en Marechal Rondon una importante inspiración para la realización de su trabajo, considerándolo su gran profesor en los temas indígenas. Se dice que Darcy Ribeiro tuvo muchas pieles como las víboras. Una de ellas fue la de político y, otra, sin duda, fue la de antropólogo-indigenista. Su madre consideraba que él era un *amansador de indios*.

En los años cincuenta traza un camino en relación con la educación. Muchas veces se refirió al modo vivencial sobre la manera en que los pueblos indígenas educan a sus hijos, a través de la experiencia y del contacto próximo de la demanda de la vida cotidiana. Su profesor en este campo fue Anísio Teixeira, gran maestro de la educación brasileña. En colaboración con él, Ribeiro construye el proyecto de la Universidad de Brasilia, la UnB, y consigue su aprobación en el Congreso Nacional. Fue su primer rector. En 1995 fue homenajeado con el título de Doctor Honoris Causa de la UnB, se conmovió profundamente recordando la brutalidad del gobierno golpista de 1964 hacia el proyecto de esta Universidad, la cual debería haber sido inspiradora para el conjunto de universidades brasileñas en relación a su compromiso con el desenvolvimiento nacional y de América Latina. Anísio Teixeira lo sucedió como rector, cuando él asumió, en 1962, el cargo de Ministro de Educación. Los dos habían firmado el importante Manifiesto de los Educadores Brasileños en 1959, llamado "Una vez más convocados", en referencia al Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva de 1932. Manifiesto que convoca al país a su responsabilidad con la educación de las nuevas generaciones como tarea indisociable al desenvolvimiento social:

Precisamos convencernos, de una vez por todas, que el futuro de Brasil no está en la sombra de las conspiraciones, ni en el tumulto de las asambleas, sino en el milagro eterno de su juventud, en las manos de nuestros hijos. Él brilla, sobre

todo, en la profundidad de su alma, en la claridad de su espíritu, en el ímpetu de su idealismo, en la llama de su mirar, en la aurora de los tiempos modernos. (Manifiesto de 1959).

Los dos manifiestos, tanto el de 1932 como el de 1959, son escritos en períodos de construcción democrática, infelizmente sucedidos por dos golpes de estado, Estado Novo (1936-1945) y Golpe Cívico Militar (1964-1985), que fracturan los proyectos de desenvolvimiento nacional en lógicas muy similares en términos de la destrucción de estados de derecho, de la casación de derechos civiles y de la concentración de rentas y riquezas.

Anísio Teixeira decía que nuestra historia está hecha de intervalos democráticos. Consideramos que en estos intervalos emergen los grandes pensadores/hacedores de Brasil, actores individuales y colectivos, denunciando las atrocidades históricas y tejiendo telas y redes de pensamiento humanístico, democrático y libertario.

Ribeiro deja el Ministerio de Educación para ser Jefe de Ministro de la Casa Civil, convocado por el presidente João Goulart. Cuando ocurre el golpe de 1964, Ribeiro coordinaba los debates y la implantación de reformas estructurales como la reforma agraria.

En el exilio político vivió en varios países y condujo programas de reformas universitarias, con base en las ideas que defiende en el libro *A universidade necessária*. Fue asesor del presidente Salvador Allende, en Chile y de Velazco Alvarado, en Perú. En este período escribió los cinco volúmenes de sus *Estudos de Antropologia da Civilização (O Processo Civilizatório, As Américas e a Civilização, O dilema da América Latina, Os brasileiros: Teoria do Brasil e Os Índios e a Civilização)*, libros publicados en numerosas lenguas. En el conjunto de estas obras, Darcy Ribeiro piensa a Brasil y a los pueblos americanos, piensa en nuestras matrices y en las causas de nuestro desarrollo desigual.

Con la lenta apertura política vuelve a Brasil y retoma sus pieles de político y educador siguiendo el esfuerzo de toda su vida, que fue el de la construcción de un país decente y para todos.

Se aproxima al Partido Trabalhador brasileiro y al de Leonel de Moura Brizola, gran líder político perseguido por el Régimen Militar.

Con Brizola gobernador, fue electo vicegobernador del estado de Río de Janeiro en 1982 y se postuló para gobernador del estado. En 1991 fue elegido senador de la República por el estado de Río de Janeiro.

En el gobierno de Río de Janeiro, ya en 1983, organiza las bases de lo que va a ser el Programa Especial de Educación, con el encargo de implementar un gran programa de escuelas de horario integral, escuela de día entero,

para niños y adolescentes, sobre todo pertenecientes a las camadas más pobres de la población. Esta obra fue interrumpida por la discontinuidad político-administrativa, Darcy Ribeiro nunca abandonaría sus convicciones sobre la necesidad de cambiar estructuralmente la educación básica brasileña.

Entre 1991 y 1992, con licencia del Senado, Ribeiro asume la Secretaría Extraordinaria de Programas Especiales de Río de Janeiro y continúa la obra de los Centros Integrados de Educación Pública (CIEPs), además de construir escuelas públicas proponiendo un nuevo patrón para la escuela media.

En 1994 crea la *Universidade Estadual do Norte Fluminense-UENF*, con sede en Campos dos Goytazes, en Río de Janeiro, pensada para ser la Universidad del Tercer Milenio, dentro de la cual asume el cargo de canciller.

Entre las obras que proyectó están la Biblioteca Pública Estadual de Río de Janeiro, la Casa França-Brasil, la Casa Laura Alvim, el Centro infantil de Cultura de Ipanema y el Sambódromo, que también funcionaba como una enorme escuela primaria con 200 aulas de clase, además del Memorial de América Latina, edificado en San Pablo, con proyecto de Oscar Niemeyer, arquitecto de los CIEPs.

Darcy Ribeiro contribuyó, también, a la puesta en valor de 96 kilómetros de bellísimas playas y laderas del litoral fluminense, y de parte significativa del Río antiguo.

Muchas fueron sus acciones, sin embargo la extensión de su obra educativa, con una concepción de formación humana integral, de tiempo ampliado e integrada a su contexto histórico lo acompañó siempre, desde la educación básica hasta la educación superior.

Su significativa producción literaria y su prestigio político lo llevaron a la *Academia Brasileira de Letras*, donde es elegido entre sus pares y pasa a ocupar la banca 11, en abril de 1993.

Entre los libros publicados encontramos *Utopia selvagen*, *Migo*, *Aos trancos e Barrancos* (balance crítico de la historia brasileña desde 1900 a 1980), *Sobre óbvio* (selección de ensayos) y *Testemunho*, un balance de su vida intelectual. También publica la *Fundação do Brasil*, compendio de textos históricos de los siglos XVI y XVII, comentados por Carlos de Araújo Moreira Neto y precedidos de un ensayo analítico sobre los originarios de Brasil.

En 1995 publica *O Povo Brasileiro*, libro que contiene la colección de sus Estudios de Antropología da Civilização, además de una compilación de sus discursos y ensayos, titulado *O Brasil como Problema*.

Con ilustraciones de Ziraldo, importante autor brasileño, publica un libro para adolescentes, *Noções de coisas*, obra que en 1996 recibe de la fundación nacional del libro infantil y juvenil el *Prêmio Malba Tahan de melhor livro*

*informativo*. En este mismo año su primera novela, *Maíra*, es publicada en una edición conmemorativa de sus 20 años, con reseñas y críticas de Antônio Candido, Alfredo Bosi, Moacir Werneck de Castro, Antonio Houaiss, Carmen Junqueira y otros importantes especialistas en literatura y antropología.

Organizó la Fundación Darcy Ribeiro, instituida por él en enero de 1996, con sede propia, localizada en el barrio de Santa Tereza, en la ciudad de Río de Janeiro, con el objetivo de mantener viva su obra y elaborar proyectos en las áreas educativas y culturales. Uno de sus últimos proyectos lanzados públicamente fue el proyecto *Caboclo*, destinado a la preservación del mestizaje en la floresta amazónica.

Además, fue relator de la tercera *Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional*, sancionada por el presidente Fernando Henrique Cardoso el 20 de diciembre de 1996, lo que le valió grandes críticas por parte de los educadores progresistas brasileños.

El gobierno de Fernando Henrique Cardoso ejecutó en Brasil una agenda neoliberal que postulaba y todavía postula un estado mínimo, reforzando compromisos con grandes corporaciones internacionales, en detrimento de las necesidades básicas del pueblo brasileño, programa contrario a los principios defendidos y practicados durante toda la vida por Darcy Ribeiro.

Menos de dos meses después, el 17 de febrero de 1997 Darcy Ribeiro deja este mundo, disconforme con el fin de sus tiempos, con muchas cosas por comenzar y terminar. En su libro de memorias, consciente de su dolencia terminal, escribe: *“termino esta, mi vida, ya exhausto de vivir, pero queriendo más vida, más amor, más saber, más travesuras.”*

La vastedad de su obra —de sus hacer y de sus pensamientos— no cabe en breves notas biográficas, pero permite al lector vislumbrar la amplitud de su visión y la extensión de su compromiso con un mundo justo y diverso.

## Darcy Ribeiro y su piel de educador

*La escuela de día completo, vale decir, la que atiende a sus alumnos desde las 7 u 8 de la mañana hasta las 4 o 5 de la tarde no es ninguna invención de Brizola ni mía, en los CIEPs. Este es el horario de las escuelas de todo el mundo civilizado. Todas esas horas de estudio son absolutamente indispensables para hacer que un niño francés aprenda a leer y escribir en francés, o un japonés en japonés. Ofrecer la mitad de esa atención, y a veces menos todavía, a un niño más carente que los de aquellos países, porque está hundido en la pobreza y porque está recientemente urbanizado, es condenarlo a fracasar en la escuela y después en la vida.*

Darcy Ribeiro

Entre todas las tareas desempeñadas por Darcy Ribeiro, con la pasión de quien no se conforma con cómo es el mundo, la educación lo revistió con una piel especial. El “amansador de indios” (como lo llamaba su madre) construye una visión universal de la sociedad brasileña, clamando por una escuela honesta para todos.

En este campo, Anísio Teixeira, eminente educador brasileño, muerto en 1971 durante los años más oscuros del régimen militar, ejerció sobre él la fascinación que otrora Marechal Rondon había ejercido en el tratamiento de los pueblos indígenas. Con Anísio, Darcy Ribeiro desarrolló un pensamiento amplio acerca de la situación educativa brasileña, identificando sus males históricos y planeando una forma nueva de ser y hacer escuela. Un modo que constituyese la base para una escuela unitaria, en el sentido de democracia, y capaz de desenvolver en todos los niños y niñas de Brasil las potencialidades necesarias para transformar a este país en una gran nación.

Darcy Ribeiro sedimenta, en su obra intelectual y material, la perspectiva que une, inexorablemente, educación, desarrollo y democracia, demostrando que la *innecesaria* miseria de gran parte de la población brasileña no es más que una construcción deliberada de las elites egoístas y crueles.

En el contexto brasileño, la construcción de la escuela pública se configuró como un proceso tardío, con lenta expansión territorial y con características estructuralmente excluyentes.

La idea de la escuela para todos, y más, de la escuela pública, de calidad, universal, siempre tropezó con un precepto simbólico mayor —que puede ser

entendido como un preconcepto— que la propia sociedad no es para todos.

El concepto de *ninguendade* cobra contornos reales en los procesos de exclusión de la población pobre y miserable de Brasil. Hijos de la violencia del encuentro entre colonizadores, indígenas y africanos esclavizados, el país mantiene los hijos de este mestizaje al margen de los procesos de integración y desarrollo.

La escuela como institución oficial recibió tarde y con mala voluntad a los niños y niñas, hijos de estos grupos sociales:

La explicación que yo doy, para nuestro atraso educativo, es que él constituye una secuela de la esclavitud. Nosotros fuimos el último país del mundo en acabar con la esclavitud, y este hecho histórico constitutivo de nuestra sociedad tiene un precio que todavía estamos pagando. (1984, p. 43)

Las consecuencias del aplazamiento de la tarea de la “educación como derecho de todos” en la sociedad brasileña tuvo consecuencias gravísimas, incluso en la imposibilidad de la construcción de una perspectiva de nación.

La trayectoria de organización del sistema escolar en Brasil está marcada tanto por el aspecto tardío de su organización, datada en el siglo XX, como por características excluyentes (Moll, 1996). Las mismas desigualdades socio-económicas que nos constituyen como sociedad, constituyen nuestro sistema educativo.

Los desterrados por la pobreza en el campo y en las ciudades y, también, por su condición étnico-racial, solo tardíamente tuvieron acceso a la institución escolar. A esta inclusión tardía vino sumada la baja calidad en las condiciones materiales y pedagógicas para su permanencia y aprendizaje en la escuela.

La Constitución brasileña, sancionada en 1824, ya preveía en su artículo 179, la *educación primaria a todos los ciudadanos*, y en el artículo 250, *la instalación de escuelas primarias en cada término, de escuelas medias en cada jurisdicción, y de universidades en los lugares más apropiados*. Nuestra historia educativa atestiguó, un siglo después, que tal imperativo legal no fue cumplido, hecho agravado por los informes ministeriales que apuntaban al “lamentable estado de la enseñanza primaria” (1836) y “al aspecto melancólico y triste de la institución pública primaria” (1848). Iniciamos el siglo XX con el 75% de la población analfabeta.

En este escenario, la expansión de la red escolar ocurrió paulatinamente acelerándose con el ritmo del proceso y de las demandas de la industrialización en el país. Con vacantes numeralmente inferiores a la demanda, la progresión en los años escolares, históricamente, representó una estructura

piramidal que demuestra claramente el proceso de exclusión operado internamente por el sistema escolar.

En diferentes trabajos escritos y conferencias, Darcy Ribeiro denunció este perjuicio, apuntando a la deshonestidad de una escuela que apenas alfabetizaba, arrojando a su propia suerte a millones de niños y niñas. Ribeiro iba más allá cuando hablaba de *nervio ético roto* de la sociedad brasileña.

En este sentido, la manutención del analfabetismo que todavía es vivido por más de 10 millones de brasileños, según estadísticas oficiales, y los bajos niveles de escolaridad deben ser comprendidos como expresiones de la *ruptura del nervio ético*, del no reconocimiento de la humanidad de una parte de la población. Tal realidad trae profundas consecuencias para la consolidación y la calificación de la democracia en el país.

A diferencia de lo ocurrido en otros países occidentales, el advenimiento de la República en Brasil no resultó para el pueblo brasileño un cambio significativo en las condiciones de vida y de participación en la esfera pública.

Además de tardía, en relación con otras naciones occidentales, inclusive sudamericanas, como Argentina, Chile y Uruguay, la oferta de educación pública se caracterizó por la no universalización, pues no se extendía a todos y no cubría todo el territorio nacional, concentrándose, en primer lugar, en las regiones más centrales de las ciudades y luego destinándose a las camadas más altas de la sociedad.

**BRASIL - CENSOS NACIONALES: analfabetos con 15 años y más**

1950:	50,5 %	15,0 millones
1960:	39,3 %	16,0 millones
1970:	33,0 %	18,0 millones

**Analfabetismo en América Latina**

Cuba:	1961	3 %
Costa Rica:	1975	11 %
Argentina:	1976	6 %
Uruguay:	1978	10 %

Este sistema tardío, desigual y selectivo fue construyendo respuestas auto-justificadoras para explicar por qué tantos iban quedando por el camino, ya sea por sucesivas reprobaciones o por salidas extemporáneas. El fracaso escolar era, y todavía es, atribuido a características biológicas, psicológicas y culturales de los niños y jóvenes en general provenientes de grupos sociales pobres y miserables.

Darcy Ribeiro es vehemente en esta denuncia:

En efecto, tenemos una escuela pública esencialmente deshonesto porque se ajusta, de hecho, a la minoría de sus alumnos. Aquellos oriundos de la clase media, que tienen casa donde estudiar y, en esa casa, quien estudie con ellos. Exactamente los que, en rigor, ni necesitarían de la escuela para ingresar al mundo letrado. En consecuencia, repele y hostiliza al alumno-masa que da por inmaduro e incapaz. La prueba que demuestra que esto es así, se observa en las célebres evaluaciones de prontitud. Solo se olvida que el 80 % de los niños que fracasa en esa prueba son exactamente los pobres, que más necesitan de la escuela pública, porque solo en ella tendrían una puerta para la escolarización y la instrucción. (2009, p. 184)

Se producirían y se consolidarían, entonces, en la formación de los profesionales de la educación y en las prácticas y discursos escolares, procesos que pueden ser denominados como *patologización de la pobreza y neutralización del fracaso escolar* (Moll, 2000).

Otra característica que marcó nuestro sistema escolar fue, históricamente, su organización en turnos. Esto impuso una gran limitación a los procesos de aprendizaje ya que estos requerían tiempo de reflexiones, diálogos, escuchas y elaboraciones, sobre todo para estudiantes oriundos de familias con baja o ninguna escolarización. Así, además de otras características del sistema educativo brasileño, se puede añadir su “acortamiento” con la consolidación de escuelas de turnos o de pocas horas diarias en flagrante contradicción con las demandas formativas de toda población (Moll, 2014).

Darcy Ribeiro se rebeló fuerte e íntegramente contra todas estas características del sistema educativo brasileño, contra toda normalización del fracaso y de la exclusión estructuralmente constitutivas de las escuelas destinadas a los hijos e hijas del pueblo.

La superación de lo que llamamos la *inanición histórica del sistema educativo* brasileño pasaría, según su punto de vista, por la inclusión de todos en un proyecto de país y, por lo tanto, por una *escuela decente*, efectivamente formadora de gente.

Desde la perspectiva del pensamiento de Anísio Teixeira, Ribeiro se inspiró para ir más allá de las críticas al *statu quo* de la educación básica en Brasil:

Todos los estudios, de verdadera y auténtica formación para el trabajo, sea el trabajo intelectual, científico, técnico, artístico o material, difícilmente pueden ser estudiados a tiempo parcial; difícilmente pueden realizarse en los períodos de clase, ya que exigen, siempre, largos períodos de estudio individual —y para eso grandes bibliotecas, con abundancia de libros y de espacio para el estudiante— largos períodos de práctica en laboratorios, salas funcionales, talleres, etc., y largos períodos de convivencia entre los que se están formando y los profesores. Solamente con profesores de tiempo completo y alumnos de tiempo completo podemos formar estos trabajadores de nivel medio. (Teixeira, 1957, p.17)

Tal como Karl Marx afirmó, en sus primeros escritos, que la filosofía que se proponía iría más allá de comprender el mundo, también Darcy Ribeiro fue más allá de la comprensión de las condiciones materiales e inmateriales del sistema educativo brasileño. Proponiéndose transformarlo, se entregó a una obra gigantesca, seguramente la mayor realizada en los estados de la federación que constituyen Brasil: se entregó a la concepción, la construcción, la implantación y la implementación de las *Escuelas Comunitarias Integradas* denominadas como Centros Integrados de Educación Pública, los CIEPs.

### **Centros Integrados de Educación Pública: una revolución en la educación pública**

El lento retorno de la democracia en Brasil trajo elecciones directas para los gobiernos estatales en el año 1982. Durante los años del régimen militar, los gobernadores eran hombres de confianza de los que entonces dirigían el país, sin votos y sin vetos, por la fractura de cualquier oposición.

En este contexto, el estado de Río de Janeiro eligió como gobernador a Leonel de Moura Brizola, que había gobernado el estado de Río Grande del Sur y había liderado la “Campaña por la Legalidad” que pretendía garantizar el cargo de João Goulart como presidente de la República en el año 1961.

Darcy Ribeiro rápidamente se tornó uno de los principales colaboradores de Leonel Brizola, puesto que el tema de la educación figuraba en el centro de su propuesta política.

En el estado de Río Grande del Sur, el gobernador Brizola consiguió, en el transcurso de los años cincuenta hacia los años sesenta, la hazaña de crear

un millón de vacantes escolares en las diferentes etapas de la educación básica; provocando, entre otras acciones, el esparcimiento de pequeñas escuelas, conocidas estas como *Brizoletas*, por el territorio del estado. En el estado de Río de Janeiro los CIEPs fueron conocidos como *Brizolões*.

Partiendo de un apurado diagnóstico acerca de la ineficacia de la escuela pública para atender a las camadas populares en el estado, se propone en el primer año de esta gestión el proyecto de Centros Integrales de Educación Pública (CIEPs).

Ribeiro consideraba que este proyecto configuraría una *revolución de la educación pública del país*, a través de lo que llamaba *Escuelas Comunitarias Integradas*, y que tendrían un importante papel educativo y social a desempeñar:

En el régimen democrático que se abre, finalmente, para los brasileños, devolviéndonos la condición de pueblo civilizado, esta Escuela Comunitaria Integrada pasará a ser la gran reivindicación del pueblo elector que va a ser demanda a sus concejales, diputados y senadores. Es posible que pasemos, después de todo, a reconocer la educación popular como tarea primordial del Estado, ingresando a la escolarización por la vía cívica que integrará a todos los brasileños en el lenguaje letrado de la civilización vigente (Ribeiro 1984, p.79).

Su proyecto arquitectónico fue firmado por Oscar Niemeyer, consagrado por los trazos modernistas en la construcción de la ciudad de Brasilia y en obras colosales en otras ciudades del país como Belo Horizonte. Construida con estructuras amplias, múltiples espacios y capacidad media para mil estudiantes en cada Centro, daría lugar a una escuela de día entero, desde las 8 hasta las 17 horas, ofreciendo, en aquel entonces y hasta el día de hoy, además del llamado currículum regular, pautado en disciplinas rígidamente definidas, una serie de actividades culturales, estudios dirigidos y una amplia gama de actividades físicas.

Darcy Ribeiro afirmaba lo que puede parecer obvio, pero que en Brasil no lo era y todavía no lo es, que no es posible que niños famélicos y enfermos puedan mantener la necesaria atención a los trabajos escolares. Entonces los CIEPs suministraban comidas completas a sus alumnos, además de atención médica y odontológica, realizando un ensayo de políticas intersectoriales, teniendo a la escuela como espacio que ofrece un conjunto de servicios básicos y fundamentales para el pleno desarrollo humano.

Como tarea adicional, los CIEPs tenían también el objetivo de sacar a los niños de la calle ofreciéndoles los llamados *padres sociales*, funcionarios públicos residentes en los CIEPs que cuidaban de los niños que vivían allí.

Era extremadamente grave la situación de abandono y miseria de la socie-

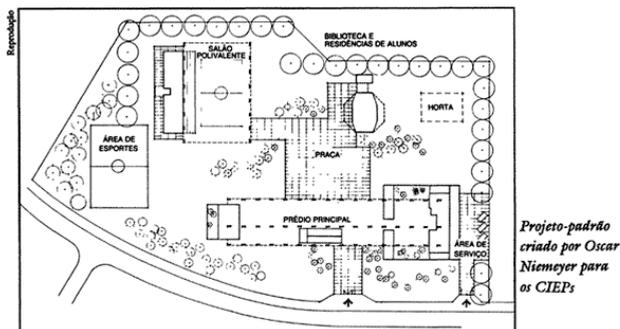
dad brasileña en los inicios de los años ochenta. En el estado de Río de Janeiro eran comunes las matanzas, como la que ocurrió enfrente de la Iglesia de la Candelaria, en las cuales fueron asesinados bandos de niños y niñas que vagaban sin familia, sin escuela y sin cuidados por las calles de la ciudad de Río de Janeiro.

Entre las innumerables críticas recibidas tanto de sectores progresistas como de sectores conservadores estaba la de que los CIEPs no eran escuelas, sino centros de asistencia social.

Ribeiro respondió a esta y a todo el torrente de críticas recibidas, que hacían hincapié en los altos costos de estas obras para el estado de Río de Janeiro. Evidentemente eran críticas de sectores acostumbrados al hecho de que los recursos públicos se destinaran a la iniciativa privada, sin servir a los propósitos de la educación del pueblo.

Con el apoyo irrestricto del gobernador, Darcy Ribeiro siguió adelante y la obra iniciada en 1983, interrumpida en 1986 —cuando perdieron las elecciones— y retomada en los inicios de los años noventa cuando Leonel Brizola nuevamente es elegido como gobernador, llega a la construcción de 516 unidades o 516 *Centros Integrados de Educación Pública*, repartidos en todo el estado de Río de Janeiro y localizados, prioritariamente, en las regiones más olvidadas por el poder público y degradadas por las pésimas condiciones de vida.

Tres estructuras constructivas caracterizaron estos centros: un edificio principal, un espacio múltiple deportivo y una biblioteca. El edificio principal se yergue en tres espacios, conteniendo salas de clases, centro médico, cocina, merendero, baños, área de apoyo y recreación; el gimnasio deportivo, utilizado también para actividades artísticas y culturales; y el edificio de la biblioteca y los dormitorios.



Más que una escuela, la propuesta de los Centros Integrados apuntaba a la *organización de comunidades educativas* que permitiesen cuidar, educar, convivir y hacerse persona en sociedad.

La amplitud de los espacios educativos remite a la observación hecha por Anísio Teixeira, anteriormente mencionada, también presente en la Escuela Parque Carneiro Ribeiro en la ciudad de Bahía, obra que materializó su visión de educación en los años 40/50.

La propuesta pedagógica fue pensada en debates continuos con los profesores que pasaron a componer el llamado Proyecto Especial de Educación del Estado de Río de Janeiro, teniendo como referencia el Congreso de Mendes, realizado en la ciudad carioca, y que se visibilizó por los embates y reflexiones que caracterizaron la implantación de los CIEPs en el estado de Río de Janeiro.

Por otra parte, Darcy Ribeiro tenía especial preocupación con las políticas y acciones de formación de profesores:

El mayor desafío de nuestro programa de implementación de la nueva red de Escuelas Comunitarias Integradas no es, obviamente, el de la edificación de los predios escolares, aunque este sea el más oneroso. Es, esto sí, el de entrenamiento simultáneo del profesorado que deberá dar vida y eficacia a las nuevas escuelas. Por tanto, en los próximos cuatro años, dedicaremos especial atención al esfuerzo de capacitación del nuevo profesorado y de reciclado del magisterio en ejercicio. (1984, p.79)

El cambio propuesto por Darcy Ribeiro era profundo, tanto en los aspectos físicos que confrontaban la histórica ausencia de inversión pública en construcciones escolares en Brasil, así como también desde el punto de vista de su organización pedagógico-curricular. Laurinda Barbosa, profesora de la red estadual carioca, consejera de la Fundación Darcy Ribeiro que acompañó de cerca la implantación de los CIEPs, apunta:

Toda la propuesta curricular tenía como objetivo la educación integral. El hombre en su totalidad, sentimientos, afectos y cognición. Se buscaba también la integración de los conocimientos. Había una parte de la planificación dirigida a las artes y deportes, además de un estudio dirigido para que los alumnos pudieran sortear las dificultades. Todos eran acompañados. La idea era dar una estructura para esos niños. Todos tenían derecho. (<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/criados-por-darcy-ribeiro-cieps-completam-30-anos>)

La ampliación de la jornada escolar, todavía hoy de 4 horas en Brasil, sobre la que recaen todos los esfuerzos para ampliarla, constituyó un importante marco para los CIEPs. Más tiempo de escuela y la disposición para traer el universo cultural de los estudiantes, su lenguaje y sus referencias de mundo, podrían constituirse como las bases para los profundos cambios que necesitaba la educación básica.

Otros cambios significativos propuestos, en el marco de las políticas pedagógicas de los CIEPs, se relacionaban con los procesos de evaluación, asumiendo carácter permanente de todos los involucrados en la comunidad escolar, con la organización de la sala de lectura ampliando la concepción tradicional de biblioteca, con la ampliación de lenguajes a ser trabajados en el cotidiano escolar —libros, películas, teatro— permitiendo que los estudiantes se apropien de diferentes códigos y, sobre todo, con la centralidad en el estudiante, en sus procesos y necesidades.

Esta centralidad implicaba, por un lado, que cada estudiante pudiese tomar decisiones acerca de su organización cotidiana, y por el otro, que desarrollase estudios y vivencias pedagógicas dinámicas que le proporcionase oportunidades de desarrollar la independencia, la curiosidad y el gusto por el estudio, por la investigación, por la reflexión y por la crítica.

Teniendo como horizonte la orientación de los estudios para el desenvolvimiento del raciocinio lógico, de una perspectiva crítica y de la ciudadanía participativa, la apropiación del lenguaje oral y escrito se tornaba un elemento fundamental, no solo como instrumento de comunicación e integración social, sino también como elemento de transformación del mundo a partir de la lectura crítica del mismo.

Hay aquí un importante entrelazamiento de las prácticas y ejes pedagógicos estructuradores de los CIEPs y la perspectiva educativa propuesta por Paulo Freire desde el punto de vista de que *la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra, y la lectura de esta implica la continuidad de la lectura de aquel*.

Hay pocos registros históricos de posibles encuentros entre Paulo Freire y Darcy Ribeiro. Freire coordinó en los inicios de los años sesenta la Campaña Nacional de Alfabetización, propuesta por el Ministerio de Educación, desde la legendaria experiencia en Angicos/RN, mientras, por estos mismos años, Ribeiro ejercía importantes cargos en el gobierno federal. Militarían en el mismo proyecto social y político para afirmar a Brasil como país libre y autónomo.

Dentro de este contexto, las aulas de lecturas —aulas de múltiples lenguajes— avanzaban más allá del concepto tradicional de las bibliotecas escolares, toda vez que debieran construirse en *centros activos de aprendizaje, en*

*los cuales los libros, en efectivo movimiento, estarían asociados a recursos plurisensoriales.*

Otro programa de relevancia desenvuelto en los CIEPs fue el de *Educación Juvenil*, cuyo objetivo era el de atender a la población analfabeta y semi analfabeta, dentro de la franja etaria comprendida entre los 14 y 22 años, problema poco enfrentado en la historia de la educación brasileña.

Darcy Ribeiro comprendía la complejidad de esta situación social y educativa, desde sus causas en el centro de la exclusión social hasta su compromiso con el complejo proceso de producción del fracaso por la institución escolar. Insistía en que las escuelas no privilegiaban y ni siquiera veían a los niños de los extractos menos favorecidos, pues estaban impregnadas por los valores de las clases dominantes de la sociedad.

Este programa específico buscaba crear una relación entre las escuelas y los estudiantes, una relación dialógica entre los saberes universales y los saberes de la vida y de la lucha por la vida en el cotidiano de las clases populares.

No previendo tiempos rígidos para los avances escolares y negándose a la producción en serie —forma predominante de organización escolar en Brasil— instituyó procesos que respetaban las individualidades y los ritmos de los procesos de desenvolvimiento y aprendizajes, tan importantes sobre todo para jóvenes que retornaban a la escuela o que ingresaban a ella tardíamente.

Aunque el alcance de esta acción haya sido limitado por las discontinuidades político-administrativas en el gobierno de Río de Janeiro, este programa específico ciertamente inspiró a Darcy Ribeiro a uno de los más importantes capítulos de la Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional, el cual permite que la escuela se organice de variadas formas siempre que el interés de aprendizaje de los estudiantes así lo demande, permitiendo nuevas y diversificadas configuraciones educativas. Textualmente el artículo 23 de esta ley dice que:

La educación básica podrá organizarse en series anuales, períodos semestrales, ciclos, alternancia regular de períodos de estudios, grupos no seriados con base en la edad, en la competencia y en otros criterios o por forma diversa de organización, siempre que el interés del proceso de aprendizaje así lo recomiende.

Otro punto de conexión importante de los CIEPs con la obra de Paulo Freire se relaciona con la amplitud cultural que pretendió, a través de lo que llamó *animación cultural*, un puente de doble mano entre la escuela y la vida comunitaria, aproximando saberes y actores sociales del entorno de la escuela, reuniendo alumnos, padres, vecinos, artistas y profesores.

En este sentido, uno de los mayores desafíos curriculares de los CIEPs

puede ser traducido en el siguiente interrogante: ¿cómo deshacer el error de la escuela tradicional, que relega aspectos culturales a planos secundarios, llegando incluso en algunos momentos a reducir la cultura a meros eventos conmemorativos o de entretenimiento?

Propuesta como instrumento enraizador de la escuela en su comunidad, la animación cultural se constituía de modo muy diferente en cada escuela, en función de las características del lugar, de la institución, del espacio en el cual se trabaja y de la comunidad con sus características socioeconómicas, políticas y culturales.

Desde esta perspectiva vinieron los animadores culturales, egresados de grupos de teatro, música, danza, poesía; movimientos provenientes de las propias asociaciones comunitarias y de otros grupos locales, en general, no formales. Su experiencia singular, en diálogo con la experiencia de la escuela y de los saberes escolares, contribuiría a la ampliación de la lectura del mundo de los estudiantes sin la pérdida de las referencias de su mundo:

Cabe a los animadores hacer emerger, en cada CIEPs, los colores y los tonos de la comunidad que circunda la escuela: sea repentina o la *folia de reis*<sup>3</sup>, la banda de música o un grupo de teatro, un sambista o un escritor de cordel. Llevando hacia el interior del CIEPs producciones de los diferentes lenguajes de la cultura popular, los animadores crean una calle de doble mano que favorece a la erradicación de preconcepciones y posibilita, a alumnos y residentes locales, la identificación de los valores regionales y universales del producto cultural que recibieron y de los cuales, muchas veces sin percibirlos, son coautores ([http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141991000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000300004))

Las estimaciones apuntan a que las inversiones, en el primer mandato de Leonel Brizola, giraron en torno a los 400 millones de dólares para la ejecución del Plan Especial de Educación comandado por Darcy Ribeiro. Inversiones a la altura de las necesidades y de la importancia del proyecto educativo para la construcción de la nación.

Lia Faria, doctora en educación y profesora de la Universidad Estadual de Río de Janeiro, importante colaboradora de Darcy Ribeiro y profunda estudiosa del trabajo realizado por este, a partir y en torno de los CIEPs, profundiza el análisis con un interrogante estructural: ¿cómo realizar un cambio estructural

3. Término que significa “Fiesta de los santos reyes”, y que designa una manifestación cultural, religiosa y que conforma el folclore de Brasil. Nota de la traductora.

en una sociedad marcada/deformada por prácticas conservadoras y, todavía, en medio del proceso de re-democratización nacional? Según esta investigadora la apuesta estuvo en el diálogo y en la participación, elementos ausentes en la vida nacional:

Por lo tanto, es la reivindicación del diálogo, que acompaña el proceso de re-democratización en aquellos años '80, lo que también se observa en los textos del libro de los CIEPs (1986), según se indica a continuación: la mejora de la calidad de la enseñanza pública que está siendo promovida por el "gobierno de Leonel Brizola" requiere la participación efectiva de todas las personas involucradas en el proceso, no solo en el plano pedagógico, sino también en la gestión del sistema educativo (...) La propia entidad representativa de los trabajadores de la educación, el CEP —Centro estatal de Profesores— se encontraba cerrada desde 1979 (...) Además de reabrir este centro y establecer un canal permanente de comunicación entre la clase de los profesores y la Secretaría de Educación, el gobierno trató de poner en contacto a los profesionales de la educación con la entidades de la sociedad civil organizada, tales como asociaciones de vecinos, de favelas o sindicatos (Faria, 2017, p.107).

Uno de los grandes objetivos de Darcy Ribeiro fue el de crear una *escuela pública honesta* y adaptada a las necesidades reales de la población brasileña, sobre todo las camadas populares, históricamente alejadas de los procesos culturales y educativos. Pensaba en una escuela diferenciada y calificada para el pueblo, considerado por las elites como *carbón para quemar en la producción de mercaderías*.

Como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro persiguió la idea de una *escuela común del hombre brasileño*, promesa postergada a lo largo de la historia republicana brasileña.

### **Notas para la conclusión**

Darcy Ribeiro amó profundamente a Brasil y su gente. Sufrió el atraso y la miseria del pueblo brasileño, considerando tales características completamente innecesarias, fruto de la crueldad de los grupos de mando que siempre mantuvieron a Brasil bajo sus mezquinos intereses.

En *todas las pieles que vistió*, colocó el bien común por encima de las pequeñas disputas, que en general apartan a las criaturas de sus objetivos más nobles.

Dejó para Brasil y para el mundo un gran legado acerca del entendimiento de las sociedades y de sus matices. Su legado es reconocido internacionalmente y todavía bastante desconocido dentro de nuestro país.

Fue obsesivo con la idea de la necesidad de pasar a Brasil en limpio y de reinventar sus instituciones, decrépitas en su mayoría y sujetas a redes de poder adversas a la emancipación de la población.

Entre tantas actividades se destacó como *hacedor de escuelas* y, por lo tanto, *hacedor de sueños*. Hacedor de escuelas con otros tiempos educativos, costeados por el poder público, con espacios rediseñados y ampliados, con currículum dialógicos y profundas relaciones con las comunidades en las cuales están insertas.

En su obstinación por la ampliación del derecho a la educación y por la obra educativa dio curso a su vaticinio y reinventó la institución escolar en Brasil, así como lo hizo con la universidad.

En el contexto actual de la sociedad brasileña, hundida en una profunda crisis político-institucional, fragmentada por los descabros que alejaron del poder a una presidenta legítimamente elegida, Darcy Ribeiro más que necesario es vital.

En el contexto latinoamericano y mundial, de crisis estructurales en las políticas de derechos humanos, de intervenciones violentas para el saqueo de países, del retorno de postulados fascistas, Darcy Ribeiro resuena como una voz lúcida y coherente apuntando elementos para una sociedad en la que todos formen parte.

**Jaqueline Moll** es Pedagoga y Doctora en Educación. Profesora Titular de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río Grande do Sul. Profesora de la Universidad Regional Integrada. Consejera del Consejo Estadual de Educación de Río Grande do Sul (2014-2018). Directora del Ministerio de Educación de Brasil (2005-2013).

## Bibliografía

- FARIA, Lia. "A utopia possível: revisitando os CIEPs do Rio de Janeiro". *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Número Especial Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro, v. 3 n.2, pg. 98 -112. jul./out. 2017
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*, São Paulo, Cortez, 1989.
- LECLERC, Gesuína de Fátima Elías; MOLL, Jaqueline. "Educação Integral em jornada ampliada: universalidade e obrigatoriedade?" Em *Aberto*, v. 25, p. 17-49, 2012.
- MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Histórias de Vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. "O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral". *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014.
- RIBEIRO, Darcy. *Livro dos CIEPs*, Rio de Janeiro, Bloch ed., 1986
- \_\_\_\_\_. "Política cultural do Rio de Janeiro; animação cultural agora é patrimônio público" in *Revista do Brasil*, Rio de Janeiro, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Testemunho*. São Paulo: Siciliano, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Jangô e eu*. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, Brasília, DF: Editora UNB, 2010
- \_\_\_\_\_. *Educação como prioridade*. São Paulo: Global, 2018.
- TEIXEIRA, Anísio. A Escola brasileira e a estabilidade social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 28 (67):3-29, jul./set. 1957
- \_\_\_\_\_. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.



## 5

## Educación, poder, conocimiento y desigualdad. Un recorrido por la Filosofía de la Praxis de Michael Apple

Cinthia Wanschelbaum

### Felipe y Maite

Felipe vive en Santa Fe y está estudiando la carrera de Letras en la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Empezó este año y le encanta. Toda su escolaridad la realizó en las escuelas que dependen de la UNL. Primero fue al Jardín “La Ronda”, después a la Escuela Primaria y por último a la Secundaria. Su mamá es maestra y su papá profesor en la universidad. Desde que empezó la primaria hizo un montón de actividades extra escolares. Fútbol, básquet, taller de arte, inglés, guitarra. Tiene una banda de música con compañeros de la secundaria que cada tanto tocan en alguna fiesta que organiza el Centro de Estudiantes. Cuando le preguntan por qué eligió estudiar Letras, dice que porque matemática siempre le costó mucho y recuerda que cuando no podía resolver la tarea que le daban en la escuela, le consultaba a una amiga de su papá que sabía de esos temas y siempre lo ayudaba. Los domingos al mediodía almuerza en lo de sus abuelos. Es una costumbre familiar que mantienen desde que nació. Si no llueve, hacen asado. Hace unos años que lo hace él o su papá porque su abuelo está viejito. Durante toda su infancia y adolescencia solía acompañar a su mamá o a su papá a las marchas docentes por los reclamos salariales. Ahora es él quien los invita a ir; siempre que hay una movilización, allí va. Cuando terminó la secundaria empezó a trabajar haciendo trámites para una amiga de la mamá que es abogada. Con el sueldo que gana pudo irse a vivir solo. Ahora está pensando en mudarse con su novia que estudia Medicina en la misma universidad. Para las vacaciones de este año tienen pensado irse de mochileros al norte de Argentina y, capaz, cruzar a Bolivia.

Maite vive en Rosario, en el barrio Tablada. Tiene 20 años y un hijo, Ramiro, de 4. Vive en la casa de su mamá y trabaja como cajera en un supermercado. Cuando quedó embarazada, a los 16 años, dejó de ir a la escuela y empezó a trabajar en cualquier changa que apareciera, hasta que consiguió

su trabajo actual. Ahora tiene miedo de que la echen por reducción de personal. A varios de sus compañeros los echaron y si la cosa sigue así de mal, ya le dijeron que van a rajar a más. A la noche, cuando sale de trabajar va a una escuela secundaria de adultos. Ya empezó y dejó varias veces, pero esta vez dice que va a terminar. A la noche, cuando llega a su casa, Ramiro ya está dormido. Su abuela, le da de cenar y lo acuesta los días que Maite llega tarde de estudiar. A la mañana, Maite lo lleva a un jardín que hay en el barrio y se va a trabajar. Su abuela lo pasa a buscar al mediodía, porque solo es de simple jornada. Los fines de semana, Maite suele trabajar. Sábado o domingo, de modo rotativo. Cuando no trabaja, el domingo van a almorzar a lo de un tío que vive a dos manzanas de su casa. Maite está ahorrando algunos mangos para festejar el cumple de Ramiro. Su idea es invitar a la familia y a unos amigos del barrio. Va a hacer un bizcochuelo decorado con un muñeco de Peppa Pig que a Rami le encanta. También tiene ganas de llevarlo a conocer la isla de los inventos en el tríptico de la infancia, porque una amiga le contó que llevó a la hija y le gustó mucho. Cuando a Maite le preguntan por qué dejó la escuela, dice que es porque quedó embarazada y tuvo que empezar a trabajar. Además, agrega que siempre le resultó muy complicado estudiar y que los contenidos que le enseñaban en la escuela no tenían nada que ver con su realidad.

### **La realidad como punto de partida y de llegada**

Empezamos a lo Apple con las historias de Felipe y Maite. No podíamos hacerlo de otro modo siendo que es un artículo dedicado a su pensamiento y acción. Michael Apple siempre parte de historias, de problemas, de la realidad. Allí se aloja la génesis de sus preocupaciones. Escribe sobre la política real, de la gente real, en instituciones reales (Apple, 1989; 1996a), porque la vida real es donde empiezan, terminan y vuelven a empezar la dominación y la lucha. Realiza análisis concretos, de situaciones concretas, y desde ahí construye el conocimiento necesario para la comprensión de lo que vive, ve, escucha y siente, en este mundo caracterizado por relaciones desiguales que envuelven la vida diaria, incluida la escolar.

Comenzamos con las historias de Felipe y Maite. Podrían haber sido las de Simona y Marcos, o las de Martín, Camila, Nicolás y Sara. Las biografías de Maite y Felipe, son “tan solo” ejemplos de vidas inmersas en desiguales relaciones de clase y género. Son historias que expresan y nos muestran los diferentes mecanismos y relaciones sociales y educativas que hacen que algunos jóvenes como Felipe puedan terminar su escolaridad e ir a la universidad, y algunas

mujeres como Maite no logran a terminar la obligatoriedad escolar. Detrás de las estadísticas —que suelen ocultar la real realidad— encontramos historias de carne y hueso como las de Felipe o Maite, que expresan una gran desigualdad.

Son estos mecanismos de la desigualdad, los que nuestro maestro Michael Apple nos enseña a problematizar, estudiar y analizar, para hallar modos de lucha contra un poder desigual que impregna todo lo que pensamos y hacemos en nuestra cotidianidad, desde lo que enseñamos en las escuelas, y las formas en que lo hacemos, hasta las acciones más simples, como comer una papa frita barata en un local de comida rápida, que ni hace falta nombrar<sup>1</sup>.

Vivimos un momento signado por nuevos ataques neoliberales y neoconservadores, que Apple denomina como *restauración conservadora* (Apple, 1996a; 2012). Los comienzos del siglo XXI nos han traído un capitalismo salvaje que alimenta en todo el mundo la tiranía del mercado, las guerras, el hambre, el analfabetismo, el desempleo, la degradación del trabajo, el racismo, la violencia de género. Cada vez existe mayor explotación, dominación y desigualdad. La riqueza queda concentrada en una minoría, mientras que las mayorías apenas si sobreviven con lo mínimo indispensable<sup>2</sup>. Una sociedad de la abundancia para pocos y de escasez para muchos. Como dice Apple (1996a, p. 27), “la restauración conservadora tiene trágicas consecuencias para la vida de millones de personas en muchos países”.

La *restauración conservadora* consiste en una alianza de fuerzas<sup>3</sup> que

1. Apple escribió un artículo que se titula “Educación, identidad y patatas fritas baratas” (1997) en el que, a partir de una historia que vivió en uno de sus viajes, explica cómo comer una papa frita barata “significa estar inmersos en el punto final de una larga cadena de reacciones que expulsaron a decenas de miles de personas de la tierra, obligaron su establecimiento en la periferia de las ciudades y negaron a miles de niños la posibilidad de cuidados médicos y de escuelas. De forma más inmediata, significa estar en una relación con los/las trabajadores/as que prepararon las papas fritas y las sirvieron en el restaurante fast food, trabajadores/as que usualmente ganan muy poco, no tienen ningún beneficio, ningún sindicato y deben fatigarse en dos o tres empleos de tiempo parcial para poder llevar comida a su propia mesa” (Apple, 1997, p.53).

2. El 1% más rico posee más riqueza que el resto de la población mundial. Según Oxfam Internacional, ocho hombres (como por ejemplo Bill Gates, Carlos Slim y Mark Zuckerberg) poseen la misma riqueza que 3600 millones de personas. Esto significa que ocho personas acumulan una riqueza igual a la del 50% de la población mundial.

3. Apple analiza y caracteriza a esta alianza para el caso de los Estados Unidos. Está constituida por cuatro fuerzas sociales: los liberales, los neoconservadores, los conservadores religiosos populistas autoritarios y la clase media directiva profesional (Apple, 2012).

combina diferentes fracciones del capital, y que tiene en los mercados y en la cultura tradicional sus principios y fines, políticos, económicos, ideológicos, educativos y éticos. Es una alianza de fuerzas, que afecta las ideas que tenemos sobre la sociedad, el trabajo, la educación, la escuela, la sexualidad, la represión. Consiste en un proyecto estratégico que sacude y reconfigura nuestros modos de ver e interpretar el mundo en general.

Como indica Apple, una de sus características es el constante ataque a la educación, en particular a la pública. Todo lo educativo lo quieren cambiar, modernizar, reformar, mercantilizar, bajo preceptos neoliberales y neoconservadores, acordes a las necesidades e intereses de los sectores dominantes, cuyo objetivo principal es siempre acumular más y más. La educación “se trata de uno de los lugares más importantes en que los diferentes grupos, con sus diferentes concepciones políticas, económicas y culturales, intentan dar una definición de cuáles han de ser los medios y los fines socialmente legítimos para una sociedad” (Apple, 1996a, p. 31).

### **¿Quién es y qué hace Apple? Académico/militante, militante/académico**

Michael Apple es un académico/militante, militante/académico de izquierda estadounidense. Es marxista, gramsciano, feminista, antirracista y sindicalista. Es un luchador por la igualdad, por el fin de la explotación y de las desigualdades de clase, de género y raza. Fue miembro fundador de una organización por la igualdad racial y también un activo militante de movimientos anticorporativos y antibélicos. Constantemente a su trabajo académico lo articuló con luchas políticas, culturales y educativas en su país. Se define y defiende como un educador politizado (Apple, 1996a).

Apple es uno de los intelectuales forjadores de la Teoría Crítica de la Educación, y como tal nos invita a cuestionar críticamente las ideas y prácticas de la enseñanza escolar que comúnmente se dan por sentadas; nos convoca a hacernos preguntas sobre lo que hacemos de modo de no naturalizar nuestras acciones cotidianas. Apple es un buscador insaciable de formas de entender sus prácticas políticas y pedagógicas y las nuestras. Su obra y su lucha dan cuenta de la profunda sensibilidad que tiene por comprender y exponer las causas de las condiciones desiguales y opresoras en que vivimos las personas.

Es un educador crítico que desde hace más de cuarenta años viene dando distintas disputas teóricas contra los enfoques liberales, como así también con aquellas lecturas mecanicistas y reduccionistas que existen dentro del

marxismo. Su esfuerzo intelectual está puesto en mantener y alimentar la tradición crítica no determinista (Apple, 1987). Su análisis y prosa se caracterizan por la sencillez para argumentar, así como por dejar bien en claro su posicionamiento político, ideológico y ético.

Nació en el año 1942 en Nueva Jersey. Se crió en el seno de una familia trabajadora y pobre. Terminó sus estudios secundarios en una escuela nocturna de su ciudad, mientras trabajaba en la imprenta de un sindicato, “el bastión más radical de la lucha de las clases trabajadoras” (Apple, 2012, p.31). Luego, estudió magisterio y comenzó a trabajar como docente en una escuela popular de Paterson, Nueva Jersey, destinada mayoritariamente a niños latinos y negros, pobres. Continuando con la tradición militante familiar, fue presidente del sindicato docente.

Las alegrías y las angustias que le generaban la enseñanza lo llevaron a querer hacer una maestría. Los estudios los realizó en la Universidad de Columbia en Nueva York. Allí, dice, encontró su “vocación”: combinar la política, la educación y la cruda realidad de la vida cotidiana en las escuelas. En continuidad con sus estudios y “con la esperanza de poder incidir de manera más determinante en la forma de pensar y actuar en la educación” (Apple, 2012, p. 16) decidió hacer un Doctorado. Recibido de Doctor trabajará como Profesor en la Universidad de Wisconsin (Madison) donde reside hasta el día de hoy y que cuenta con una larga tradición político-académica crítica. Vale destacar que también es Profesor en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y en la Universidad Normal del Este de China en Shanghai.

Como Profesor de “Currículum e Instrucción” en la Universidad de Wisconsin-Madison, desarrolla un intensivo trabajo de docencia e investigación. Desde hace décadas coordina también el “Seminario del viernes”, un espacio de debate colectivo en el que participan docentes, investigadores y estudiantes de posgrado de todo el mundo, política y educativamente comprometidos. Como siempre aclara en los agradecimientos de sus libros, sus estudios son el resultado de los intensos intercambios y discusiones que mantiene con quienes conforman su equipo.

En cada texto que escribe confirma su condición de maestro, académico y militante, o militante, maestro y académico. “Uno debe estar conectado y participar en los movimientos sociales y grupos progresistas que conmutan desafiando las múltiples relaciones de explotación y dominio que existen” (Apple, 1996a, p. 20), afirma. Se define —recuperando una categoría de uno de sus teóricos de referencia, Antonio Gramsci— como un *intelectual orgánico* a los movimientos y organizaciones sociales y educativas por la transformación social. Su trabajo se origina en ellos y a la vez los alimenta. Investiga, pero sin

desvincularse del mundo real de la enseñanza y de la lucha. Es un convencido de que el desarrollo de recursos teórico-críticos se lleva a cabo más óptimamente cuando se halla conectado dialécticamente e íntimamente con movimientos y luchas reales (Apple, 2012). Evidentemente, como él mismo lo dice, “mantenerse como espectador mientras otros se involucran activamente” (Apple, 2012, p. 32) no es lo suyo. A Apple lo define el compromiso por las luchas a favor de la justicia social.

Michael Apple se ocupa y preocupa por analizar las relaciones entre el poder, la educación, la escuela y las dinámicas de clase, raza y género que organizan nuestra sociedad. Parte de la idea de que “las escuelas producen, reproducen, mediatizan y transforman el poder político, económico y cultural” (Apple, 1989, p. 9). Como integrante de la teoría marxista que es, estudia cómo la educación está conectada, de una forma compleja y no lineal, a las relaciones de explotación de la sociedad.

En Argentina, se lo empezó a leer en la década de los ochenta, post dictadura cívico-militar. Su llegada fue un oasis para quienes se resistían a interpretar la educación desde una mirada funcionalista, sin conflicto y neutral, que era el enfoque dominante por aquellos años. Con Apple y la Teoría Crítica, la educación se convirtió de nuevo en un terreno de conflicto y disputas. En la década del los noventa también sus reflexiones y textos significaron una herramienta de resistencia a la avanzada neoliberal y a la pretendida imposición de un pensamiento único. Desde esos años nos ayuda a encontrar respuestas a preguntas y angustias que nos agobian hasta la actualidad. “Estoy con ustedes en sus luchas. Manténganse fuertes”, escribió en un texto para inaugurar unas Jornadas en estos momentos de ajuste y restauración neoconservadora y neoliberal.

### **¿Qué escribió? Su obra**

Su primer libro, que se publicó en 1979, fue *Ideología y Currículum*. Esta primera publicación se focalizó en las fuerzas de la reproducción ideológica en la educación y el principal argumento que desarrolló —y que marcó el camino de su producción a lo largo de todos estos años— fue que “la educación debe ser considerada un acto político” y que para lograrlo debemos pensar *relacionalmente*. Es decir, “para entender la educación debemos retrotraernos a las relaciones de poder desiguales dentro de la sociedad en su conjunto y a las relaciones de dominación y subordinación y por ende los conflictos que dicha desigualdad genera” (Apple, 2012, p.20).

*Ideología y Currículum* tuvo dos objetivos. Por un lado, se propuso debatir con los teóricos liberales intentando mostrar lo que se enseña en la escuela y sus efectos ideológicos. Y por otro lado, discutir con ciertos pensadores y teóricos del marxismo y su interpretación sobre lo que es la escuela. Como él mismo lo cuenta, “el propósito de ese primer libro era no solo revitalizar el campo de los estudios curriculares y politizar los estudios sobre educación en general sino cuestionar las políticas y prácticas educativas ‘liberales’ y las teorías reduccionistas y especialistas acerca del rol de la educación que se habían tornado influyentes para el análisis crítico” (Apple, 2012, p. 20).

En efecto, desde el desacuerdo con cierto pensamiento marxista mecanicista y determinista que concebía a la escuela como una “caja negra”, en *Ideología y currículum* Apple procuró: en primer lugar, entrar a la escuela para analizar cómo se produce la reproducción a partir del estudio riguroso de la estructura formal del conocimiento escolar (currículum explícito), de las acciones y aplicaciones cotidianas del currículum y las normas y valores que ocultan (currículum oculto), y de las perspectivas que los educadores utilizan para planificar, organizar y evaluar; en segundo lugar, que los educadores examinen críticamente su accionar; y en tercer lugar, introducir un enfoque conceptual, metodológico, empírico y político particular, la etnografía marxista.

Sin embargo, *Ideología y Currículum* es una obra muy marcada por los debates de aquella época, y reduce el análisis a la reproducción cultural. Será el mismo Apple quien se autocriticará y de allí en adelante incluirá un análisis más dialéctico del conocimiento y del poder, de modo de comprender más adecuadamente las transformaciones y luchas educativas y sociales que también ocurren en la realidad.

A *Ideología y Currículum* lo siguieron *Educación y poder* (1982) y *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en la educación* (1986)<sup>4</sup>. Estos tres textos constituyen lo que se conoce como la primera “Trilogía Apple”. En términos generales, podríamos decir que el objetivo de estos libros consistió en indagar la relación entre el currículum y la enseñanza, y la desigualdad de poder en la sociedad. *Educación y poder* y *Maestros y textos* complejizaron y profundizaron en los análisis del poder, incorporando las categorías de género y raza. Además, se concentraron en las contradicciones, luchas y resistencias dentro y fuera de la escuela, a la par de estudiar críticamente al currículum y al trabajo descualificado e intensificado de los maestros.

4. Incluimos las fechas de la primera edición.

También se centraron en el análisis de lo que Apple considera el “verdadero” currículum en las escuelas: el libro de texto.

*Educación y poder* prosigue donde se queda *Ideología y currículum*, “adentrándose en las estructuras y las relaciones entre educación, economía, gobierno y cultura que nos controlan y logran en consecuencia una actividad democrática” (Apple, 1987, p. 9). Al decir del propio autor, es un libro más optimista, que resitúa el análisis para alcanzar una mejor comprensión de las funciones contradictorias que desempeña la educación. De la explicación mecanicista anclada en la mera reproducción pasa a la incorporación de *hegemonía* como categoría principal para la interpretación y hace presente, de este modo, la posibilidad de la lucha y la transformación.

*Maestros y textos* sigue por la misma senda. Es un libro elaborado a partir de un profundo trabajo empírico y “enfoca el proceso mediante el cual cierto conocimiento, en general el conocimiento de los grupos dominantes, obtiene legitimación para ser utilizado por los maestros en las aulas” (Apple, 1989, p. 22). En la primera parte del libro, *Maestros*, reflexiona acerca de la historia y la situación de los maestros y sobre el control de la enseñanza relacionándolo con los cambios en la división sexual del trabajo. En la segunda, *Textos*<sup>5</sup>, examina el reverso de dicha cuestión, cómo el currículum llega a los maestros. Luego de la “trilogía” escribió cuatro libros más, *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora* (1993), *Política cultural y educación* (1996), *Educar como dios manda* (2001) y *El Estado y la política del conocimiento* (2003), que apuntaron a analizar particularmente el funcionamiento actual del poder con sus movimientos sociales educativos neoliberales y neoconservadores, y cómo interrumpir las relaciones del mismo.

En efecto, *El conocimiento oficial* es, como él mismo dice, el cuarto volumen de la “Trilogía Apple”. Como en los libros anteriores y sobre su base, el eje de análisis de *Conocimiento oficial* son las relaciones entre el conocimiento y el poder en la educación. Se trata de un libro que corrige y amplía los argumentos esgrimidos con anterioridad y continúa indagando sobre el modo en que el poder de la diferencia actúa en la educación. Sostiene que “las formas del currículum, la enseñanza y la evaluación en las escuelas son siempre el resultado de acuerdos y compromisos en los que los grupos dominantes, a fin de

5. La noción de texto incluye tanto a los libros de texto propiamente dicho, como a los libros y propuestas que grupos específicos elaboran para influir en nuestras escuelas acerca de lo que se debe enseñar y cómo, ejerciendo una presión sobre el trabajo de los maestros.

mantener su dominio, deben tener en cuenta los motivos de los menos poderosos” (Apple, 1996a, p. 23).

Luego de *El conocimiento oficial* escribió *Política cultural y educación* (1996) que es hijo inmediato de su predecesor y se reconoce en el linaje de la trilogía. La escritura de *Política cultural* comenzó en un período complicado y tenso, luego de regresar de pasar una temporada en un campo de refugiados bosnios y en un momento de resurgimiento de la derecha en Estados Unidos. También el libro fue escrito en momentos de auge de las teorías postmodernas y postestructuralistas, cuyos enfoques a Apple lo “hacen palidecer” (Apple, 1996b, p. 13). Contrariamente a las interpretaciones “posties” y en la línea de la crítica a las comprensiones reduccionistas y mecanicistas comenzada en los libros anteriores, Apple pone la atención en *Política cultural y educación* a cuestiones relacionadas con la política del currículum y la enseñanza, y realiza una “lectura” de las realidades concretas a las que se enfrentan los educadores. Es un libro que critica profundamente la educación pública, al mismo tiempo que la defiende a ultranza. Critica con rigor y, en esa misma crítica, radica su compromiso.

En esta línea continuó *Escuelas Democráticas* (1997)<sup>6</sup>. Este libro lo dedicó a relacionar las teorías y enfoques críticos, con la realidad y la práctica en el aula. El objetivo fue hablarle a las maestras y maestros, a quienes diariamente trabajan en las escuelas públicas, “teniendo en cuenta que lo hacen en condiciones cada vez peores por los despiadados ataques de la Derecha” (Apple, 2012, p. 27). Se trata de un libro que intenta otorgar “respuestas” críticas a las preguntas cotidianas de los educadores, como por ejemplo, “¿qué hago el lunes?”, en un contexto neoliberal y neoconservador. El libro presenta ejemplos reales, prácticos y estratégicos basados en métodos críticos de la educación popular para realizar tanto en escuelas, como más allá de las mismas.

En 2001 publicó *Educación como Dios manda. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. En este libro amplió y profundizó, una vez más, los análisis de sus textos precedentes y se dedicó al estudio de los movimientos conservadores y sus intentos de reconstrucción conservadora de la educación. Específicamente, se interroga por lo que dicen diversas facciones de una alianza derechista sobre la educación. En esa alianza identifica cuatro grupos: los neoliberales, los neoconservadores, los populistas autoritarios y un sector de la nueva clase media directiva y profesional. Y en el libro se sumerge en el aná-

6. Junto con James Beane.

lisis de los lineamientos educativos de cada uno de estos grupos, así como en pensar y proponer estrategias para frenar a la derecha.

Por último<sup>7</sup>, en el año 2012 publicó el libro *Poder, conocimiento y reforma educacional*, que compila un conjunto de ensayos basados en unas clases que dio en Argentina, en el marco de un seminario en la Universidad Nacional de La Pampa. En este libro refiere a su historia personal y a las luchas políticas e ideológicas ligadas a la educación, y analiza lo que denomina *modernización conservadora*. Asimismo, enumera detalladamente una serie de tareas específicas para el académico/militante crítico en la educación<sup>8</sup>.

Lo interesante, y hasta admirable, es ver cómo a lo largo de sus libros/trayectoria siempre aparece una preocupación continua: la relación entre educación y poder y todo lo que deriva de dicho vínculo. Sin abandonar nunca un enfoque estructural que intenta descubrir las conexiones entre la escuela y las relaciones económicas, sociales y culturales desiguales se sumerge en la vida escolar y en las prácticas cotidianas para ver allí cómo se configura la hegemonía. Teje y se enreda en un complejo entramado conformado por la escuela, los educadores, los estudiantes, el conocimiento, la economía, la política, la ideología, el Estado. Apple se caracteriza por un pensamiento y una escritura acumulativa, dialéctica, que busca la constante crítica y síntesis necesaria para la construcción de nuevo conocimiento. Tal como él mismo lo expresa: “tomados en conjunto, estos libros ilustran mi lucha (con la ayuda de muchas otras personas) por entender los límites y posibilidades de una acción educativa democrática” (Apple, 1996a, p. 9).

### **La Filosofía de la Praxis, su forma de interpretar y actuar en el mundo**

Apple es un filósofo de la praxis. Interpreta el mundo para transformarlo. Mira y analiza la realidad desde la lente del marxismo y con una profundidad excepcional escribe y cuenta historias de sujetos concretos, en situaciones concretas, como las de Maite y Felipe, pero imbricadas de un análisis estructural. Combina el estudio de lo que pasa en las aulas y más allá de ellas, de lo

7. En 2003 publicó *The State and the Politics of Knowledge* que aún no está traducido al español, y en 2013 *Can Education Change Society?*, que fue recientemente (2018) traducido y publicado en Chile y al cual aún no tuvimos acceso.

8. Más adelante mencionaremos algunas de dichas tareas.

que se ve y lo que se oculta, de lo que se hace y lo que no se hace, de lo que se dice y lo que se calla, en la cotidianidad.

Es un intelectual que reflexiona y actúa, que con su teoría y su práctica combate la idea liberal y positivista de neutralidad. Al mismo tiempo que construye categorías nuevas y originales, cuestiona conceptos ya construidos, que solemos utilizar de un modo acrítico, naturalizado. Es un marxista que crea categorías para pensar nuestras prácticas de modo crítico sin caer en reduccionismos o mecanicismos, sino siempre con la utopía de la *interrupción* de la dominación, de la transformación y la emancipación.

En este sentido, participa y promueve que los maestros y profesores de todos los niveles de enseñanza nos involucremos en las luchas. Concibe a la(s) lucha(s) como espacios y momentos donde también se enseña y aprende. De y en la lucha surgen nuevas preguntas y problemas para investigar y actuar.

Apple no investiga ni escribe para elaborar textos académicos y publicar, sino para denunciar una realidad brutal que padecen millones de personas cotidianamente. Sus investigaciones y sus libros nacen de la ira que le producen las injustas condiciones de existencia de la mayoría de la población mundial (Apple, 1996a). Desde y con este enojo es que trata de llegar críticamente al corazón de los problemas. Se zambulle en ellos, los despedaza y los vuelve a unir en un análisis total, que considera a la educación con todas sus relaciones y contradicciones, con la convicción de que “el trabajo educativo que no esté fuertemente relacionado con una profunda comprensión de dichas realidades (sin abandonar el análisis serio de la economía política y de las relaciones de clase) corre el peligro de perder su propia alma” (Apple, 1997, p. 50).

### **El análisis relacional**

Felipe vive en Santa Fe. Maite en Rosario. No se conocen. No saben el uno del otro. Estas historias de vida que parecen desconectadas entre sí no lo están; sus modos de existir en este mundo están totalmente imbricados. Se vinculan, como plantea Apple, de una forma *relacional* (Apple, 1989; 1997; 2008). Los niños/jóvenes con historias de vida como las de Felipe suelen terminar la escuela y continúan estudiando en la universidad. A las niñas/jóvenes con historias como la de Maite les suele ocurrir como a ella, interrumpir su escolaridad por tener que ir a trabajar.

Para Apple, la educación en general y la escuela en particular solo pueden comprenderse en conexión con “las relaciones de dominación y explota-

ción de la sociedad” (Apple, 1997, p. 50). Para entender qué pasa en las escuelas es necesario situarlas en la sociedad, más amplia y desigual, de la que forman parte. Apple propugna e impulsa un enfoque crítico que se basa en una interpretación relacional de la educación. Es una explicación que sostiene que la educación está íntimamente relacionada tanto con las desigualdades estructurales de la sociedad, como con las luchas por superarlas (Apple, 1996a).

Una interpretación relacional implica ver al mundo como conformado por relaciones de dominación y subordinación; conlleva leer nuestra formación social de manera diferenciada, a reconocer cómo y de qué forma el poder desigual se manifiesta y organiza de acuerdo a la compleja cadena de formación del capital. También significa comprender la realidad como una totalidad y advertir las conexiones que existen entre la educación, la política, la economía y la ideología en la sociedad.

Apple nos interpela a que entendamos cada una de nuestras cotidianas acciones como comer, escribir y/o enseñar de manera relacional. No para que nos flagelemos o nos quedemos inmovilizados frente a tanta desigualdad y opresión, sino para “desestabilizar” nuestras comprensiones habituales de la educación y de nuestra propia posición en la sociedad, de modo que entendamos que “estamos estrechamente conectados, de formas diferentes, con relaciones de privilegio” (Apple, 1997, p. 54), aunque el poder las quiera ocultar y/o naturalizar.

Maite y Felipe, Felipe y Maite son, entonces, distintas caras de una misma desigual realidad.

## **Educación, conocimiento y poder**

¿Cómo opera el poder en nuestra sociedad? ¿Quién lo ejerce? ¿Y en la educación? ¿Y en la escuela? Estas “simples” preguntas acerca de la relación entre educación y poder son las que vienen ocupando la atención de Apple desde sus primeras reflexiones hasta la actualidad, y sobre las que viene ensayando respuestas en cada uno de los libros que repasamos con anterioridad.

Apple sitúa el estudio de la educación dentro de un análisis de las estructuras de poder económicas, políticas y culturales. Según Apple, la escuela cumple varias funciones sociales combinadas, interrelacionadas, de forma compleja. Por un lado, reproduce las relaciones de acumulación del capital, y forma y selecciona la fuerza de trabajo. Por otro lado, transmite el conocimiento de los grupos dominantes y lo constituye en conocimiento legítimo. Y al mismo tiempo es un espacio en lucha, donde se producen conflictos y con-

tradiciones entre clases, razas y géneros, entre diferentes proyectos político culturales, ideológicos y éticos.

Para lograr y conservar su legitimidad, el Estado necesita de *aparatos de Estado*, como la escuela, que convengan a las mayorías de acuerdo a los intereses de las minorías que lo dirigen. Como explica Apple, los grupos dominantes tienen que hacer un esfuerzo para mantener su poder (Apple, 1996a). No es algo dado y para siempre, sino que lo tienen que actualizar día a día, en todo momento y lugar. En la escuela en particular se enseñan normas, valores, reglas y la propia cultura dominante, un *conocimiento oficial*, de modo de contribuir a la hegemonía necesaria de los grupos que intentan dirigir la sociedad (Apple, 1987).

Desde que comenzó a trabajar como maestro en las escuelas de los barrios pobres de Nueva Jersey, Apple empezó a observar y cuestionar acerca del conocimiento ideologizado que contenían los currículos, que excluían la cultura, la vida y la historia de las clases trabajadoras. Veía que lo que los niños aprendían en la escuela no compartía ninguna relación con sus vidas fuera de la misma. A partir de esas vivencias, interrogó la realidad. ¿Qué enseñamos en las escuelas? ¿Qué no? ¿Por qué? ¿Cuál es el contenido del currículo? ¿Qué conocimientos incluye? ¿Cuáles deja de lado? ¿Qué silencia? ¿De quién es el conocimiento que tiene más valor? ¿Cómo se legitima? ¿Cómo llega a hacerse “oficial”? Fue así que el currículo y el *conocimiento oficial* se convirtieron en su objeto de estudio principal y primordial. Empezó a indagar y a investigar las cosas concretas del día a día escolar en conexión con las relaciones de dominación, de modo de comprender cómo se configuran nuestras concepciones y formas de ver y entender la realidad.

Apple plantea que al analizar el currículo es necesario realizarlo en dos direcciones simultáneas. Por un lado, hay que observar lo que dice, lo que incluye, lo que está presente. Por otro lado, se trata de reparar en lo que no dice, lo que excluye, lo ausente. Esto es tan importante de apreciar como lo que oficialmente se introduce. La educación, en general, y el currículo, en particular, se presentan y perciben como prácticas neutrales. Pero no lo son. Todos los conocimientos que enseñamos en las escuelas (y los que no) están implicados en complejas relaciones de poder, en luchas, acerca de lo que se define como oficial. Tanto lo que se enseña como el cómo llevan compromisos ideológicos. Solo ciertas formas de comprender el mundo se vuelven, entonces, *conocimiento oficial* (Apple, 1996a).

Las características que asumen las escuelas y el conocimiento que se imparte en ellas están conectadas a las relaciones de dominación. Es a través de la estructura que adopta el currículo y de su contenido, como la lógica y

las formas de control penetran en la escuela (Apple, 1987). Apple nos enseña que nuestra sociedad y la escuela están estructuradas de tal manera que los conocimientos, sentidos y significados dominantes son los considerados legítimos para enseñar. Aunque queramos ubicarnos por fuera de lo político, el “solo” hecho de ser maestras y maestros y enseñar nos involucra en relaciones de poder. Nuestra práctica docente y el conocimiento que enseñamos nunca es neutral.

Según Apple, la escuela produce un tipo de conocimiento específico, al que denomina *conocimiento técnico-administrativo* (Apple, 1987; 2008). El *conocimiento técnico-administrativo* es un tipo de conocimiento que acumulan los grupos dominantes y utilizan para el control económico, político y cultural. En efecto, el *conocimiento técnico-administrativo* se puede acumular y funciona como una forma de capital, que al igual que el capital económico tiende a ser controlado por las clases más poderosas y a servir a sus intereses.

No obstante, lo que se define como *conocimiento oficial* es el resultado de luchas y disputas que en ciertas ocasiones pueden representar victorias de los grupos subalternos, que permiten incorporar otros tipos de conocimientos. El contenido del currículum no es el resultado, entonces, de un simple acto de dominio, es fruto de acuerdos y compromisos (Apple, 1996a). El poder para poder sobrevivir necesita hacer concesiones que le permitan mantener el consenso, y la incorporación de ciertos contenidos al currículum escolar obedece a esta dinámica de legitimidad necesaria para dominar.

Además, Apple afirma que los conocimientos, sentidos y significados oficiales pueden ser cuestionados, resistidos y hasta transformados. A partir de la lectura de los trabajos de Paul Willis, en particular de *Aprendiendo a trabajar*, Apple incorpora a sus análisis la posibilidad de la resistencia por parte de los estudiantes a la imposición de aquellos contenidos que no contactan con su realidad. Willis realiza una profunda investigación etnográfica sobre un grupo de estudiantes de la clase obrera de una zona industrial de Inglaterra, en la que advierte cómo los estudiantes luchan, responden y resisten frente al conocimiento dominante/oficial. El complejo entramado del *conocimiento oficial* solo puede ser comprendido incorporando estas contradicciones y luchas que afloran cuando nos sumergimos en las profundidades de la realidad escolar.

Ahora bien, ¿cómo se materializan estas dinámicas y relaciones en el día a día escolar? El libro de texto es, según Apple, el “artefacto” que constituye el currículum real. Apple (1996a) piensa a los libros de textos como sede de la producción y reproducción de las relaciones de poder en el ámbito escolar. Definen lo que se debe enseñar y cómo, y también de qué manera evaluar. Actúan como instrumentos de dominio y de imposición de ideas y prácticas sobre los maestros y los estudiantes.

Los libros de texto, en su contenido y forma, expresan maneras concretas de ver e interpretar la realidad, de modos de seleccionar y organizar el conocimiento. Encarnan lo que Raymond Williams denominó *tradición selectiva* (1988). Consisten en una selección hecha por determinados sujetos, y la visión sobre el conocimiento que es legítimo. Determinan lo que el poder considera legítimo y lo constituyen como verdadero y único. Y en esa selección, los conocimientos de otros grupos distintos a los dominantes, quedan excluidos. Es decir, los libros de texto contienen las perspectivas de ciertos grupos y niegan las de otros. Es muy difícil encontrar libros de texto que recuperen las historias de los oprimidos —aunque pueda pasar—.

Sin embargo, si bien contienen el conocimiento oficial al mismo tiempo son plausibles, dados sus significados contradictorios y abiertos, de múltiples maneras de leerlos e interpretarlos. “No podemos dar por supuesto que lo que está ‘en’ el texto sea lo que realmente se enseña. Ni tampoco podemos dar por supuesto que lo que se enseña realmente se aprende” (Apple, 1996a, p. 80). Tanto los docentes como los estudiantes mediatizan y transforman el material. Aceptan, reinterpretan, rechazan, discuten el conocimiento oficial. Si bien tienen como objetivo transmitir una concepción del mundo acorde a los grupos dominantes, no garantizan que eso sea totalmente así.

Por otro lado, Apple nos advierte que los libros de texto son también mercancías. Y en tanto mercancías están controladas por el mercado, como por el Estado. Hoy en día, la definición de qué enseñar y cómo se encuentra dominada por las grandes editoriales. El mercado editorial ha encontrado en las escuelas un gran espacio para el lucro. En síntesis, lo que Apple quiere demostrar es cómo los libros de texto encarnan en lo concreto la relación entre conocimiento y poder y definen el *conocimiento oficial*.

### **Lucha de clases y educación. Crítica a las teorías mecanicistas de la reproducción**

Como ya vimos, el primer libro que Apple escribió fue en el año 1979, *Ideología y currículum*. En ese momento histórico, el enfoque teórico dominante dentro del marxismo en general y de la Teoría Crítica de la Educación en particular era lo que se denomina “economicismo”, “determinismo”, “mecanicismo” y/o “reproductivismo”. El eje central de la investigación dentro de los estudios de la pedagogía crítica giraba en torno al análisis de la relación entre la escuela y la reproducción social, económica y cultural. Estas interpretaciones analizaban la educación en general y la escuela particular como espacio de reproducción de

las relaciones sociales existentes. Ejemplos de dicho tipo de análisis fueron las investigaciones de Althusser (1969) y Bourdieu y Passeron (1977) en Francia, y de Bowles y Gintis (1976)<sup>9</sup> y del mismo (primer) Apple en Estados Unidos.

Sin embargo, algunos años después, a la par de seguir cuestionando al capitalismo/liberalismo Apple se atrevió a discutir con su propio trabajo y el de los demás reproductivistas, de modo de corregir “errores” e incorporar mayor complejidad a aquellos análisis simples, mecanicistas y deterministas. Apple empezó a afirmar que no se puede reducir lo que hace la educación a una mera reproducción, reflejo o espejo de la esfera económica. A partir de la lectura de literatura marxista como la de Antonio Gramsci, Erik Olin Wright<sup>10</sup>, Stuart Hall, Raymond Williams, Paul Willis<sup>11</sup>, Geof Whitty<sup>12</sup> y de los teóricos de la Escuela de Frankfurt<sup>13</sup>, repensó, amplió y clarificó sus argumentos. Advirtió que no todo se explica por el poder económico, como intentan hacerlo los enfoques economicistas y reduccionistas, ya que “el capitalismo no es solo un sistema económico, sino una forma de vida, una “totalidad estructurada” [...] construida a partir de un conjunto constantemente cambiante y contradictorio de interconexiones de la “esfera” económica, la política y la cultura” (Apple, 1989, p. 26).

Sin dejar de entender que la escuela desempeña un importante papel en la reproducción del orden social estratificado y es un elemento extraordinariamente importante para el mantenimiento de las relaciones de dominación y explotación en las sociedades, incorporó en sus análisis las luchas, contradicciones, conflictos y resistencias/respuestas que se producen en el seno de dichas relaciones de explotación y dominación. “La reproducción social es por naturaleza un proceso contradictorio, no algo que sucede mecánicamente sin lucha” (Apple, 1987, p. 106).

Es decir, de interrogarse por cómo la escuela reproduce pasó a pregun-

9. Incluimos entre paréntesis las fechas de publicación del original en su idioma. En la bibliografía, al final, referimos a la edición en español.

10. Sociólogo marxista estadounidense, que trabaja al igual que Apple en la Universidad de Wisconsin (Madison). Sus investigaciones se focalizan en el estudio de las clases sociales.

11. Williams, Hall y Willis son sociólogos marxistas que se dedicaron en universidades de Inglaterra a investigar dentro del campo de los estudios culturales.

12. Pedagogo inglés que realiza estudios sobre sociología del currículum.

13. Refiere a un grupo de investigadores marxistas nucleados, a partir de los años veinte del siglo pasado, en el Instituto de Investigación Social, ubicado en la ciudad de Frankfurt, Alemania. Algunos de sus integrantes fueron: Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm y Jürgen Habermas.

tarse por cómo la escuela es “parte un gran entramado de relaciones estructuralmente opresoras” (Apple, 1987, p. 26) que no solo reproduce, sino también produce conocimiento, al tiempo que busca crear y perpetuar la desigualdad. Dejó de ver la realidad no solo como una imposición de los grupos dominantes, sino también como “el resultado contradictorio de conflictos culturales, políticos y económicos muy reales, en el interior y el exterior de nuestros sistema educativo” (Apple, 1987, p.11), y empezó a plantear una interacción dialéctica y contradictoria de la escuela como aparato reproductivo y productivo. Si bien las instituciones educativas intentan preservar lo existente o, dicho de otro modo, reproducen las relaciones de una sociedad que se configura en forma de orden social dominante y subordinado, es decir, antagónico y desigual, no solo “hacen” eso. La escuela es algo más complejo que un simple mecanismo reproductor determinado. Las relaciones de poder que allí se despliegan son intrínsecamente contradictorias y llevan en sí mismas la lucha. De hecho, es lo que ocurre. Los maestros y estudiantes no son sujetos vacíos y pasivos que aceptan incondicionalmente lo que ocurre en y con su educación.

En efecto, en las escuelas se producen prácticas opuestas a las fuerzas dominantes que apuntan a la reproducción, “ignorarlas es ignorar que cualquier situación pueda contener elementos de resistencia, de lucha y contradicción, que actuarán contra la determinación abstracta de las experiencias reales de la vida de las personas” (Apple, 1987, p. 107). El Apple post *Ideología y curriculum* hasta el actual elabora una combinación de aproximaciones para comprender la realidad. Un análisis estructural para entender las relaciones desiguales, a la par de un análisis de lo que ocurre en la cotidianidad. Combina una etnografía<sup>14</sup> de la vida en las instituciones y alrededor de ellas, con los procesos necesarios para la acumulación y legitimación del capital.

Si bien las escuelas desempeñan importantes tareas en la creación de condiciones para la acumulación de capital y para la legitimación, a menudo estas dos funciones están enfrentadas y son conflictivas. La necesidad de acumular capital puede contradecir, explica Apple, la necesidad de legitimación (Apple, 1987, p. 30). La necesidad de acumular capital implica la producción de fuerza de trabajo jerarquizada y diferenciada. Mientras que en el plano de la legitimidad se trata de presentar a la escuela como una institución de homo-

14. La etnografía marxista apunta a comprender un lugar o una situación concreta, pero lo hace situando ese escenario dentro de un gran sistema de fuerzas de clase, ideológicas y materiales (Apple, 1987). En este punto se advierte muy claramente el peso que tuvo en la propuesta de análisis etnográfico la aproximación y lectura de la obra *Aprendiendo a trabajar* de Paul Willis

geneización e igualación. En fin, la escuela es un espacio donde se produce un interjuego entre determinaciones y contradicciones, donde existen acciones y luchas concretas, de sujetos concretos, que median, transforman y luchan por lo que acontece al educar.

### **El sentido común**

¿Por qué triunfa la clase dominante? ¿De qué manera su forma de ver el mundo se legitima y es la legítima? Como plantea Stuart Hall, uno de los “maestros” de Apple, “el sistema económico no puede por sí mismo asegurarse las condiciones necesarias para extender su propia reproducción” (Hall en Apple, 1987, p. 32). Dichas condiciones no se imponen. Precisan ser construidas y reconstruidas cotidianamente en todos los espacios, en todos los segundos, en todas las visiones. La hegemonía no surge espontáneamente y la escuela es un territorio privilegiado para su construcción.

Una categoría que ayuda a comprender este proceso de cimentación de la hegemonía, y que reiteradamente utiliza Apple para pensar en la función de la escuela y en el fin último de la educación, es la de *sentido común*. Según Apple, la dominación racial, de género y de clase se legitima a través de la creación del *sentido común*. Es el *sentido común* el que legitima lo que el poder hace.

El concepto de *sentido común* lo recupera de Gramsci. En términos generales, Gramsci define al *sentido común* —al cual también lo denomina como *Folklore*— como la concepción del mundo más difundida en una época histórica determinada. El *sentido común* es una forma de ver la vida, un modo de pensar, que se caracteriza por ser acrítico, incoherente, disgregado, difuso, inconsecuente y dogmático. Es la concepción del mundo de la clase dominante que se convierte en parte de la conciencia popular.

Este proceso de conversión no es automático, ni natural. La clase dominante realiza un esfuerzo diario, en todos los frentes, para constituirse en clase dirigente. Los grupos dominantes tienen muy en claro el carácter táctico de la disputa por el *sentido común*; que para dirigir es necesario actuar en las experiencias de la vida cotidiana de las personas —incluida, por supuesto, la escolar— y conectarse con los sentimientos y problemas reales de los grupos dominados, de modo de que los intereses dominantes pasen a ser los del conjunto social. “La aceptación de posiciones más derechistas en política social y educativa tiene lugar precisamente porque los grupos conservadores han sido capaces de basarse en los sentimientos populares, reelaborarlos y conseguir adeptos” (Apple, 1996a, p. 35).

El *sentido común* diría que Felipe se esforzó más que Maite y por eso llegó a la universidad. También afirmaría que la culpa de no terminar la escuela es de Maite por quedar embarazada, y/o de sus padres que la mandaron a trabajar. Con el auge de la neurociencia, algunos también agregarían que Felipe es más inteligente que Maite y que seguramente Maite tiene algún déficit de atención, convirtiendo así un problema social en uno individual.

Contrariamente a este modo de ver, Apple nos invita a desprendernos del *sentido común* y oponerle la comprensión crítica de la realidad. Nos convoca a *reposicionarnos* y a ver el mundo como constituido por relaciones de poder y dominación. El conocimiento crítico nos permitirá analizar que la vida de cada uno de los sujetos no es un problema individual. Que las trayectorias escolares de Felipe y de Maite no dependen de su esfuerzo personal o de su inteligencia particular, sino de procesos y relaciones sociales que, así como producen desigualdad nos hacen pensar que las desigualdades o no existen, o son un problema natural.

Nuestro trabajo como docentes tiene que apuntar a interrumpir y transformar ese *sentido común*, tan arraigado y sujetado en las concepciones de la cultura popular.

### **El trabajo docente**

El agudo ojo crítico de Apple también está presente a la hora de analizar al trabajo docente. Apple no tiene una mirada romántica o idílica sobre los maestros. Es contundente para criticar las condiciones de proletarización que degradan la profesión y cómo los docentes en tanto trabajadores no estamos para nada exentos de la lógica del capital. Al mismo tiempo, examina la multitud de operaciones del poder que impide a los educadores reconocer las relaciones de explotación y dominación, y su propia posición en las mismas. Las maestras y los maestros también somos parte y estamos insertos en los procesos de conformación del *sentido común* que describimos en el apartado anterior, que impide ver que nuestras condiciones laborales y los conflictos que ocurren en la escuela, en el aula, están entramados con relaciones de poder que exceden y contienen a lo educativo.

Por otro lado, Apple plantea que en momentos de crisis florecen los ataques a la educación. Se responsabiliza a la escuela, a los maestros, a los estudiantes, por los problemas de la sociedad. Vivimos, como ya pasó en los 90, “en una época en que la restauración conservadora ha provocado una situación en la que se culpa a las escuelas de casi todo lo que funciona mal en la

sociedad, en la que existe una profunda desconfianza hacia los docentes y los currículum” (Apple, 1990, p. 11). Sin embargo, somos los docentes los que cotidianamente nos enfrentamos y abrazamos a los miles de niños y jóvenes que padecen las consecuencias de sistemas estructurados en relaciones desiguales como las que venimos analizando. Somos los docentes los que no nos acostumbramos y no nos queremos acostumbrar a ver bancos vacíos en las escuelas, como el de Maite, porque se fueron a trabajar. Y somos los docentes los que deberíamos enseñar a ver el mundo con ojos críticos, como los de Michael Apple y tantos maestros más.

### **¿Qué hacer?**

“¿Qué podemos hacer como educadores críticos y activistas para cambiar la desigualdad educativa y social existente?”, se pregunta y nos pregunta Apple. Y su respuesta es clara y contundente: luchar. Luchar por producir transformaciones estructurales; luchar por la igualdad, en todos los frentes que hagan falta, incluida, obviamente, la educación. “Las palabras clave son lucha e imaginación” (Apple, 1987, p. 18).

Para Apple, hay que organizarse, resistir y transformar. No alcanza solo la crítica, que es fundamental; hay que acompañarla de propuestas y acciones concretas que incluyan relaciones sociales en las antípodas de las dominantes. Es necesaria una praxis transformadora de la realidad.

Apple siempre termina sus reflexiones y escritos con una “nota de esperanza” (Apple, 2012, p.11). En este sentido también es gramsciano. Al pesimismo de la inteligencia, lo complementa con el optimismo de la voluntad. Siempre, para Apple, es posible luchar y resistir. El sistema no se autoreproduce y, por todo lo que vimos a lo largo del texto, para el poder no es tan fácil mantener su dominación. La hegemonía siempre tiene fisuras y posibilidad de confrontación y contestación. “No es un callejón sin salida” (Apple, 1987, p. 187).

Se trata de *interrumpir* la dominación y de configurar un (otro) sistema con instituciones justas económica y culturalmente. ¿Cómo podemos *interrumpir* las prácticas y políticas dominantes? ¿Qué podemos hacer como educadores críticos y activistas para cambiar la desigualdad educativa y social existente? En primer lugar, *interrumpir* los movimientos que hacen de la educación un negocio, medible y para pocos es una tarea difícil. Si bien es difícil, es una tarea que como futuros y actuales docentes nos tenemos que dar. Si no, si continúan estas tendencias en la educación ya sabemos lo que va a pasar: más desigualdad, peores condiciones de trabajo para los educadores, menos niños

y jóvenes yendo a la escuela, pérdida del pensamiento crítico, más evaluaciones estandarizadas. En segundo lugar, utilizar los elementos de resistencia de clase con fines pedagógicos, es decir, orientar y re orientar nuestras prácticas educativas hacia el entendimiento de las condiciones de desigualdad estructural que dominan nuestra sociedad, y hacia contenidos de la historia de lucha y de la realidad de los oprimidos. Los maestros y estudiantes podemos encontrar colectivamente formas creativas de utilizar y resignificar lo que el Estado y el mercado intentan imponer como contenidos a enseñar. Podemos incidir en los currículos. Luchar por introducir contenidos críticos, que recuperen la historia de las clases subalternas.

Apple nos interpela a que realicemos un proceso de *reposicionamiento* y nos transformemos en educadores críticos, es decir, nos invita a que veamos al mundo a través de los ojos de los desposeídos y a que actuemos contra todas aquellas prácticas y procesos que generan las condiciones de opresión (Apple, 2012).

En concreto, Apple nos convoca a llevar a cabo una serie de tareas para la investigación y acción educativa crítica: 1) Debemos “dar testimonio”. Es decir, analizar y esclarecer sobre las conexiones que existen entre la política y la práctica educativa, y las relaciones de explotación y dominación en la sociedad en su conjunto, así como acerca de las luchas contra esas relaciones. 2) Al realizar dicho análisis tenemos que señalar las contradicciones y espacios de acción y lucha posibles contra las posiciones hegemónicas. Si no terminaremos en el escepticismo o la desesperación. 3) Actuar como “secretarios” y “en sintonía” con los grupos y organizaciones sociales que se encuentran abocados a cuestionar las relaciones existentes de desigualdad de poder. Es decir, transformarnos en *intelectuales orgánicos*, participar, investigar y trabajar con aquellos movimientos comprometidos con luchas políticas por la igualdad. 4) Mantener vivas las tradiciones de la acción crítica radical, ampliarlas y criticarlas. 5) Utilizar herramientas adecuadas para abordar las realidades actuales. Utilizar diversas y nuevas estrategias de trabajo de acuerdo a los diferentes grupos. Necesitamos aprender a hablar y decir cosas importantes. 6) Comprometernos como docentes y/o investigadores. Sentir en lo más profundo las injusticias que genera la desigualdad. Se trata de investigar y enseñar de la mejor manera y a la vez participar en organizaciones y/o movimientos cuyo objetivo sea la interrupción de la dominación. 7) Mantener vivos nuestros sueños de y por una sociedad de iguales.

## Fin

El presente texto tuvo como fin introducir a estudiantes de profesorado y docentes en un enfoque conceptual, empírico, político y ético particular, el de Michael Apple. Nuestro objetivo fue explorar la constelación de problemas que Apple trabaja y reponer su *Filosofía de la Praxis*.

Dados los objetivos propuestos, nuestra intención no fue realizar una exégesis del autor, sino apuntar algunos datos biográficos, recorrer su obra, presentar sus principales categorías de análisis y sus propuestas para la acción, a partir de la “puesta en práctica” de sus conceptos y metodología.

Pero sobre todo y como él nos enseñó, el propósito es que quienes tengan en sus manos este texto puedan analizar críticamente sus supuestos sobre lo qué es y hace la educación, a la par de transformar sus prácticas en un sentido de emancipación.

Toda la producción teórica de Apple es un esfuerzo por hacer de la práctica docente un factor de lucha contra las relaciones de dominación. Y en esa lucha lo acompañamos. A esa lucha nos sumamos.

**Cinthia Wanschelbaum** es Doctora de la Universidad de Buenos Aires, en el área Ciencias de la Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación, por la misma Universidad. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta en la Universidad Nacional de Luján. Presidenta de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE).

## Bibliografía

- Althusser, L. (1988) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Apple, M. (1987) *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1989) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1990) "Introducción". En Liston, D. y Zeichner, K. *Formación del profesor y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Apple, M. (1996a) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1996b) *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- Apple, M. (1997) "Educación, identidad y papas fritas baratas". En Gentili, P. (comp.) Apple, M. y da Silva, T. *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.
- Apple, M. (2001) *Educar como Dios manda. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (2008) *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. (2012) *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Apple, M. (2017) "La lucha por una educación crítica-democrática debe continuar". Texto para la inauguración de las V Jornadas Nacionales de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE).
- Apple, M. y Beane, J. (comps.) (1997) *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Barco, S. (2017) *Editorial*. Boletín de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2001) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Buenos Aires: Proa.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1998) *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1984) *Cuadernos de la Cárcel*. México: Era.
- Williams, R. (1988) *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- Willis, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.



## 6

## ¿A quién le pertenece Vigotsky? Sobre un legado valioso y complejo

Ricardo Baquero

Nuestro título remeda, con cierta ironía, la siempre erudita obra de Judith Butler (Butler, 2014), en este caso relativa a las kafkianas disputas sobre los derechos de autor de la obra inédita de Kafka. Los conflictos por los derechos de propiedad intelectual de estos escritos llevan a lo grotesco la ilustración de problemas de época y cierto azar de las singularidades. La obra inédita de Kafka quedó en una parte considerable en manos de las hijas de la que se sospecha pareja de Max Brod, amigo de Kafka al que, como se sabe, éste le había pedido que destruyera sin publicar su obra. Las disputas por los derechos, siempre siguiendo la reconstrucción de Butler, mostraron, por una parte, una propuesta del abogado de aquellas hijas que afirmaba que, de llegarse a un acuerdo, el material sería “ofrecido en venta como una sola entidad, en un paquete. Será vendido por su peso...” (citado en Butler, 2014:8) hasta el reclamo de la Biblioteca Nacional de Israel que, a través de su director, alega que “La biblioteca no pretende renunciar a activos culturales que le pertenecen al pueblo judío..” (*ibídem*). Esto último se fundaba en un argumento que oscilaba entre identificar la obra como “bien público” —y este asimilado, según Butler, al “pueblo judío” y al fin al Estado de Israel— o identificar al autor como partidario del movimiento sionista tomando indicios diversos. Vender *por peso* la obra o considerarla *un activo* no deja de transformarla en una suerte de mercancía, claro problema de época, pero, también, lo que vuelve de mayor complejidad al problema es, a su vez, el juego de identidades supuestas y superpuestas que construyen o reconstruyen retrospectivamente a un autor. Butler muestra la equivalencia supuesta entre la condición judía como identidad sustancial de un sujeto —entre su multiplicidad de pertenencias o no pertenencias— y su identificación, a su vez, de

*pueblo judío* con Estado de Israel, territorio en el que, como es bien sabido y actualmente reavivado como conflicto, conviven habitantes que en un considerable porcentaje no son judíos, como es el caso del pueblo Palestino.

Traemos la pertenencia de Kafka autor y la obra de Kafka, jugando con la ambigüedad del término “pertenencia”, en nuestro caso no porque nos interesen las disputas sobre derechos de edición de la obra de Vigotsky, sino por las variadas formas de apropiación e interpretación que poseen y han poseído las tesis y nociones vigotskianas. Y, en todo caso, porque la reconstrucción de las filiaciones intelectuales del propio Vigotsky, múltiples y diversas —entre las cuales se presenta, dicho sea de paso, la de ser judío— llevan a enfatizar identidades de autor u obra muchas veces en disputa.

Súmese a que nuestro autor, como se sabe, nace en la Rusia zarista de 1896 (el mismo año que nace Piaget) y fallece, muy joven, en la URSS de 1934, bajo el ascenso y censura del régimen stalinista. Podemos decir que, en forma condensada, vivió el utópico sueño del asalto al cielo, de la experiencia de una organización económico-social no capitalista y, en breve tiempo, la pesadilla impensada por muchos de la cruel persecución y censura política. Si se quiere, más paradójal y compleja será esta situación por tratarse Vigotsky de un intelectual marxista —otro juego de identidades—, afín desde un inicio con el monumental proceso histórico en el que se veía navegando. Se comprenderá que la apropiación de su legado pasará también por los problemas de traducción, de su difusión tardía, parcial o, para ciertos autores, sesgada en la psicología occidental o de la misma ex URSS, o de la prohibición por muchos años de su obra por el stalinismo y de sus recepciones diversas, inevitablemente situadas en tradiciones, épocas y espacios diferentes (Caruso, 2007; Chaiklin, 2003; González Rey, 2011, 2016; González, A. A., 2007; Gredler, 2012; van der Veer, 1998, Van der Veer y Yastnisky, 2011; van der Veer y Valsiner, 1991).

Vigotsky poseía una fuerte formación filosófica que incluía tanto el estudio de la obra de Hegel y Marx como la de Spinoza. Era un notable estudioso, muy actualizado, de las producciones psicológicas de su época, recuperando aspectos o problemas abiertos por programas tan disímiles como el psicoanálisis freudiano, el conductismo americano o la psicología de la Gestalt, o desde ya, como es conocido, fue un agudo lector de la temprana obra piagetiana. Súmese su formación literaria (por ejemplo, su ensayo sobre el Hamlet producido a los 18 años e incorporado, años después a su tesis doctoral sobre *Psicología del Arte* (Vigotsky, 1970), su vinculación activa con la producción artística e intelectual, sus lecturas sobre etnografía y su experiencia educativa y clínica. Probablemente este conjunto, ligado a una genial singularidad, hizo que su obra trascendiera entre los numerosos intentos de ensayar psicologías

“marxistas”, bendecidas o no por el régimen, sobre las que él mismo ironizaba.

Numerosas preguntas y polémicas atraviesan los usos y lecturas de su obra. Desde las dudas iniciales, luego zanjadas, acerca de si su apelación a la obra marxista era genuina o una concesión al régimen, a las dudas acerca de si ciertas tesis o influencias teóricas fueron pasadas a un segundo plano o a una suerte de supuesto implícito, silenciado, como los trabajos de Freud o de Feuerbach (González, A, 2007). Por otra parte, como se sabe, estamos precisamente en un momento de ebullición de las lecturas o relecturas de la obra vigotskiana, tanto por la relectura en otra clave de textos tardíos —como nos ha sucedido con categorías como *vivencia* o *situación social de desarrollo*—, como por la publicación de nuevos textos inéditos o cierta convergencia de ambas cuestiones (Yasnitsky y van der Veer, 2016 Zavershneva y van der Veer, 2018). Cuestiones que están lejos de converger en su significado e interpretación oportunas. En todo caso *el peso* de la obra vigotskiana, al igual que la de Kafka, nos asombra y alegra por su diversidad, complejidad y vigencia o curiosa novedad.

Para nuestros fines, vinculados a poner en diálogo la obra de Lev Vigotsky (en adelante LV) —mediada siempre por cierta interpretación inevitable— con las cuestiones educativas o psicoeducativas actuales<sup>1</sup>, será necesario optar por ciertos recortes de importancia proyectándolos a nuestros problemas de época, aun a riesgo de cometer involuntarios anacronismos. Propondremos analizar inicialmente tres cuestiones. Por una parte, el lugar de la educación, en sentido amplio, en la teoría del desarrollo de LV y, en segundo término, el problema de “lo escolar” como práctica educativa específica creadora de formas a su vez específicas de desarrollo que llevan, si se quiere, a la cuestión de la explicación y los problemas de predicción acerca del desarrollo o las posibilidades de aprender, problemas muchas veces condensados en un tratamiento algo superficial o descontextualizado de la categoría de Zona de Desarrollo Próximo, sin duda, una de sus ideas más difundidas.

1. Confiamos en poder remitir al lector a varias obras escritas originalmente o traducidas al español que introducen sistemáticamente en la teoría de LV (Wertsch, 1988; Kozulin, 1994; Riviere, 1984; González Rey, 2011) o tematizan sobre las relaciones de la obra de LV y la cuestión educativa (cf. Moll, L.,1993; Daniels, H. 2003; Newman, Griffin y Cole, 1991; y, si se nos permite, Baquero, 1996). A lo largo del escrito, desde ya, mencionaremos los propios textos de LV que juzgamos de mayor pertinencia, muchos de los cuales están disponibles en español.

## Desarrollo humano y educación

*Desde la escuela  
Y aún antes... Desde el alba, cuando apenas  
Era una brizna yo de sueño y llanto,  
Desde entonces,  
Me dijeron mi nombre. Un santo y seña  
Para poder hablar con las estrellas*

Nicolás Guillén

La educación fue considerada por Vigotsky como el “desarrollo artificial del niño” o una suerte de producción de desarrollo mediante recursos “artificiales” que permitirá canalizar el desarrollo natural. Debe comprenderse, entonces, que “artificial” ocupa el lugar de lo no-natural, lo que no puede explicarse por la deriva natural de un proceso. Considérese la siguiente cita de Vigotsky:

“La educación... puede ser definida como el *desarrollo artificial* del niño. La educación es el dominio ingenioso de los procesos naturales del desarrollo. La educación no sólo influye sobre unos u otros procesos del desarrollo, sino que reestructura, de la manera más esencial, todas las funciones de la conducta” (cf. Vigotsky, 1987:187 bastardillas nuestras).

Esto es, la educación en sentido amplio, la crianza, pero también las formas académicas o escolares que luego veremos, consisten en principio en un intento por dominar procesos de curso natural que producen cambios drásticos en el desarrollo. Nótese que excede el problema del aprendizaje e involucra reestructuraciones importantes en el mediano o largo plazo que dan cuenta de procesos de cambio cualitativo. Tenemos ya planteadas aquí varias cuestiones. Por una parte *el desarrollo humano es un compuesto inescindible de naturaleza y cultura*. Su particular combinatoria, entendiéndolo que “cultural” lo utilizaremos como una suerte de término que condensa, a su vez, lo social y lo histórico, producirá inevitablemente diversidad. Combinatorias de diversidades “naturales” y culturales. No reductibles entre sí. Es decir, los procesos naturales de desarrollo, comunes a otras especies y al hombre, solo otorgan una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo culturalmente organizado. Constituyen una condición de posibilidad que se podrá concretar de múltiples maneras, de acuerdo a la naturaleza del cachorro humano y el nicho cultural de crianza/educación que lo reciba y constituya en sujeto.

En estas épocas de auge y sorpresa por los trabajos de las neurociencias y las tentaciones reduccionistas es bueno recordar que el funcionamiento

orgánico en tanto seres vivos estuvo siempre contemplado y supuesto en los enfoques socioculturales y en la teoría vigotskiana de base. Nuestro desarrollo natural específico sienta las bases de un proceso de subjetivación siempre culturalmente producido. Cuando Vigotsky intenta atrapar la especificidad del psiquismo y desarrollo humanos, lo hace atento, precisamente, a las continuidades y rupturas que esto supone con respecto al psiquismo animal. Por eso educar trata de “dominar” los procesos de desarrollo natural.

Las investigaciones de Pavlov abrían puertas múltiples. O bien se prestaban a una suerte de reducción de lo psicológico a la Actividad Nerviosa Superior, o bien mostraba como ésta era susceptible de ser “formateada” por procesos semióticos. El recurrente ejemplo del condicionamiento del can de Pavlov muestra la capacidad relativa de asimilar por contigüidad un estímulo neutro, como el sonido de la campana, a un estímulo natural, como la presencia de la comida, produciendo su sola presencia (el sonido de la campana) un efecto idéntico al del alimento (salivación). De tal modo, el sonido de la campana, por anteceder con cierta recurrencia al estímulo natural, opera luego como una *señal* que anticipa/representa el alimento aún no presente. Esto muestra que el funcionamiento cerebral, en principio de los mamíferos —pero no solo en ellos—, es sensible a los procesos semióticos.

Volvamos al hombre ahora. Su Actividad Nerviosa Superior describe que sus funciones cerebrales son entonces sensibles al funcionamiento semiótico, es decir, son *semiotizables*. Lo que Vigotsky advertirá es que los procesos semióticos de señalización (o de índices) son estrechos para explicar la especificidad del psiquismo humano, ya que se limitan a representar según relaciones metonímicas parte/todo o por contigüidad espacial o temporal. La relación sonido de campana/alimento próximo se produce por una actividad del animal, claro está, pero que no implica ningún uso ni creación intencional ni consciente de las señales. Tiene una capacidad destacable de registrar tal relación de contigüidad, almacenarla, evocarla, inhibirla, etc.

Pero aquí notaremos dos diferencias de importancia que hacen a los procesos psicológicos “superiores”, específicamente humanos, en la taxonomía vigotskiana. En primer lugar el uso posible de mediadores semióticos está lejos, como se anticipó, de limitarse a señales o índices, pudiendo procesarse *sistemas de signos*, como el habla, cuyo significante —el sonido de la palabra— guarda una relación relativamente arbitraria con su referente o significado. Es decir, se trata de significantes diferenciados de los objetos que significan, no guardando con ellos relaciones de contigüidad. A diferencia de Pavlov, que intentaba describir al habla como un “segundo sistema de señales” —es decir, las palabras como señales de otras señales, “¡Fuego!” como señal de la señal

“calor/humo”— Vigotsky entenderá que lo que ordena al habla es su propiedad de generar relaciones de *significación*, que conceptualizan, abstraen, crean vínculos relativamente arbitrarios entre palabras y referentes y, crucialmente, entre las propias palabras (Vigotsky, 1995, 2007).

De modo que a través de la cuña que Pavlov encuentra dando cabida a los procesos semióticos en otras especies —relación de continuidad animal/hombre— Vigotsky encuentra un punto de ruptura específico en la posibilidad de los procesos como el habla, la escritura, la pintura, los diversos sistemas notacionales que guardan relaciones de representación diferentes. Por otra parte y en forma crucial, lo humano se explica por la posibilidad de un uso de mediadores semióticos en forma *consciente y voluntaria*, a diferencia de los “reflejos” —automáticos e involuntarios, por definición— del animal. De modo que allí donde Pavlov explora los procesos de señalización Vigotsky desembarca con el habla, el análisis del habla dialogada, la escritura, la teoría literaria, la posibilidad de la ciencia y técnica, etc. (Kozulin, 1994)

El resultado de la interiorización de prácticas sociales o actividades intersubjetivas mediadas semióticamente o, si se quiere, la interiorización de mediaciones semióticas —como el habla— en el seno de prácticas sociales o actividades intersubjetivas específicas será lo que humanice/subjective, en sentido estricto, al cachorro humano. Tales prácticas inicialmente se darán en la crianza y constituyen prácticas educativas en sentido amplio que, como se dijo, “reorganizarán de la manera más esencial todas las funciones de la conducta”.

El desarrollo humano y la constitución subjetiva serán por tanto canalizaciones de los procesos de desarrollo inciertos y abiertos (Valsiner, 1987). En tal sentido, y será más evidente con las prácticas de escolarización, toda práctica educativa es al fin una suerte de práctica política en la medida en que gobierna los procesos de desarrollo, los produce, dirige, conduce, canaliza hacia ciertas formas de desarrollo siempre específicas, ahora sí, de acuerdo a la combinatoria de componentes naturales y culturales del desarrollo.

Estas afirmaciones poseen una importancia teórica de enorme relevancia, representan lo que podemos denominar un “giro situacional” (Baquero, 2012) en la medida en que implican un cambio sustantivo en las *unidades de análisis* utilizadas en la explicación psicológica. Esto es, en el contexto de las discusiones sobre la explicación psicológica una unidad de análisis resulta el recorte teórico —en el doble sentido de resultar un término teórico y de derivar de una teoría— que operamos a efectos de explicar un proceso psicológico y eventualmente intervenir sobre él. Por ejemplo, como es sabido, en el marco de la teoría piagetiana la unidad de análisis escogida para la explicación del desarrollo cognitivo es la *interacción sujeto-objeto* (S-O). Bien podemos encon-

trarla denominada como *acción* o *esquema*, ya que son conceptos que remiten unos a otros en tanto, siendo la acción la fuente de todo conocimiento, es entendida como una interacción y posee siempre un modo de organización interna que la identifica, modo de organización al que llamamos esquema.

La importancia de este giro situacional —en este aspecto similar al giro constructivista de base piagetiana (cf. Castorina y Baquero, 2005)— es optar por un modelo de explicación basado en unidades sistémicas, cuyos componentes guardan entre sí relaciones recíprocas de una combinatoria específica y, por otra parte, *no reducen la explicación al individuo* y sus atributos. Efectivamente, ya en Piaget además de darse por descontado que estamos ante un sujeto socializado, expresamente, como es sabido, sujeto y objeto se constituyen mutuamente como producto de la interacción. En el caso de Vigotsky, como proviene, como vimos, de una tradición hegeliano-marxista —en tanto Piaget de una tradición kantiana— y su programa psicológico derivaba más de preguntas acerca de la producción cultural, la especificidad de lo humano o el problema del habla, la unidad de análisis en los hechos utilizada para explicar el desarrollo ontogénico remitirá, como vimos, al origen social y mediado semióticamente del psiquismo humano. Es decir, la *unidad de análisis* será la ya anticipada *actividad intersubjetiva semióticamente mediada*.

Lo educativo será un operador que transforma cachorros humanos en sujetos, mediando sus prácticas semióticamente. Ser educable, al fin, es esta posibilidad del cachorro humano de constituirse en sujeto. Algo que implica capacidad para aprender, pero que la excede sin duda, ya que tal capacidad de aprender es un atributo compartido con otras especies. Los procesos de subjetivación, no (Baquero, 2003, 2016).

## **¿Hablamos de primaveras, de noches o de palabras? Desarrollo y escolarización**

—El algodón no crece donde hace frío. Y en Inglaterra hace frío. ¿Se cultivará allí el algodón?

—No lo sé...si hace frío no crecerá; si hace calor crecerá. Conforme a vuestras palabras debo decir que allí no crece el algodón. Pero debo saber para eso qué primaveras hay allí, qué noches

Respuesta de un campesino Uzbeko,  
sin escolarización, en los años 20. (Luria, 1987)

La preocupación por escolarizar a una extensa población tanto campesina como urbana y atender, a su vez, a situaciones de niños institucionalizados, consecuencia en parte, por ejemplo, de la Primera Guerra, fueron parte de las “urgencias” de época a las que atendió el pensamiento de Vigotsky. No es un punto de partida menor. Escolarizar no era un mero proceso de “distribuir conocimientos” con equidad, según nuestra asepsia contemporánea, sino en forma expresa intentos por generar posiciones subjetivas emancipadas. Emancipación entendida, claro está, en el marco de un pensamiento marxista clásico, donde, en tanto moderno, el acceso a la escritura —o a los sistemas notacionales complejos— como a las formas científicas de pensamiento nos llevaría a superar o develar el velo de la apariencia de las formas ideológicas de representación del mundo (Caruso, 2007).

Es decir, el saber científico, lejos de tratarse sólo de una estilización metodológica de formas de validación —que también lo era— traía la esperanza de una suerte de armonioso reencuentro con una visión del mundo emancipada de las relaciones de explotación y los intereses de clase. Era la concreción de un “hombre nuevo”. Comprenderá el lector que no intentamos recuperar nostálgicamente tal ideal, al fin moderno, de emancipación vía la ciencia y técnica, sino contextualizar mínimamente en época los sentidos —sin duda múltiples— que cobrara tanto escolarizar como la propia interpretación de esos procesos, pero sí recuperar su carácter complejo, no reductible a un mero desarrollo cognitivo y entender que, en última instancia, se tratará siempre de una práctica inevitablemente política.

En tal sentido las entradas al problema de las prácticas de escolarización en la obra vigotskiana son múltiples e interesantes. En su temprana obra, como es el caso de la *Psicología Pedagógica* (2001), antes de su formulación

de la que dio en llamarse teoría histórico-cultural del desarrollo psicológico (cf. Vigotsky, 1995), ya aparecerán alusiones diversas a obras de pedagogos y ciertas opiniones sobre experiencias educativas contemporáneas como las escuelas Dalton o, más genéricamente, las “escuelas politécnicas” que parecía valorar en su espíritu, pero no veía reflejado tal espíritu en las experiencias escolares existentes que llevaban su nombre (Vigotsky, 2001; van der Veer, 2007;). En todo caso, podríamos decir que Vigotsky comulgaba con la crítica escolanovista a la enseñanza tradicional pero no con aquellos movimientos que abogaban por cierta desescolarización en el sentido de que la experiencia en el mundo cotidiano y sus prácticas era la mejor experiencia educativa (van der Veer, 2007; Caruso, 2007). Como afirma van der Veer

Una primera cosa que hay que notar es que él no quería acabar con las escuelas como tales. Esto es de cierta relevancia, porque después de la Revolución de Octubre hubo expertos soviéticos que abogaron por la suspensión de todas las escuelas como remanentes nocivos del pasado zarista y que argumentaban que la vida es el mejor maestro. Esta definitivamente no era la línea de razonamiento de Vigotsky. Su punto de vista era que la vida puede enseñar a los niños muchas cosas dañinas y que los niños necesitan escuelas para la orientación moral, estética e intelectual. Las escuelas están ahí para influir en el desarrollo de los niños de maneras favorables, para crear ‘el hombre como un tipo social’ a partir de ‘el hombre como un tipo biológico’. (van der Veer 2007:45)

Desde esta temprana obra y luego, ya desplegadas sus hipótesis —presentadas sucintamente en el apartado previo— lo escolar tendrá un lugar central en la producción de cursos de desarrollo específicos, un desarrollo, cabe resaltar, entendido siempre como multidimensional, esto es, tanto como combinatoria de procesos naturales y culturales, como hemos visto, pero también como combinatoria inescindible de aspectos afectivos e intelectuales/cognitivos. Dado que somos herederos de una concepción moderna que plantea una dicotomía —implícita o explícita— entre estos aspectos, trataremos de deslindarlos en el análisis a sabiendas que practicamos ciertos cortes que vulneran la naturaleza orgánica —en el sentido de sistémica— de los procesos que analiza.

La escolarización produce, desde el punto de vista cognitivo, un dominio crecientemente abstracto o *descontextualizado* de los instrumentos semióticos. Constituirá un tipo específico de procesos psicológicos o formas de desarrollo dentro de los procesos psicológicos superiores, propiamente humanos,

en sentido amplio. Un ejemplo colaborará: el habla es considerada una forma superior de psiquismo, propiamente humana, ya que su desarrollo implica, como vimos, una mediación semiótica y resulta en la posibilidad de regular el psiquismo de una manera intencional (voluntaria) y consciente. Ahora bien, la adquisición del habla resulta producto de la crianza y se trata de un aspecto “universal”, en el sentido de transcultural del desarrollo humano. La adquisición de estos procesos funda el zócalo de la subjetividad y admitirá, desde ya, grados y formas variables de intencionalidad y conciencia aún en el desarrollo de la oralidad. Pero si tomáramos el caso de la escritura tal universalidad se esfuma y aparecen las marcas de usos cognitiva y culturalmente específicos de los instrumentos semióticos.

Estos procesos psicológicos llamados Superiores Avanzados, por Wertsch (1988, 1993)<sup>2</sup> hacen un uso diferencial de los instrumentos semióticos y demandarán otras formas de regulación consciente y voluntaria. En nuestra cultura son primordialmente producidos en los sujetos por las prácticas de escolarización y académicas. Por ejemplo, en el caso del dominio de la lengua escrita se requerirá un mayor grado de control consciente y voluntario de la lengua, en tanto reclama, al menos, tomas de conciencia con respecto a las diferencias como sistema de representación con respecto a la oralidad y a la ausencia de un interlocutor<sup>3</sup>. Esto significa un uso crecientemente abstracto en tanto se debe hacer abstracción, entonces, del interlocutor ausente, pero también de la prosodia del habla interior —que la conserva del habla social, interiorizada— y que nos “dicta” el texto a escribir. Súmense las cuestiones de producción textual escrita —como la atención a la cohesión y coherencia— o las particularidades y demandas de la escritura académica y tendremos un cuadro más claro de la demanda cognitiva que propone/impone la práctica escolar/académica.

2. Con razón el colega Juan de la Cruz Mayol (2010) ha (me ha) señalado que en la presentación de la taxonomía de funciones psicológicas superiores de Vigotsky, en ocasiones utilizamos sin advertir expresamente que la denominación corresponde a Wertsch (1988) y es también recuperada por Riviere (1984). Su comentario es relevante porque las denominaciones de Wertsch resaltan tal vez algo exageradamente las discontinuidades entre procesos psicológicos superiores “rudimentarios”, como el habla, y “avanzados” como la escritura. Sin embargo, más allá de las denominaciones, comparto la idea de que hay allí, en todo caso, un juego de continuidades, pero también discontinuidades ya formulado por Vigotsky (1995, 2007).

3. Para algunos autores, como se sabe, la escritura reclamará, a su vez, “conciencia fonológica” sobre la propia oralidad. Para tener cierta panorámica de posiciones encontradas al respecto (cf Castedo, 2010).

La denominación de uso *descontextualizado* a esta suerte de “uso abstracto” de los signos, permite aclarar ciertas cuestiones, pero oscurece otras. Veamos ciertos acuerdos referenciales. Uso descontextualizado en autores como Wertsch (1988, 1993) refiere a un potencial semiótico que permite –en complemento con las formas de pensamiento *contextualizadas* del habla interior o pensamiento verbal– poder deliberadamente desvincular a los significantes/significados de los objetos de referencia, sobre los que las palabras inicialmente nos permiten recortar ciertas propiedades de comunalidad. Es decir, ya en la adquisición del habla la palabra “reloj” podrá gradualmente ir diferenciándose de los referentes y situaciones iniciales en las cuales se comprendió y usó. De modo, si se quiere, que este reloj objeto original será solo ahora una suerte de caso o ejemplar de un conjunto de “relojes” que inicialmente reconozco como tales por similitudes de forma o uso. En términos lógicos estaría generalizando por cierta abstracción de propiedades y en términos semióticos, dentro de este enfoque, estaríamos “transcontextualizando”, es decir, utilizando una palabra, ahora, desvinculada de su situación originaria hipotética y enmarcada en otras situaciones y refiriendo a otros objetos. Como se advertirá, estamos diferenciándonos de aquella idea pavloviana de habla como segundo sistema de señales –que me permitiría vincular por simple contigüidad señal/objeto– y transitando la posibilidad de relaciones de *significación* donde ya puedo gradualmente trascender las relaciones de comunalidad entre propiedades o funciones observables. Anticipemos ya que, en el marco vigotskiano, el desarrollo de *conceptos* –propriadamente dicho– se corresponde con el desarrollo de los *significados* de las palabras (Vigotsky, 2007).

Es decir, la *descontextualización* permitiría, además, un uso de la lengua sobre la lengua misma. Colocar al “instrumento” semiótico en posición de “objeto” sobre el cual reflexiono. Una dualidad y versatilidad de la lengua que permite referirse a sí misma y a otros sistemas de signos –su “secundaridad” (Ducrot y Todorov, 2003)– pero que, veremos, habilita una potencialidad en su uso que se concretará de modo diverso de acuerdo a la práctica cultural o educativa en que se enmarque. En el caso de las prácticas escolares importa destacar la frecuencia con que colocamos a las palabras mismas, es decir, a las oraciones, textos, teorías, en un lugar de objeto a ser examinado. Desde el viejo y presente análisis gramatical de una “oración” al trabajo de escritura y reescritura de un texto.

En tal sentido, la idea de uso descontextualizado de los signos, como desvinculación y transcontextualización o generalización, ilumina ciertos aspectos potenciales del uso de la lengua, pero el término “descontextualización” no permite intuir el tercer movimiento descripto en donde colocamos a

los sistemas de signos o producciones textuales *en posición de objeto*. Es que, en sentido estricto, y algo paradójico, tal uso “descontextualizado” describe en verdad una suerte de *recontextualización* del objeto a ser examinado. Es decir, cuando analizamos gramaticalmente una oración esta producción lingüística, por ser desvinculada de la situación de uso habitual deja en suspenso su carácter de enunciación con sus efectos pragmáticos, sus valores posibles de verdad, etc., y conserva su carácter “oracional”, lingüístico, que es objeto de análisis. Resumiendo, descontextualización implica *desvinculación, transcontextualización y recontextualización* en el uso de los instrumentos semióticos (Wertsch, 1988; Baquero, 2009).

Reparemos en el tercer aspecto. ¿Porqué llamarlo recontextualización? Porque, en verdad, se trata de situar la producción, por ejemplo, lingüística, teórica, matemática, etc. *en un contexto sumamente específico* —como el escolar/académico—, donde precisamente se trabaja sistemática o frecuentemente sobre los signos mismos. Lo que será una pesadilla didáctica como el carácter descontextualizado —ahora usando el término en su acepción educativa más frecuente como “carente de contexto” o posibilidad de ser asimilado significativamente—, desvinculado de la práctica y vida cotidiana de los sujetos, será curiosamente el valor agregado o modo de trabajo cognitivo particular producido deliberadamente por la escuela. En el caso de la enseñanza de las ciencias y la lengua escrita Vigotsky advertía con claridad esta suerte de desafío didáctico, tanto para la enseñanza tradicional —que reducía a un dominio meramente verbal o memorístico a los conceptos científicos sin lograr una reestructuración de los conceptos cotidianos (Vigotsky, 2007)— como, incluso, los intentos “innovadores” —en los años 30!—, en los que se ofrecía a los alumnos actividades de escritura falsamente genuinas como escribir una innecesaria o paródica carta al Director de la escuela (Vigotsky, 1988).

Cabe señalar que la idea de “uso descontextualizado” de los instrumentos semióticos ha sido objeto de múltiples críticas, aún para los “vigotskianos” o neo vigotskianos. En primer lugar, por la definición por la negativa del concepto mismo —el “des”— y, tal vez, más importante, porque induce a pensar que el pensamiento abstracto es una suerte de pensamiento “libre de contexto”, desencarnado, cuestión que entra en contradicción, como vemos, con las premisas del enfoque sociocultural que plantean, precisamente, el carácter inescindible de sujeto y situación.

Además, la idea de un pensamiento abstracto, como el científico o matemático, aparentemente “libre de contexto” por su carácter universal y necesario, ilusiona con la transferencia —problema educativo nada menor— de las *formas* de pensamiento abstracto de dominio a dominio de conocimiento

o entre conocimiento cotidiano y científico. Esto es teórica y empíricamente endeble y problemático. Ya hemos enfrentado los problemas de un posible pensamiento *formal* en la teoría piagetiana que —permítansenos la comparación algo ligera— nos ilusionó, momentáneamente, con cierta liberación del objeto en desmedro de las tesis interaccionistas de la teoría (Castorina, 1990; Castorina y Baquero, 2005). Un riesgo similar, se nos dice, es interpretar al pensamiento científico como actividad libre de contexto o situación, cuando es, en verdad, el propio desarrollo de las actividades culturales concretas —como las escolares o académicas— y las construcciones cognitivas que se llevan a cabo en su seno, las que producen estas contraintuitivas formas de pensamiento y la extienden a dominios y actividades diversas o desarrollan, varían, extienden, la naturaleza de la propia actividad, sin necesidad de apelar a un orden “abstracto” desencarnado o trascendente (van Oers, 1998; Lave, 2001). Es decir, *las formas de pensamiento abstracto se producen en actividades culturales concretas y hacen parte de ellas y es en ellas donde cobran sentido.*

Los didactas están familiarizados con estos problemas y hemos aprendido de ellos su complejidad. Sabemos que el éxito escolar en el aprendizaje de la Física newtoniana no coloniza las formas espontáneas de pensamiento intuitivo o cotidiano. Inversamente, los saberes construidos en el ámbito cotidiano, a pesar de su proximidad formal con ciertos contenidos escolares, como el dominio del cálculo mental, no resultan habitualmente condición suficiente para un aprendizaje exitoso de la matemática escolar.

## De Joyce a Newton

*Como ha demostrado Paulhan el sentido de la palabra representa la suma de todos los hechos psicológicos surgidos en la conciencia a causa de la palabra... el sentido de la palabra resulta siempre una formación dinámica, fluida y compleja, que posee varias zonas de desigual estabilidad” (Vigotsky, Pensamiento y habla)*

Retomemos a Wertsch (1993) en su descripción de la descontextualización como un potencial semiótico, visible en formas como la escritura y el pensamiento científico. Recuérdense que el autor nos habla, en forma complementaria, del potencial ahora *contextualizador* del pensamiento verbal o habla interior. Como se sabe, el pensamiento verbal se constituye a partir de un

proceso de *interiorización*<sup>4</sup> —como todo proceso psicológico específicamente humano—, en este caso, del habla social. Dicho de otro modo, la actividad intersubjetiva semióticamente mediada es el precursor genético —precede y presenta ciertas condiciones de posibilidad— para la constitución de un habla interior o pensamiento verbal —intrasubjetivo— que, lejos de espejar al habla social, la *reconstruye* de un modo idiosincrático.

De tal modo, a partir del régimen de *significados* sociales de las palabras, de una lengua dada, se reconstruirá en el sujeto un régimen de pensamiento diferenciado donde primarán los *sentidos* singulares y situacionales que tales palabras producen en un sujeto en una determinada situación, conviviendo, desde ya, con los significados convencionales. Pero, se nos dice, los modos espontáneos de pensamiento suscitados por las palabras responden a un régimen de primacía de *sentidos* inestables, singulares y situacionales (Vigotsky, 2007). Piense el lector en la palabra “temporal”. Sabemos de modo consciente que el término es polisémico en el propio régimen de significados convencionales. Puede referir a algo pasajero o propio del orden del tiempo, como a una tormenta, dado que “tiempo” también es un término polisémico que remite tanto a una dimensión de los fenómenos o vivencias como a variaciones del clima. Si el lector no ha abandonado —hace rato— esta lectura, podemos suponer que se han activado en él alternada o simultáneamente al menos ambos significados. Pero lo propio del *sentido*, como recuerda nuestro epígrafe, es referir a un juego de resonancias singulares, personales, situacionales, inestables, de las cuales el o los significados no son más que ciertas zonas de relativa estabilidad. Es que el *sentido* es una categoría que excede la polisemia e incluso las connotaciones lingüísticas y se anuda con imágenes, afectos, emociones suscitados por la presencia de la palabra. De modo que al pensar en “temporal” se activará tanto el temor posible a una tormenta arrasadora o su recuerdo, o las imágenes registradas en fotografías o vivencias, siempre oscilantes y variables de sujeto a sujeto y de situación a situación, aún en un mismo sujeto. Es una forma de pensamiento *contextualizada*, al interior del sujeto aunque sensible a las resonancias situacionales<sup>5</sup>.

Pedimos aún más paciencia al lector. En la *Crítica de la Razón Pura*, Kant

4. Como se sabe Vigotsky define/describe la interiorización como una ley del desarrollo ontogenético que explica la constitución de los Procesos Psicológicos Superiores, específicamente humanos, a partir de la actividad interpsicológica que se reconstruirá dando lugar a una actividad intrapsicológica singular (Vigotsky, 1988, 1995).

5. Wertsch (2007) entenderá que el habla interior procede a la manera de una mediación implícita, fluida, difícil de capturar consciente o intencionalmente.

intenta mostrar que las formas espacio-temporales no son atributos de los objetos sino formas de la sensibilidad que delimitan o constituyen los fenómenos cognoscibles. Sabemos que Piaget retoma este reto e intenta mostrar que tales formas espacio-temporales resultan un producto de la interacción Sujeto-Objeto. Si el lector sigue allí comprenderá que bruscamente lo invitamos a pasar de una posible rememoración en imágenes de vivencias singulares de un temporal, al uso socialmente compartido en el lenguaje cotidiano, como el que se está haciendo para referir a una tormenta. Pero, además, lo invitamos nada menos —audacia de quién escribe— a intentar pensar el concepto de temporalidad como una dimensión constitutiva de los fenómenos —en tanto forma de la sensibilidad— en Kant y sus derivaciones en el pensamiento interaccionista piagetiano.

Si ya ha despertado, le pedimos que relea los últimos párrafos y esperamos que comprenda que hemos intentado recorrer las continuidades y discontinuidades, o mejor, las fluctuaciones inevitables y permanentes entre:

Pensamiento verbal —Habla social/Conceptos cotidianos— Escritura/  
Pensamiento científico.

O mejor aún, las relaciones fluidas, múltiples y variables entre pensamiento y palabra. Si apelamos, con ironía, al esfuerzo que realiza como lector, no es solo por reconocer la probable torpeza expositiva del autor de estas líneas, sino también a que existe, según Vigotsky (2007), recordemos una vez más, una *tendencia espontánea a pensar según un régimen de sentidos* en un plano de pensamiento verbal, donde también se darán aglutinaciones y deslizamientos de sentido —no casualmente similares a los procesos de condensación y desplazamiento freudianos—. Por lo que pensar según los términos de la teoría kantiana o piagetiana será hacerlo de una manera literalmente trabajosa. Ya que no solo nos debemos sujetar a un régimen de significados convencionales cotidianos, como los que requiere el habla o los conceptos cotidianos como el de “tormenta”, sino que debemos intentar sostener un pensamiento en base a los significados definidos al interior de una teoría, es decir, a un *sistema de significados*. Fenómeno, espacio, tiempo, formas de sensibilidad, son conceptos que reenvían uno a otro, del mismo modo que los de interacción, acción, construcción de relaciones temporales y espaciales en Piaget. Y, si se nos permite, debemos esforzarnos por aprehender, intuir, imaginar y al fin conceptualizar nociones contraintuitivas como la de que espacio y tiempo no son atributos de los objetos o que no es necesaria una fuerza ejerciéndose sobre un objeto para explicar su desplazamiento relativo.

Una *demanda de trabajo cognitivo* similar es la que protagonizan nuestros alumnos frente a nuestras clases, teorías y textos. Dado que la tendencia

espontánea del pensar es un fluir a la manera del *Ulyses* de Joyce, *ordenar los pensamientos según una teoría* —como la de Piaget o Newton, por ejemplo, es *valerse de instrumentos semióticos específicos, desde la escritura académica a la trama conceptual específica de una teoría que, en tanto científica, nos invita a pensar en términos de universalidad y necesidad, realizando un trabajo intelectual consciente, sistemático y voluntario, muchas veces contra nuestras creencias e intuiciones* (Pozo, 2002; Carretero y Castorina, 2012).

Ahora bien, acaso cuando pensamos en términos de una teoría científica o intentamos hacerlo ¿abandonamos las emociones o afectos? Vigotsky formuló desde un inicio la idea de que lo que mueve el tormentoso régimen de sentidos que condensará en una lluvia de palabras/significados, son los vientos conscientes o no de la vida afectiva. Esta analogía meteorológica es de Vigotsky y a pesar de su carácter “didáctico” curiosamente modeliza el proceso del pensamiento verbal por analogía con procesos —como los de la meteorología— que requieren una explicación por la vía de sistemas complejos abiertos e inciertos.

La predicción del curso del clima o de los estados del tiempo guarda un carácter tan incierto e hipotético como la predicción del curso de la fluidez del pensamiento verbal. Importa aquí destacar entonces que en el modelo vigotskiano no contamos como aliado aparente para la adquisición del pensamiento científico al pensamiento espontáneo, cuyos motivos, razones que lo movilizan nos son en parte inaccesibles, del mismo modo que buena parte de nuestro pensamiento resulta inefable, es decir, intraducible o no expresable en palabras. En la enseñanza escolar o en las prácticas culturales equivalentes estamos co-construyendo modos específicos de pensamiento ordenados por el potencial descontextualizador que poseen ciertas prácticas específicas con instrumentos semióticos específicos, como la escritura, los sistemas notacionales variados de las disciplinas y sus sistemas conceptuales. Esto requiere de procesos de toma de consciencia y reflexividad que posee potencialmente el pensamiento habilitado por la secundaridad del lenguaje, pero siempre que se despliegue en una práctica y uso culturalmente específico como el de hacer o comprender ciencia.

### **El agrimensor, el pueblo y El Castillo**

La novela de Kafka, como se sabe, de final incierto de acuerdo a la edición que se tome, o en sentido estricto, inconclusa, describe el laborioso y desvelante intento de K., un agrimensor, por conocer el motivo por el que fue convocado para una tarea que desconoce. Vivirá en un pueblo lindero del

Castillo que resulta inaccesible para él y para muchos. Así como existe una cantina albergue donde vive a la espera y convive, pero como extranjero, con hombres y mujeres comunes, existen Señores que utilizan mejores albergues y entran y salen —o suben y bajan— hacia o desde las alturas del Castillo de figuradas entradas múltiples, pero inaccesible al fin. K. tiene cierta esperanza en que alguno de ellos conozca el sentido del llamado que lo convocó.

El espacio escolar posiciona a los sujetos como hombres o mujeres comunes, agrimensores o Señores que acceden o no a Castillos de sentidos posibles. Nuestros alumnos sólo podrán advertir el sentido del enorme esfuerzo de sostén de rutinas escolares y de trabajo cognitivo para aprehender la ciencia, la matemática, la escritura experta de una manera no memorística ni al pie de la letra, si comprenden y se identifican o resisten, al menos parcialmente, con los *motivos* que la cultura y la escuela proponen.

La motivación deja de reducirse a una suerte de interés o móvil propio del individuo y condición anterior al aprender (Meirieu, 2016). Aparece como un objeto de apropiación que hace parte de la actividad cognitiva que se requiere. Si se advierte, no es discernible con claridad si se trata de un recorte nítido entre cognición y modo de afectación, ni pueden escindirse motivos y prácticas cognitivas, pero tampoco reducirse unas a otras. Para Vigotsky (2007) —aunque este tema generalmente se despliega en los teóricos de la Actividad siguiendo los análisis de Leontiev (1978)— *la escolarización supone la apropiación o desarrollo de “nuevos motivos” por parte del alumno*. Es este un punto crítico de consecuencias no siempre valoradas en todo su peso. El desarrollo de conceptos científicos —o de la escritura “experta”— no sólo supone el intenso trabajo intelectual consciente y voluntario ya descrito, sino que, crucialmente, requiere de la comprensión y desarrollo de los motivos que la cultura posee para el despliegue de tales actividades.

Pero el espacio escolar no es en sentido estricto el espacio de producción de la ciencia. Estamos en las afueras del Castillo y hemos sido convocados compulsivamente a esta suerte de albergue, lugar donde coexisten formas cotidianas de pensar, prácticas crueles o bizarras, intentos por comprender sentidos y una suerte de mensajes/mediadores, que en la curiosa novela de Kafka, en un momento ofrecen auxiliar expresamente en la búsqueda de sentido del llamado, pero en ese preciso instante nuestro agrimensur fatigado ya y ante la desvelada verborragia del Señor, se duerme unos momentos y su silencio es interpretado como un desinterés o una no necesidad de auxilio o de saber, al fin, el sentido del llamado.

El espacio escolar posee, entonces, una legalidad propia y diferenciada de los contextos de producción o uso del conocimiento y, por lo tanto, resulta en sí

mismo una experiencia social a transitar, un espacio a habitar cuyos sentidos se nos revelan múltiples y relativamente opacos. En la interpretación, ahora, ya no sólo del impacto cognitivo de la escolarización sino también de su naturaleza cultural y política, de sus formas y sentidos, es donde veremos explícita o implícita cierta disputa por el legado vigotskiano y su interpretación. ¿A qué tradición o filiación al respecto pertenece Vigotsky? Y, con más precisión, ¿qué lugar ocuparían las prácticas de escolarización en la tradición vigotskiana? Agregó, la interpretación epocal que realicemos de las prácticas de escolarización ¿definiría nuestra pertenencia o no a la comunidad académica “vigotskiana”? El siempre provocativo Eugene Matusov (2008), aparentemente en este caso sin mucho eco o empatía en los vigotskianos, propuso la necesidad de someter a la propia comunidad académica vigotskiana a una suerte de análisis sociocultural de sus propios supuestos y producciones. Particularmente se detuvo en los supuestos acerca del lugar de lo histórico y cultural, que animarían lo que él llama paradigmas *histórico cultural* y *sociocultural*, siempre al interior de lo que él entenderá como “comunidad académica vigotskiana”.

El paradigma histórico-cultural se enfoca primordialmente en el desarrollo histórico universal y trata a las culturas como segmentos [*slice*] de la Línea Espiral de Desarrollo Universal de las Sociedades (basado en las filosofías hegeliana y marxista), mientras que el paradigma sociocultural trata las culturas como prácticas particulares y relaciones desarrolladas en una sociedad particular en una situación histórica dada. En el paradigma histórico-cultural, el *telos* del desarrollo social es conocido para las sociedades “atrasadas”. El lugar del poder para el paradigma histórico-cultural, está ubicado en herramientas culturales más avanzadas y para el paradigma sociocultural en la relación entre comunidades y grupos sociales (Matusov, 2008:16-17).

Falta agregar que el *telos* en el paradigma sociocultural, sería desconocido o emergente, es decir, no conocido de antemano como presupondría una perspectiva de progreso moderna, que es a la que refiere el autor atribuyéndola al paradigma histórico cultural. Se comprenderá que esta afirmación de Matusov, que la traemos a colación porque porta, a su juicio, consecuencias sobre el sentido de las prácticas de escolarización, posee un carácter polémico ya no sólo sobre la naturaleza de la obra vigotskiana, sino también sobre su versión algo carente de matices, de las propias tradiciones de pensamiento hegeliano-marxistas.

Matusov comparará tres situaciones. Los sentidos que portarían los procesos de escolarización en la Revolución Soviética; los que ordenaron la de-

cisión de escolarizar a muchas comunidades tribales sudafricanas al caer el *apartheid*, en los años 90 y, finalmente, los sentidos que las prácticas escolares parecen guardar, actualmente, o a 2008, en sociedades como las de EE.UU. Toma a tal fin las posiciones de Vigotsky y de autores vigotskianos sudafricanos y estadounidenses. A su juicio, y en una posición que no diferirá mucho de autores como Jaan Valsiner (2003) o Bárbara Rogoff (Rogoff, et al, 2005) las prácticas de escolarización poseen un inevitable carácter político y, podemos agregar, más allá de Matusov, han sido ordenadas por criterios organizacionales normativos y normalizadores —como la simultaneidad y el agrupamiento por edades cronológicas, que sientan criterios de gradualidad/normalidad— con cierto sentido civilizatorio/misional (Valsiner, op.cit) y, efectivamente, descansando sobre supuestos de progreso modernos, con exagerada confianza, como vimos, en la racionalidad técnico/científica y el poder del dominio instrumental de la naturaleza y lo social (Benasayag, 2013; Segato, 2018). Matusov advierte que la búsqueda de equidad en el acceso a las prácticas educativas formales está animado por un ideal emancipatorio moderno en el contexto de la Revolución de Octubre y en el ánimo de oposición al racismo en la Sudáfrica de los años noventa, pero que la pedagogía por estándares americana muestra, en verdad, en los hechos, una exclusión de las minorías étnicas y una suerte de colonización sobre sus saberes y culturas de origen.

No deberíamos sospechar sobre las pretensiones de derechos sobre la obra de Vigotsky que portaría Matusov, porque curiosamente entiende que su legado —el de Vigotsky— se ordena y expresa en el paradigma *histórico-cultural* que somete a crítica y al cual no siente pertenecer. Pero sí se siente perteneciente a la comunidad académica vigotskiana, en la versión del paradigma sociocultural, claro está. No importa aquí el criterio de Matusov, por el cual, rechazadas en principio las tesis marxistas que parecen ordenar el pensamiento de Vigotsky, de todos modos se identificaría con su legado. Al parecer la obra de Kafka, como vimos, *no se reduce* a la expresión de su judeidad ni sionismo, ni la de Vigotsky a la de su judeidad ni marxismo. Aunque porten claves de relevancia o ineludibles para su comprensión.

Probablemente suceda que la obra de Vigotsky (y, *mutatis mutandi*, ciertas reflexiones de Matusov) ponen al desnudo problemas educativos cruciales como el de la diversidad del desarrollo humano, el carácter performativo de las prácticas de escolarización y sus efectos y naturaleza siempre políticos. Pero también, puede afirmarse, las tensiones internas de la propia obra de Vigotsky muestran que su pensamiento produce cierto “régimen de luz” que recorta problemas que, tal vez, en tanto moderno —más allá de marxista— no hubiera deseado encontrar.

## Multiplicidad e incertidumbre

*Nadie, hasta ahora, ha determinado  
lo que puede el cuerpo*

Spinoza Ética

Repasemos o sumemos brevemente algunas cuestiones críticas de la obra vigotskiana —en parte ya desarrolladas— que ilustran con claridad estas tensiones y la riqueza y versatilidad para analizar aún nuestra agenda de problemas psicoeducativos.

Por una parte, su perspectiva es crítica a todo escisionismo y aboga por la explicación psicológica, como vimos, según el recorte de unidades de análisis que capturen la “unidad viva de los procesos psicológicos” (Vigotsky, 1995). La unidad de análisis supuesta en la obra y que captura los aspectos diacrónicos del desarrollo ontogenético y no sólo su sincronía es por lo tanto la *actividad intersubjetiva semióticamente mediada*. Recuérdese que un pensamiento sistémico como el propuesto y las tesis de partida sobre la especificidad del psiquismo humano, impiden escindir lo natural de lo cultural, lo intrasubjetivo de lo intersubjetivo, lo interno de lo externo, lo afectivo y lo cognitivo como dimensiones de lo vivencial. ¿Significa esto que no podemos recortar o diferenciar estos aspectos?

Muy por el contrario, la combinatoria de estos y muchos otros aspectos o componentes de una unidad de análisis producen emergentes no predecibles en detalle de antemano. Emergentes, sin embargo, explicables genéticamente, en forma retroactiva, por su modo de formación. Y este modo de formación revela que los sistemas, como los subsistemas y componentes guardan una especificidad no reductible. Intentemos ser más claros. Hay formas de organización de los procesos de desarrollo, por ejemplo cognitivo, que poseen, como dijera Riviere (1987), una relativa *autonomía funcional*, por lo cual reclaman un *nivel de discurso propio* pero, sin embargo, tal autonomía funcional *no tiene por qué presuponer independencia —es decir, escisión— ontológica o genética*. Puedo describir los procesos de interiorización como reconstrucciones en el plano intrasubjetivo de procesos psicológicos intersubjetivos, como el caso visto de interiorización del habla y constitución del pensamiento verbal. La dinámica del pensamiento verbal posee un nivel de relativa autonomía funcional, al punto tal que, como es sabido, Vigotsky (2007) enuncia expresamente al “significado de la palabra” como unidad de análisis *del pensamiento verbal*, como un microcosmos de consciencia humana. Tal nivel y unidad de análisis

son lícitos en tanto proponen relaciones orgánicas —sistémicas— con unidades mayores, sea en su extensión sincrónica —pueden ser unidades sub-subjetivas como indicaba Riviere pero que se reconocen con relaciones orgánicas o como sub-unidades del “sistema sujeto” más amplio— o bien, deben estar abiertas diacrónicamente —en una dimensión temporal, longitudinal— para explicar su propia génesis. El caso del significado de la palabra es claro. Puedo proponerlo como unidad de análisis del pensamiento verbal, habida cuenta de que su génesis se encuentra en la actividad intersubjetiva y su posibilidad depende, a su vez, de la materialidad y versatilidad del habla, recordemos, de su posibilidad de autoreferencia que permitirá, ahora sí, dar cuenta de este microcosmos de conciencia. Microcosmos, unidad, no escindida genética ni ontológicamente de la actividad interpsicológica y externa que le dio origen, ni de la especificidad biológica humana que sentó las condiciones de posibilidad de un cerebro semiotizable a la manera humana en su diversidad.

Los sujetos muestran su multiplicidad, sus tensiones internas y su entrelazamiento con las situaciones en las que están implicados. Ahora bien, *su desarrollo es, en sentido estricto, no predecible en detalle* (Baquero, 2016). Nadie sabe de lo que un cuerpo es capaz, ni podemos anticipar los modos en que afectará o será afectado. La noción de Zona de Desarrollo Próximo, tan prolífica en aplicaciones al campo psicoeducativo, encierra una complejidad y porta unas consecuencias con las que probablemente muchos autores curiosamente no se identifiquen. Como se sabe, la versión más difundida de la noción de ZDP refiere a la diferencia entre lo que un sujeto es capaz de resolver en forma autónoma (su nivel o zona de desarrollo real o actual) y lo que es capaz de resolver en colaboración con un adulto o un compañero más capaz (nivel de desarrollo potencial) (Vigotsky, 1988, Chaiklin, 2003). Precisamente será la actividad intersubjetiva —por ejemplo, la “buena enseñanza”— la que produzca crecientes niveles de desarrollo autónomo toda vez que lo que hoy es nivel de desarrollo potencial mañana será nivel de desarrollo autónomo gracias a la actividad intersubjetiva oportuna que permita tal autonomía. La temporalidad de la noción es compleja y no parece dejarse retratar en “un presente”.

De ahí surge una paradoja metodológica: aunque el proceso de enseñanza-aprendizaje “crea” la ZBR en el presente, no hay forma de que alguien pueda estudiar ese proceso directamente, dentro del presente. Los esfuerzos para caracterizar empíricamente la ZBR requieren una traslación del enfoque de una cobertura simultánea de los procesos de desarrollo a una comparación de los resultados sucesivos de la formación de estos procesos (Valsiner y van der Veer, 1993:46).

El desarrollo futuro del sujeto sólo es predecible con cierto detalle cuando las situaciones que habitará las presumimos conocidas de antemano y constantes. Precisamente ese es un aspecto del formato escolar graduado y simultáneo que opera como una constante que ha cerrado en general los grados de libertad de la situación y, en tal sentido torna predecible con mayor probabilidad el desarrollo posible de un sujeto y así suelen cumplirse nuestros pronósticos escolares, usualmente pesimistas. En tal sentido, la predicción acertada ilusiona con cierta explicación del fracaso, olvidando la asimetría entre explicar y predecir.<sup>6</sup> Pero, en sentido estricto, por el contrario, como revela el ya clásico análisis de Valsiner y van der Veer (1993).

Si Vygotsky fuera consistente con su visión dialéctica del mundo y permitiera esta posibilidad en su uso del concepto ZBR, entonces el estado futuro de las funciones psicológicas de un individuo no podría preverse a través de usos diagnósticos de contextos de resolución de problemas socialmente asistidos. En cambio, Vygotsky habría tenido que confesar que el estado de desarrollo futuro más próximo no puede predecirse a partir de la interacción niño / contexto social, aunque este último indudablemente juega un papel en la síntesis del futuro (impredecible) de las funciones psicológicas (Valsiner y van der Veer, 1993:47).

Los autores refieren a que Vigotsky no pone en relación en forma expresa los conceptos de ZDP e interiorización, cuestión que de hacerse concretaría esta *idea del carácter incierto del desarrollo y, por lo tanto, de todo pronóstico sobre las posibilidades de aprender o la manera cruel y contemporánea de evaluar con criterio escolar la "educabilidad" de los sujetos*. Piénsese que, lejos de lo que la filosofía del individuo moderno generó como unidad de análisis, por defecto, es decir al individuo y sus atributos cuasi naturales, deberíamos pensar la educabilidad, como ya hemos desarrollado en varios sitios, como *propiedad situacional*, justamente como producto impredecible de combinaciones educativas que puedan inventarse (Baquero, 2001, 2016). Prácticas educativas que resuenen de manera diversa sobre una población diversa, tanto

6. Como vimos que se cumpla q (el niño fracasa) no implica necesariamente que su causa haya sido p (su origen social), es decir, nuestra presunción de que si p entonces q perpetraría una falacia de afirmación del consecuente, si por darse q concluyéramos que su razón es p. No hay correspondencia biunívoca por tanto q (el fracaso) puede tener múltiples razones (cf. Baquero, 2016). Charlot (2006) ha desarrollado con sutileza cómo transmutamos la noción de "origen" social en causa y cómo hemos generado el hándicap como déficit.

entre sujetos, como al interior de cada uno de ellos en tanto son concebidos como multiplicidades. Multiplicidades que las prácticas psicoeducativas de la crueldad pretenden reducir por un etiquetamiento o un estigma. Nunca una capacidad cognitiva y, menos aún, un logro en el desarrollo producto de una práctica educativa podrían ser reducidos a bienes de cambio o capacidades instrumentales útiles. En tal sentido parecieron estar orientados los últimos desarrollos vigotskianos<sup>7</sup>, proponiendo a la *vivencia* como unidad de análisis del desarrollo de la personalidad. La *vivencia*, o *experiencia atribuida de sentido*, en su versión inglesa, y recordando el carácter singular y situacional de los sentidos subjetivos, propone capturar relaciones dinámicas entre lo objetivo y subjetivo, externo e interno y afectivo y cognitivo (Vigotsky,1996, Rodríguez Arocho,2010).

Bien vale recuperar la conclusión de que toda práctica educativa es práctica política ya que su efecto es de gobierno del desarrollo, en tanto inevitablemente lo canaliza hacia ciertos cursos posibles. Sabemos, no obstante, que esta combinatoria es incierta, admite grados de libertad en la medida, seguramente, que podamos inventar nuevas formas o sentidos de lo escolar que recuperen su potencial emancipatorio, como espacios públicos de construcción de lo común. Tal vez requerimos *contra-pedagogías de la crueldad* que confronten con *las pedagogías de la crueldad* cosificantes de nuestra época, según la sugestiva figura de Rita Segato (2018). No entreguemos las escuelas al pasado o presente zarista. No estimemos el peso de la obra de Vigotsky por su valor de cambio o instrumental para diseñar prácticas eficaces en reproducir la crueldad, sino valoremos su potencial para pensar nuevos posibles sin entregar las escuelas al pasado o presente zarista.

7. Para varios autores el carácter no instrumental de la teoría vigotskiana estuvo siempre claro, desde la *Psicología del Arte*, la versión relativamente instrumental, la atribuyen, en ciertos casos a problemas de recepción de la obra en la Psicología estadounidense y su difusión posterior (cf. Kozulin. 1994 ; Gonzalez Rey, 2011, 2016).

**Ricardo Baquero** es Profesor Titular Regular e investigador de la UNQ, profesor Titular Regular de la FFYL UBA y actualmente es Director del Programa de Investigación *Discursos, Prácticas e Instituciones Educativas* de la UNQ. Ha dirigido o participado en varios proyectos de investigación y educativos. Participa como docente en posgrados nacionales y de la región. Ha publicado varios libros y numerosos capítulos y artículos sobre temas educativos y psicoeducativos. Han sido temas de su interés el denominado “fracaso escolar masivo”, las prácticas de etiquetamiento, el aprendizaje escolar y los Enfoques Socioculturales y Críticos en Psicología Educativa.

## Bibliografía

- Baquero R. (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires: Aique.
- Baquero, R. (2001) “La educabilidad bajo sospecha”. *Cuaderno de Pedagogía Rosario* Año IV N° 9, 71-85.
- Baquero, R. (2003) “De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha” en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Comp.) *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires: CEM-Noveduc. 2003
- Baquero, R. (2009) “Desarrollo psicológico y escolarización en los Enfoques Socio- Culturales: nuevos sentidos de un viejo problema” en *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(2), 263-280.
- Baquero, R. (2012) “Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas” en *Polifonías Revista de Educación* Año I N° 1, pp 9-21. UNLu.
- Baquero, R. (2016) “De las dificultades de predecir: el fracaso escolar en los Enfoques Socio Culturales” en Maurizia D’ Antoni, Victoria González y Wanda Rodríguez (coords) *Vygotski y su legado en la investigación en América latina*, San José: INIE-U. de Costa Rica.
- Benasayag, M. (2013) *El mito del individuo*, Buenos Aires: Topía.
- Butler, J. (2014) *¿A quién le pertenece Kafka?*, Santiago de Chile: Palinodia.
- Carretero, M. y Castorina J. A. (2012) “Cambio conceptual” en Mario Carretero y José Castorina (eds) *Desarrollo Cognitivo y Educación, Vol 2* Buenos Aires: Paidós.
- Caruso, M. (2007) “Introducción histórica” en Lev Vigotsky *Pensamiento y habla*, op.cit.
- Castedo, M. (2010) “Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980–2010” *Lectura y Vida* V.31 N. 4 p. 35-68. Diciembre 2010.
- Castorina, J. A. (1990) “La Posición del Objeto en el Desarrollo Cognoscitivo” en Castorina, et al *Problemas de Psicología Genética*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. y Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo: el pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Chaiklin, S. (2003): “The Zone of Proximal Development in Vygotsky’s Theory of Learning and School Instruction”, en A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev y S. M. Miller (eds.), *Vygotsky’s Educational Theory in Cultural Context*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 39-64.
- Charlot, B. (2006) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*, Barcelona: Paidós.
- Ducrot, O. y Todorov, T. (2003) *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires: Siglo XXI.

González, A. A. (2007) "Notas del traductor. Vicisitudes de la palabra. De Muishlenie I Riech a Pensamiento y habla" en Lev Vigotski *Pensamiento y habla*, Buenos Aires: Colihue.

González Rey, F. (2011) *El pensamiento de Vigotsky. Contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*, México: Trillas.

González Rey, F. (2016) "Prólogo" a la versión castellana y ampliada de Anton Yasnitsky y René van der Veer *Vygotsky revisitado. Una historia crítica de su contexto y legado*, Bs. As.: Miño y Dávila.

Gredlel, M. (2012) "Understanding Vygotsky for the Classroom: Is It Too Late?" *Educ Psychol Rev* (2012) 24:113-131. DOI 10.1007/s10648-011-9183-6.

Kozulin A. (1994) *La psicología de Vigotsky*, Alianza: Madrid.

Lave, J. (2001) "La práctica del aprendizaje" en Chaiklin S. y Lave J. (comps.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

Leontiev, A. N. (1978) *Actividad, consciencia y personalidad*, Buenos Aires: Ciencias del Hombre.

Luria A. R. (1987) *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*, Akal, Madrid.

Mayol, J. (2010) "La delimitación entre las funciones psicológicas superiores rudimentarias y las especiales o activas en Vigotski" (monografía inédita).

Matusov, E. (2008) "Applying a Sociocultural Approach to Vygotskian Academia: 'Our Tsar Isn't Like Yours, and Yours Isn't Like Ours'", *Culture & Psychology Vol. 14(1)*: 5-35.

Meirieu, P. (2016) *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Bs. As.: Paidós.

Moll, L. (ed) (1993), *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en educación*, Buenos Aires: Aique.

Newman D., Griffin P. y Cole M. (1991) *La zona de construcción del conocimiento*, Madrid: Morata.

Pozo, J. I. (2002) "La adquisición de conocimiento científico como un proceso de cambio representacional", *Investigaciones em Ensino de Ciências Vol 7 N 3*, diciembre, 2002.

Riviere A. (1984) *La psicología de Vigotski*, Madrid: Aprendizaje Visor.

Rivière, A. (1987) *El sujeto de la psicología cognitiva*, Madrid: Alianza.

Rodríguez Arocho, W. C. (2010). "Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: reflexión en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev. S. Vygotski" en S. Aburto Morales & C. Meza Peña (Comps.). *Tutoría para el Desarrollo Humano: Enfoques* (pp. 73-92). Monterrey, MX: Universidad de Nuevo León.

Rogoff, B., Correa-Chávez, M., & Cotuc, M. N. (2005). "A Cultural/Historical View of Schooling in Human Development" in D. B. Pillemer & S. H. White (Eds.), *Developmental psychology and social change: Research, history and policy* (pp. 225-263). New York, NY, US: Cambridge University Press.

Segato, R. (2018) *Contrapedagogías de la crueldad*, Buenos Aires: Prometeo.

- Van der Veer (1998) "Book Review" at L. S. Vygotsky. *Educational Psychology*. Robert Silverman, Trans. Boca Raton FL: St. Lucie Press, 1997; *Journal of the History of the Behavioral Sciences: Vol. 34(4)*, 430–431 Fall 1998.
- Van der Veer, R. (2007) *Lev Vygotsky*, London: Bloomsbury Academic.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Van der Veer, R. y Yasnitsky, A. (2011) "Vygotsky in English: What Still Needs to Be Done"; *Integr Psych Behav* DOI 10.1007/s12124-011-9172-9.
- van Oers, B. (1998) "The Fallacy of decontextualization". *Mind, Culture, and Activity*, Volume 5, Issue 2 April 1998, pages 135–142.
- Valsiner, J. (1987) *Culture and the Development of Children's Action. A cultural-historical. Theory of developmental psychology*, Chichester: John Wiley & Sons.
- Valsiner, J. (2003) "Mission in history and history through a mission: Inventing better worlds for humankind"; *Casimire Lectures*, Leiden: Leiden University.
- Valsiner, J., & Van der Veer, R. (1993). "The encoding of distance: The concept of the zone of proximal development and its interpretations". In R. R. Cocking & K. A. Renninger (Eds.), *The development and meaning of psychological distance* (pp. 35-62). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vigotsky, L. (1970-1925) *Psicología del Arte*, Barcelona: Barral Editores.
- Vigotsky, L. (1987-1931) *Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores*, La Habana: Ed. Científico-técnica.
- Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Crítica. Grijalbo.
- Vigotsky, Lev (1995-1931) "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores" en Vigotsky Lev *Obras escogidas* T. III, Madrid: Visor-MEC,
- Vigotsky (1996-1933): "La crisis de los siete años", en *Obras escogidas, tomo IV*, Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. (2001-1926) *Psicología Pedagógica*, Buenos Aires: Aique.
- Vigotski, L. (2007 -1934) *Pensamiento y habla*, Buenos Aires: Colihue.
- Wertsch, J. (1988) *Vigotsky y la formación social de la mente*, Barcelona: Paidós.
- Wertsch J. (1993) *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (2007) "Mediation" en H. Daniels, M. Cole y J. Wertsch eds *The Cambridge Companion to Vygotsky*, New York: Cambridge University Press.
- Yasnitsky, A y Van der Veer, R. (2016) *Revisionist revolution in Vygotsky studies*, NY: Routledge.
- Zavershneva, E. y van der Veer, R. Eds (2018) *Vygotsky's Notebooks. A Selection*, Singapore: Springer.



## 7

## Lo más fácil es morir por una idea

Marta Diaz

*“Lo más fácil es morir por una idea ¡qué linda película!: él cae con el pecho agujereado por las balas, un reguero de sangre sobre la arena... y un sepulcro adornado por flores. Lo más difícil es vivir por una idea, día tras día, año tras año”.<sup>1</sup>*

Esto escribía Janusz Korczak en 1928. Trece años después muere por esa idea, asesinado en Treblinka junto a los docentes y los 200 niños del Asilo de Huérfanos Judíos de Varsovia, donde se desempeñaba como Director.

¿Cuál era esa idea que animó su vida y lo decidió a enfrentar la muerte? Fundamentalmente, luchó contra la desigualdad social, como médico, pero más que nada, como educador. Pensaba que la educación promovía condiciones para transformar la sociedad. Los niños, garantizar su bienestar, desarrollar actitudes de respeto hacia ellos, mejorar sus condiciones de vida fueron el centro de su actividad médica y pedagógica. Pero no sólo ideas lo animaban. Desarrolló una verdadera práctica como educador en distintas instituciones e incluso formuló un programa pedagógico, basado en un programa social donde planteaba la necesidad de condiciones materiales y de higiene adecuadas para el desarrollo físico y mental de los niños, manifestándose contra la pobreza y las formas de explotación y desigualdad social.

Admirador de Pestalozzi, basó su programa pedagógico en las ideas de la Escuela Nueva, que alcanzó un importante desarrollo entre los años 20 y los 30. Este movimiento progresista en materia de educación, y muy crítico de la pedagogía tradicional, entendía a la escuela como un espacio de preparación

1. Korczak, J. (1928) Citado por Naranjo, R. (2001) en *Janusz Korczak: maestro de la humanidad*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires. P. 54.

para la vida, donde el conocimiento se genera a partir de los llamados “centros de interés” en los niños.

Korczak planteó que Pestalozzi, Froebel o Spencer descubrieron a la mitad desconocida de la humanidad: los niños. Se nutrió de estas ideas, pero sobre esa base formuló sus propias concepciones, aunque lo más valioso fue cómo las pudo poner en práctica en las instituciones donde se desempeñó como médico, pero fundamentalmente en aquellas donde llevó a cabo tareas como educador.

Comprender, amar y respetar a los niños fueron los principios fundamentales que animaron su práctica. Propuso, además, un sistema integrado entre la escuela, la familia y las instituciones sociales. Una idea central de la Pedagogía de Korczak es que la familia debe generar un clima educativo con sus niños. Cuando se trata de niños que no tienen familia son los orfanatos u otras instituciones las encargadas de cumplir esa función.

Tadeusz Lewowicki (1994) caracteriza de esta manera a Janusz Korczak: *“Su vida, sus actividades sociales, su obra de educador y creador escapan a todo molde convencional, e incluso, a toda presentación exhaustiva. Korczak es una de esas personalidades que dejan una impronta en su entorno, modifican la práctica social, destruyen los dogmas petrificados de las ciencias y sientan las bases de las nuevas teorías”*.<sup>2</sup>

Estas prácticas, claramente políticas, sin embargo, no tuvieron arraigo en una militancia partidaria. Si hubiera que ubicarlo en algún escenario político sería entre los sectores progresistas de la sociedad polaca de su época.

En otras latitudes —casi a la vuelta de la esquina— y en otro momento histórico menos convulsionado pero igualmente injusto Rubén Naranjo nos hacía conocer a Janusz Korczak a través de una exhaustiva investigación, que quedó plasmada en el libro que publicó en 2001 *Janusz Korczak: maestro de la humanidad*.

Pocos docentes conocían hasta esta publicación la figura de Korczak. En general, su nombre no figura en los programas de los profesorados, así como cuando cursé la carrera de Historia no conocí a Antonio Gramsci ni a Arturo Jauretche. Y si tuviéramos que incluirlo en la formación de grado, lo ubicaríamos junto a los teóricos de la Escuela Nueva o Escuela Activa, la escuela que prepara para la vida. Fue Naranjo quien lo rescató de esos huecos que a veces deja la Historia y nos lo mostró en toda su integridad.

2. Lewowicki, T. (1994) “Janusz Korczak (1878-1942)” en *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIV, n° 1-2, París.

Sin ánimo de hacer un paralelo entre ambos, tanto Korczak como Rubén Naranjo compartieron una mirada similar acerca de los niños y una acción constante en defensa de sus derechos. Si bien habían elegido profesiones diferentes —médico uno, artista plástico el otro— tomaron el mismo camino de la lucha contra la desigualdad, y en algún momento de sus vidas priorizaron la educación por entender que forma parte del camino a la libertad.

Cuando recorremos la trayectoria de Rubén Naranjo nos encontramos con que su actividad atravesó el campo artístico, la docencia, la participación en organismos de defensa de los derechos humanos, como editor de diversas publicaciones, como diseñador gráfico, por citar las más destacadas.

En la ciudad de Rosario, donde vivió casi toda su vida, siempre lo encontrábamos participando en distintas instituciones, talleres, bibliotecas, sindicatos, en la universidad, en los medios de comunicación y, por supuesto, en todas las marchas. Así se autodefinió en su discurso cuando fuera declarado Ciudadano Ilustre por el Concejo Municipal de Rosario, el 30 de septiembre de 2004: *“Soy un anarcotrasnochado. Nunca tuve partido. Soy un tipo de izquierda, pero no milité en partido alguno”*.

Un denominador común entre Janusz Korczak y Rubén Naranjo es el amor a los niños, los huérfanos para uno, los chicos de la calle para el otro. Haciendo referencia a ambos, Amanda Pacotti planteó que *“Hay un tema común que los une y que perdura en el tiempo: el niño ‘que dormía con el cielo como techo’, el desamparado. Para Korczak fue el niño de la guerra que deambula por las calles devastadas y los campos de lucha; para Naranjo es el chico de la calle, víctima, por lugar de nacimiento, abandonado o huyendo de su núcleo familiar con historias trágicas motivadas, principalmente, por la crisis social, económica y política en la que estamos sumidos”*.<sup>3</sup>

Una cortada de la ciudad de Rosario lleva el nombre de Korczak, gracias a la tenacidad de Naranjo y al reconocimiento del Concejo Municipal de Rosario a través de una Ordenanza. Como lo describió Naranjo, *“viviendas de mampostería de muy modesta construcción, calzada de tierra y gentes de humilde condición que diariamente enfrentan la necesidad de superar múltiples dificultades para sobrevivir, y lo hacen con dignidad, constituye el espacio físico y humano que actualmente referencia a Janusz Korczak en nuestra ciudad”*.<sup>4</sup>

3. Pacotti, A. (2005) “Rubén Naranjo, en qué lío nos metiste”. Publicado en *Rosario/12* el 9/10/2005, Sección Opinión.

4. Naranjo, R. (1998) “Varsovia-Treblinka-Rosario Janusz Korczak” Nota En *Página/12* del 7 de agosto de 1998.

Rubén Naranjo, miembro fundador de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH), docente, artista plástico, *“el hombre de la humildad absoluta”*, como lo calificara Alicia Simeoni<sup>5</sup>, muere en Rosario en el año 2005.

Mucho se escribe acerca de la pérdida de sentido de la tarea docente. Creo que tanto para Korczak como para Naranjo no había demasiadas dudas acerca de lo que los animaba a trabajar con los niños, acerca de la función liberadora de la educación y de la necesidad de guiar a niños y niñas hacia el camino de un futuro más justo. A Korczak, sin embargo, le tocó acompañar a sus niños a la muerte, por propia elección. Y Naranjo no los acompañó físicamente hacia la muerte, pero en sus pensamientos, en sus acciones, en su discurso siempre estuvieron presentes.

### **Dos ideas centrales para reflexionar**

Hemos hecho un breve recorrido de las ideas y de las acciones que animaron a Korczak y a Naranjo. Si no logramos apropiarnos de esas ideas para pensar la educación hoy, el trabajo habrá sido en vano. Reflexiones, advertencias, resignificaciones son siempre necesarias, sin traicionar el sentido originario.

Dos conceptos, compartidos por ambos nos parecen significativos: el concepto de socialización que subyace en las formas de expresarse respecto de los niños y, como otra dimensión, aunque ambas están íntimamente relacionadas, la noción del amor a los niños.

*“No es correcto decir que los niños llegarán a ser personas: son ya personas... Son personas cuyas almas contienen la semilla de todas las ideas y emociones que poseemos. Hay que orientar con delicadeza el crecimiento de esas semillas”.*<sup>6</sup>

No hay coincidencia entre los especialistas respecto de esta concepción acerca de los niños, que tiene una implicancia directa en cómo se entiende al sujeto de la educación, por un lado, y por otro lado, en la comprensión de los procesos de socialización en los niños, en los cuales la escuela tiene asignada una función central por parte de la sociedad.

En el siglo XIX escuela y familia representaban una continuidad respecto de la función socializadora. Se trataba de instituciones encargadas de “susci-

5. Simeoni, A. (2010): “El hombre de la humildad absoluta” publicado en *Rosario/12* el 10 de octubre de 2010.

6. Citado en Lewowicki, T. op.cit.

*tar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado*".<sup>7</sup>

La familia, así, se constituyó desde los análisis positivistas como una "célula básica" de la sociedad, el espacio donde sus integrantes, desempeñando roles socialmente definidos, tienen como misión fundamental "insertar" al niño en la sociedad, posibilitando su adaptación al medio a través de la internalización del sistema normativo y valorativo; en definitiva, del orden social.

La teoría funcionalista hizo de la socialización un tema central en su sociología, constituyendo la escuela la institución encargada de reforzar las normas, valores y hábitos incorporados en la familia. Ambas instituciones deben implementar mecanismos de control y de sanciones que aseguren la eficacia de su función.

Esta mirada se convirtió en un modelo hegemónico que penetró fuertemente en el sentido común a través de las instituciones sociales, entre ellas la escuela. De ser una teoría descriptiva se convirtió en un modelo prescriptivo, impregnando la formación docente y conformando la representación que los docentes tienen de la familia y de los niños.

Es indudable la importancia del proceso de socialización en la constitución individual y social de las identidades. Pero la definición de Durkheim, que aún tiene vigencia, refiere a la socialización como proceso universal, que abarca y moldea a todos los sujetos por igual sin considerar diferencias económicas, culturales y sociales, así como las condiciones históricas en que este proceso tiene lugar en cada individuo. Y el niño, para esta concepción es un recipiente vacío que los adultos deben llenar, no esas personas cuyo crecimiento hay que acompañar, como planteaba Korczak.

Compartimos el posicionamiento de Alicia Lezcano (1999), quien define a la socialización como "*...un proceso continuo en el que los individuos aprehenden, aprenden y transmiten aspectos sustantivos, significativos y simbólicos del mundo social que los involucra en un espacio (puede ser un niño socializado en un barrio de clase alta o un niño cuya familia está sumida en la más extrema pobreza) y un tiempo específicos (político, cultural, social, histórico)...*".<sup>8</sup>

Esta definición, planteada desde un paradigma crítico, permite pensar en procesos de socialización diferenciados, ubicados en un tiempo y un espacio

7. Durkheim, E. (1991) *Educación y Sociología*. México: Editorial Colofón.

8. Lezcano, A. (1999) *De la familia a la escuela*. Buenos Aires: Editorial Santillana.

determinados, donde los llamados agentes socializadores (la familia de origen u otra, los docentes) por un lado, y los niños, por el otro, constituyen sujetos concretos. Además, se desprende de esta definición que la socialización se desenvuelve en un marco relacional donde todos los involucrados aprenden.

Por otra parte, en los contextos actuales los “agentes socializadores” se han diversificado. Lezcano describe situaciones de niños socializados por otras personas que no son los padres, como los abuelos o empleadas domésticas, niños al cuidado de sus hermanos mayores, niños que transcurren muchas horas frente al televisor o a los videojuegos.

¿Qué funciones competen a la escuela en relación con la socialización? Históricamente, compartió con la familia la tarea de desarrollar hábitos, formas de comportamiento, valoraciones, en definitiva, la construcción de la identidad social en los niños. Muchos docentes cuando hablan de “enseñar” se refieren a “impartir contenidos”, diferenciado de lo que en general denominan “educar en valores”, que para ellos tiene una importancia central en tanto generar hábitos o formas de comportamiento es imprescindible para lograr un desarrollo armónico de la clase.

Para las teorías funcionalistas, de base positivista, la escuela cumple la función de preparar para roles adultos, de acuerdo al lugar que esos niños lleguen a ocupar en las jerarquías establecidas en la sociedad. Y ese posicionamiento estará definido por las “capacidades” que haya demostrado en su trayectoria escolar. En Argentina hoy estamos asistiendo a la recuperación de este discurso a partir de la formulación del modelo educativo a nivel nacional. Muy lejos de las ideas y las prácticas desarrolladas por Korczak. Si pensamos en “escuelas innovadoras” como se está planteando en la provincia de Santa Fe, tenemos que resignificar el concepto de socialización. Hoy, los docentes se enfrentan a otras familias y a otros niños. Eso no impide, como planteaba Rubén Naranjo, aspirar *“a la escuela ‘de la alegría, del canto, del juego y del trabajo’, como Olga Cossettini definió en 1947 a la de Korczak y nos preguntamos si pese a las tremendas dificultades de entonces esa ‘escuela’ existió, ¿por qué no la podemos hacer hoy?”*<sup>9</sup>

Un denominador común entre Janusz Korczak y Rubén Naranjo es el amor a los niños, los huérfanos para uno, los chicos de la calle para el otro. El amor es un sentimiento que se pone permanentemente en juego en la tarea docente. Carina Rattero (2007) nos cuenta que, consultados alrededor de ciento cincuenta docentes acerca de por qué vale la pena ser maestros, en la

9. Citado por Fundación Rubén Naranjo en [www.rubennaranjo.com.ar/chicos.html](http://www.rubennaranjo.com.ar/chicos.html)

mayoría de los relatos la tarea docente adquiere sentido por “amor a los niños”. No obstante, la autora advierte que no se trata de un amor o de un niño abstracto y que “no todo es altruismo edulcorado”; también está el amor por lo que se enseña, por el conocimiento, por la justicia. El amor a los niños debe inscribirse en la tarea de enseñar pensada como acto político.

Lo que a veces aparece como pérdida de sentido en la tarea docente parece ser contrarrestada por el afecto. En el discurso docente aparecen como muy valoradas las relaciones afectivas que entablan con sus alumnos. En palabras de una docente de escuela primaria de Rosario: “¿Qué más?... Saco punta a los lápices, ato cordones, limpio mocos, armo colitas y trenzas, rescatando de todo esto lo que nos ayude a leer, escribir y calcular. Lo más lindo de todo eso es ese beso pegajoso y apretado de la salida”.<sup>10</sup>

Tampoco podemos pensar que la tarea docente es pura vocación, como se la definió durante muchos años. El mandato originario, vinculado al surgimiento de la escuela como institución, tenía un carácter casi civilizatorio, ante la necesidad de homogeneizar culturalmente el nuevo país frente al importante proceso inmigratorio. Algo de ese mandato persiste en la representación que los docentes tienen de su función.

El oficio del maestro, como lo denomina Tenti Fanfani (2004), se caracteriza por tres principios estructuradores: el momento fundacional, “*dimensión vocacional, afectiva y casi sagrada del magisterio como un apostolado...*”<sup>11</sup>, un segundo momento en donde el oficio del docente se identifica con el resto de los trabajadores asalariados, surgiendo la concepción de “trabajador de la educación” entre los años 1960-1970 en nuestro país. El tercer momento que describe el autor es el actual, donde conviven el maestro trabajador y el maestro profesional. La idea del docente como profesional proviene de los modelos de “*modernización educativa impulsado por organismos internacionales tales como la UNESCO, el Banco Mundial y el BID*”.<sup>12</sup>

El amor a los niños como núcleo central en la tarea docente se asocia al primer momento que, como decíamos, mantiene su vigencia en muchos aspectos. Pero es necesario diferenciar la concepción de Korczak respecto de

10. Diaz, M. (2006) “Algunas reflexiones en torno a la relación educación y pobreza. Una mirada desde los docentes”. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR) Año 2 N° 1. Rosario: Laborde Editor, p. 155.

11. Tenti Fanfani, E. (2004) *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial, p. 103.

12. Tenti Fanfani, E. Op. Cit. p. 106

la importancia del amor en la educación, de otros discursos provenientes de la Biología que hablan de una Pedagogía del amor, de la ternura, de los afectos, de una educación del corazón. En muchos casos estos discursos se asocian a una visión cristiana, la del amor a Dios y el amor al prójimo.

Korczak, en cambio, enmarcó la necesidad del amor en el acto educativo partiendo de la existencia de los derechos de los niños, mucho antes de que surgiera la Declaración Universal de los Derechos del Niño. El derecho a ser respetados, a equivocarse, a la privacidad, a opinar, son algunos de una larga lista que Korczak enumera en sus trabajos. En este marco, el amor era para él una forma de acompañamiento en el camino hacia la libertad y hacia la construcción de una sociedad más justa.

Tanto Korczak como Naranjo nos invitan a repensar los sentidos de la educación, la necesidad de la innovación y la transformación para *“propiciar ciudadanías infantiles no sometidas a las ‘trampas de la pobreza’ o al brillo efímero del consumo y el mercado”*<sup>13</sup>. Ambos lucharon por un mundo más justo para los niños, ¿hay un objetivo mejor que éste para la educación?

**Marta Díaz** es Licenciada y Profesora en Historia, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Rosario. Magister en Estudios Sociales Aplicados por la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Fue Secretaria Estudiantil y Secretaria de Extensión en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Actualmente es Profesora Titular del Núcleo Socio-educativo de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes. Miembro del Comité Académico Interno de la Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Fue Directora de Educación de la Municipalidad de Rosario y actualmente es Directora Provincial de Formación Docente Continua del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Investigadora, autora de publicaciones, ha dictado numerosos cursos y conferencias.

13. Klisberg, B. (2012) “Cómo enfrentar la pobreza y la desigualdad?”. Suplemento especial de *Página/12*. N° XV en Redondo, Patricia (2012) “Entre generaciones: infancia, tiempo y política” en Southwell, M. (comp.): “Entre generaciones. *Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens ediciones.

## ÍNDICE

A modo de presentación: visitar el pasado para pensar preguntas innovadoras . .	11
1. Juan Carlos Tedesco: La educación argentina en contexto INÉS DUSSEL .....	15
2. La Escuela Nueva en Rosario: Olga Cossettini y la Escuela Serena MARÍA SILVIA SERRA / ELISA WELTI .....	39
3. Sobre los hombros de un gigante: algunos conceptos de John Dewey para abordar el desafío de educar en un mundo cosmopolita JASON BEECH .....	69
4. Darcy Ribeiro y la educación brasileña: Elementos de su obra político e intelectual JAQUELINE MOLL .....	89
5. Educación, poder, conocimiento y desigualdad. Un recorrido por la Filosofía de la Praxis de Michael Apple. CINTHIA WANSCHELBAUM .....	111
6. ¿A quién le pertenece Vigotsky? Sobre un legado valioso y complejo RICARDO BAQUERO .....	135
7. Lo más fácil es morir por una idea MARTA DÍAZ .....	163

Esta edición se terminó de imprimir en Impresos SA,  
Vera 3825, Santa Fe. Argentina,  
en el mes de julio de 2018

## **COLECCIÓN REDES DE TINTA DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS**

En esta convocatoria al diálogo, a la reflexión y a la construcción colectiva de nuevos saberes proponemos la colección “Redes de Tinta. Diálogos pedagógicos”, producida de manera conjunta entre el Ministerio de Educación de Santa Fe y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. El primer libro, Educadores con perspectiva transformadora, reúne el pensamiento y la acción de referentes pedagógicos que nos invitan a la reflexión, a asumir nuevos desafíos para innovar, para profundizar aprendizajes, para garantizar el derecho a una educación de calidad para las actuales y futuras generaciones. Se trata de una nueva propuesta para la construcción colectiva de sentidos en las tertulias dialógicas pedagógicas, inspiradas en el programa Comunidades de Aprendizaje; para ser leído entre docentes, allí donde el diálogo aparece como una de las claves para pensar, aprender, compartir y construir experiencias sólidas en la educación, como aquellas que nos han marcado en la historia de la educación de nuestra provincia.

Con este libro contribuimos al diálogo creativo y motivador para transformar el vínculo de los docentes y estudiantes con el conocimiento, con la convicción de que las experiencias educativas que aquí surjan sean también reconocidas en la historia pedagógica santafesina y fundamentalmente en la historia de vida de cada uno de nuestros estudiantes.

