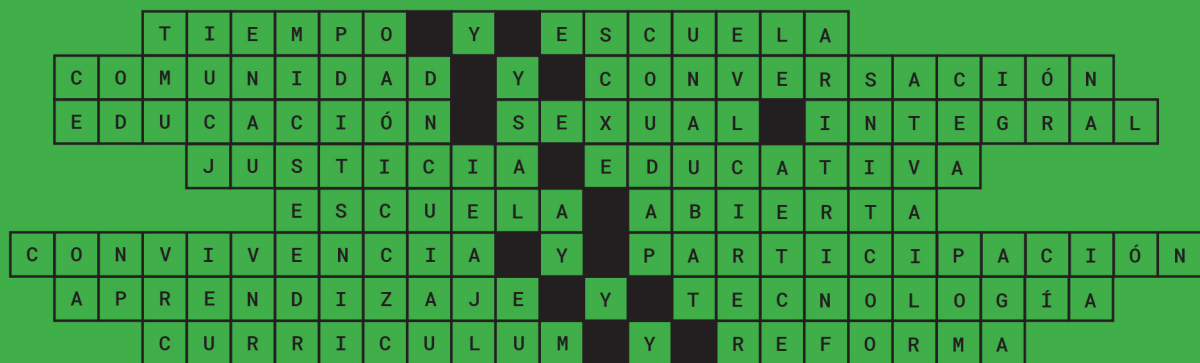


COLECCIÓN REDES DE TINTA
DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS

DESAFÍOS PARA UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA



Escriben: Pedro Núñez, Carlos Skliar, Graciela Morgade,
François Dubet, Gabriela Bogado, Carina Gerlero,
Diego Gurvich, Lucía Litichever, Luis Baggiolini,
Michael Uljens



Desafíos para una educación emancipadora / Pedro Núñez ... [et al.] ; compilado por Claudia Balagué.

- 1a ed. - Santa Fe : Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2019.

239 p. ; 24,5 x 17 cm. - (Redes de tinta diálogos pedagógicos)

ISBN 978-987-1026-79-1

1. Pedagogía. 2. Inclusión Escolar. 3. Educación Sexual Integral. I. Núñez, Pedro II. Balagué, Claudia, comp.
CDD 370.6

Colección Redes de tinta. Diálogos pedagógicos
Desafíos para una educación emancipadora

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

Diseño: Liliana Agnellini y Verónica Franco

Corrección: Milena Bertolino

El texto de François Dubet originalmente titulado “La double mutation de l'école”
fue traducido por la Trad. Gabriela Brochier.

El texto de Michael Ullens originalmente titulado “Understanding Educational Leadership
and Curriculum Reform: Beyond Global Economism and Neo-Conservative Nationalism”
fue traducido por el Trad. y Prof. Lucas Damián Vini.

© Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2019.

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 sólo 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, han 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 algunos de los problemas clásicos y actuales con que se encuentran los educadores santafesinos. El tiempo escolar, las tecnologías y su relación con el aprendizaje, la convivencia, la educación sexual integral, son algunos de los temas abordados. Todos ellos convocan a pensar un cambio en la tarea pedagógica. 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 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 69 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 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.

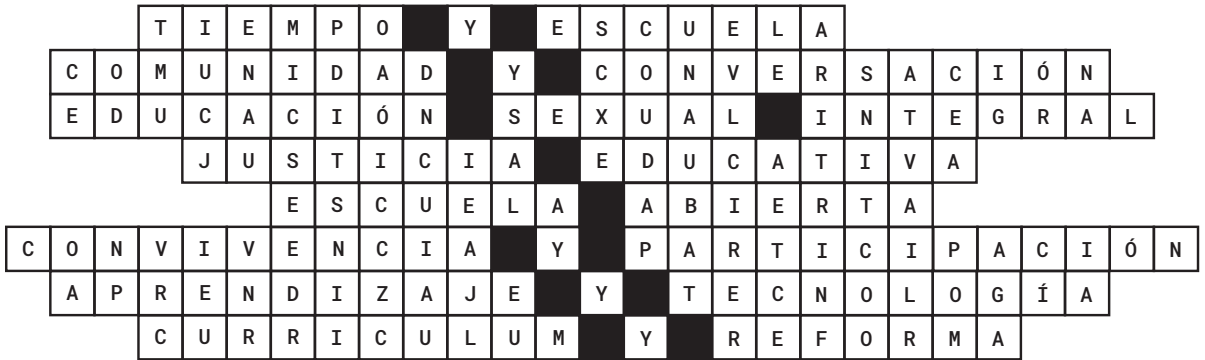
Este tercer libro, por su parte, interroga un conjunto de problemáticas en la búsqueda de caminos educativos que nos permitan aportar a la construcción de una sociedad más justa y solidaria. Se trata de una nueva propuesta para la construcción colectiva de sentidos en las Tertulias Dialógicas Pedagógicas, 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

DESAFÍOS PARA UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA



Escriben: Pedro Núñez, Carlos Skliar, Graciela Morgade,
François Dubet, Gabriela Bogado, Carina Gerlero,
Diego Gurvich, Lucía Litichever, Luis Baggiolini,
Michael Uljens



Introducción:

Problemas en la búsqueda de soluciones: reflexiones e ideas para el trabajo educativo en tiempos de incertidumbre

El libro que tienen en sus manos es el tercero de una serie de volúmenes del proyecto editorial “Lecturas sobre pensadores, obras y problemas clásicos en educación” que llevan adelante de manera conjunta 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. Esta iniciativa, desarrollada en el marco del Programa Escuela Abierta que desde 2014 produce instancias de formación permanente para todos los docentes en actividad de la Provincia de Santa Fe, tiene como objetivo principal poner a disposición de quienes se desempeñan en las instituciones educativas de la Provincia de Santa Fe –y esperamos de otras provincias del país y países del mundo– un conjunto de materiales que permitan repensar las prácticas educativas a la par de las transformaciones recientes.

En 2017 comenzamos a pensar esta colección fruto de diálogos y encuentros que se iniciaron en recorridos previos de cada uno de nosotros y hoy se plasma en los tres libros. Trabajamos desde las nociones de unidad y diversidad, como premisas que llevaron a pensar y desplegar ideas, proyectos, programas que buscan, de manera simultánea, preservar aquello que tenemos en común, que nos anuda como parte de un conjunto que comparte un mismo horizonte y a la vez reconocer, respetar y alentar la diversidad. A través de ambas es factible pensar la igualdad en el mundo contemporáneo. De manera similar, los volúmenes pueden pensarse, por un lado como parte de un mismo recorrido, como libros que dialogan entre sí no sólo por las perspectivas, discusiones y referencias bibliográficas sino fundamentalmente por el tipo de abordaje y lectura acerca de los fenómenos sociales y educativos. Pero por otro lado, cada uno de ellos puede leerse de manera autónoma, al reunir una

serie de trabajos con una intención en particular. El primero de ellos aborda el pensamiento y la práctica pedagógica de distintas figuras o personalidades clásicas de la educación; el segundo propone una mirada de actualidad sobre varias obras consideradas clásicas de la pedagogía; mientras que este tercero reúne distintos trabajos que aportan una reflexión innovadora sobre problemáticas vinculadas al día a día del trabajo en las instituciones educativas.

La educación, como sabemos y estamos ya algo habituados, lamentablemente, suele ser pensada como “en crisis”, una noción que obtura las posibilidades de reconocer, revalorizar y visualizar una serie de prácticas cotidianas desplegadas por docentes, no docentes estudiantes, la comunidad educativa en su conjunto. La idea de crisis nos lleva muchas veces a olvidar que existen proyectos, llevados adelante en distintos lugares del territorio, que reúnen a las personas a pensar juntas el diseño de diferentes alternativas para enfrentar los problemas cotidianos. Este libro reúne trabajos que buscan precisamente reflexionar sobre una serie de problemáticas del sistema educativo, pensando en los problemas como cuestiones socialmente relevantes, como aquellos aspectos de la vida en sociedad que requieren de nuestra parte la búsqueda de soluciones. Pensar los problemas para resolverlos y no para usarlos como artificio para evitar la toma de decisiones, que permitan la reflexión colectiva, el hacer. Es también el primer libro de la colección en la cual nos animamos a dejar unas reflexiones por escrito, con la intención de compartir este viaje que permite articular la política educativa, la investigación académica, el trabajo cotidiano en las escuelas revalorizando cada una de estas esferas y potenciándolas en el diálogo en pos de aportar ideas para los problemas que enfrentamos.

En este tercer volumen se despliegan una serie de problemáticas, temas, asuntos para pensar las escuelas y la educación que han atravesado las reflexiones pedagógicas por años y años, el objetivo aquí es volver sobre esas temáticas y poder darles una historicidad pero desde lentes más actuales. Las problemáticas posibles de abordar para mirar las escuelas son múltiples, hemos realizado aquí un recorte posible y no exhaustivo en función de su relevancia contemporánea, conscientes de que otros temas relevantes quedaron fuera pero que muchos de una u otra manera han sido revisados en los volúmenes anteriores.

Entonces, aquí aparecen reflexiones acerca de cómo comprender hoy el tiempo en la escuela, cómo estar juntos dando lugar a las diferencias, de qué manera la educación sexual integral puede promover un mundo más justo, las mutaciones de la institución escolar, el análisis de una búsqueda de inclusión para que la educación sea un espacio para todos, las transformaciones en la regulación en las escuelas, las posibilidades de la formación docente para

la transformación de las prácticas educativas, el lugar de la tecnología en la escuela y la transformación que promueve las perspectivas curriculares en la enseñanza.

El libro reúne ocho capítulos. El primero es de Pedro Núñez “Mañana es mejor: reflexiones sobre tiempo y escuela” que propone algunas ideas para pensar la relación entre el tiempo y la educación, en particular la relación entre el proceso de escolarización y la construcción social de las edades y el impacto de las transformaciones culturales recientes en el sistema educativo. El trabajo parte de distintas experiencias educativas contemporáneas para considerar la forma en que se entraman las propuestas de organización del tiempo escolar –por lo general lineales y pensadas como etapas sucesivas de secuencias inalterables– con las vivencias juveniles sobre el tiempo y el espacio.

El trabajo de Carlos Skliar “La Educación como comunidad y conversación: ¿Qué puede significar estar juntos entre diferencias?” nos acerca sus reflexiones acerca de la tensión universal/particular que atraviesa a los distintos niveles del sistema educativo y que cada uno de ellos enfrenta con suerte dispar. El difícil equilibrio entre tratar a todos como iguales y a cada uno como diferente requiere de contar con herramientas para pensar qué implica efectivamente encontrarnos en las escuelas. Ese “estar juntos” supone para Skliar la oportunidad para describir lo que ocurre en la cotidianidad escolar en términos de comunidad, conversación, proyectos en común, pero, fundamentalmente, para descubrir la impotencia de dar lugar al desencuentro, descubrir las “mutuas fragilidades”. El estar juntos implica estar dispuestos a transitar la tensión entre identidades y diferencias, la pluralidad de formas de vidas.

El siguiente artículo “Educación Sexual Integral, por un mundo más justo y una escuela más interesante” de Graciela Morgade aborda una cuestión sumamente relevante, presente en un lugar principal de la agenda pública. Frente a los temores esbozados por ciertos sectores ante la supuesta injerencia del Estado o la intromisión en las elecciones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, el trabajo aporta por un lado un amplio recorrido por conceptos y lecturas para (re)pensar la perspectiva de género, feminismo, las diversidades y las sexualidades y por otro propone situaciones específicas que ocurren en las instituciones educativas para tornar realidad en las aulas el proyecto de justicia e igualdad social que propone la ESI. El artículo pretende pensar los lineamientos curriculares, los espacios cotidianos de trabajo, las áreas disciplinarias para brindar herramientas sobre cómo trabajar en las escuelas en torno a temáticas que históricamente estuvieron ausentes de la formación docente y resultan hoy centrales en la experiencia educativa.

François Dubet, nos aporta en el cuarto capítulo, “La doble mutación de la escuela”, una reflexión sustantiva sobre los cambios, las mutaciones en palabras de él, que ha atravesado la institución escolar desde su origen y nos invita a indagar los nuevos sentidos que va adquiriendo. Así, plantea la reflexión sobre la extensión de la educación, su ampliación y la persistencia del sostenimiento de la desigualdad educativa, situación que conduce a la pregunta por la igualdad de oportunidades. Por otro lado, indaga la decadencia del modelo institucional dado a partir de diferentes aspectos que lo ponen en cuestión (la modernización, el lugar de los medios de comunicación, la individualización, entre otros) y por último se pregunta de qué manera afectan estas transformaciones el trabajo docente.

En el quinto capítulo “El Programa Escuela Abierta: transformar y transformarse”, Gabriela Bogado, Carina Gerlero, Diego Gurvich nos acercan una reflexión sostenida en una experiencia específica de formación docente continua. En esa línea indagan sobre los vínculos entre teoría y práctica; el lugar del saber y la disparidad de saberes, las características que puede asumir una propuesta de formación para docentes en ejercicio en la tensión entre lo universal y lo particular, así como el desafío de construir una propuesta de formación “entre” docentes a gran escala.

En el sexto capítulo “De la sociedad disciplinaria a la sociedad de la transparencia. Los cambios en los modos de resolución de conflictos en las escuelas” Lucía Litichever analiza la incorporación de la noción de convivencia en el ámbito escolar revisando los aportes que la misma trae al establecimiento de los vínculos, las formas de participación y la formación ciudadana. A la vez, indaga los cambios en las formas en que los sujetos se relacionan en los distintos modelos de sociedad: disciplinar, de control o de transparencia. Por otro lado, revisa la conformación contemporánea de un panóptico digital que transforma los mecanismos de control y vigilancia de los sujetos desarrollados por el panóptico de Bentham extendiendo su injerencia más allá de los límites institucionales y reflexiona acerca de la conjunción de estos mecanismos con la incorporación de ideas de deliberación, compromiso y acuerdo que requieren de una participación activa por parte de los actores institucionales.

Luis Baggiolini, nos propone en el séptimo capítulo, “Convergencia digital y aprendizaje extendido”, revisar las distintas maneras de entender las relaciones entre educación y tecnología: como contenidos, como auxiliares pedagógicos, como saberes vinculados al campo profesional y como los conocimientos y saberes que se producen en esa conjunción. Realiza una historización de los vínculos entre educación y tecnología desde el origen de la imprenta a las nuevas tecnologías que permiten el acceso a internet y que a través de la noción

de ubicuidad expanden el espacio y el tiempo de aprendizaje por fuera de la rutina escolar que extiende los límites. También se pregunta por los desafíos que representan para la institución escolar los cambios en los modos de aprender que traen las nuevas tecnologías.

Por último, en el octavo capítulo, “Entender el liderazgo educativo y la reforma curricular: más allá del economicismo global y el nacionalismo neoconservador” Michael Uljens presenta la teoría de la educación no afirmativa (NAT), plantea la necesidad de una teoría que haga visible la dinámica entre política y educación sin jerarquizar una por sobre la otra, para ello propone analizar cómo se vinculan la teoría del currículum, la didáctica con la investigación en política educativa y los estudios de liderazgo. El artículo se cuestiona acerca de las dificultades de contar con un marco conceptual para permita lidiar con los desafíos actuales a nivel local, nacional y global que consideren la reforma curricular y el liderazgo. El punto partida general de este artículo es que el liderazgo educativo, los estudios curriculares, la teoría organizacional y la investigación política son perspectivas necesarias al tratar de comprender la educación institucionalizada en los estados nacionales democráticos.

Por último: si bien este volumen completa la trilogía planteada en este proyecto –y en ese sentido es el cierre de una etapa–, es nuestra expectativa que sea recibido más en clave de apertura que de finalización. Apertura hacia procesos de lectura y reflexión compartida cuyo destino solo podrán escribir quienes lo tienen entre sus manos; quienes lo leen, lo citan, lo prestan, lo subrayan, lo debaten. Un poco porque ese es el mejor destino de cualquier libro y un poco también porque, como decía Cortázar: “nada está perdido si se tiene por fin el valor de proclamar que todo está perdido y que hay que empezar de nuevo”.

Carina Gerlero; Diego Gurvich; Lucía Litichever; Pedro Núñez

1

Mañana es mejor: reflexiones sobre tiempo y escuela

Pedro Núñez

La organización del tiempo, y no el invento de la máquina de vapor, es la clave del capitalismo —dijo sosegado.

Ricardo Piglia, *Los casos del comisario Croce*

Introducción

“Necesito un tiempo” debe ser la frase más utilizada para terminar una relación de pareja. También necesitamos más tiempo para entregar un trabajo, llegar a una reunión, pasar a buscar a alguien. Los investigadores siempre precisamos unos días más para enviar las ponencias y artículos que escribimos —por eso la alegría ante cada prórroga—, los docentes tiempo para planificar las clases, el equipo directivo más días para completar planillas y propuestas, los estudiantes y sus familias reorganizan actividades en función de horarios escolares.

En el sistema educativo tenemos una relación contradictoria con el tiempo: la educación encarna la promesa del futuro, pero muchas veces los actores escolares añoramos el pasado. La idea de una época dorada de la educación sobrevuela las acciones y restringe la posibilidad de la innovación bajo la señera creencia de que “todo tiempo pasado fue mejor”. “En mi tiempo no pasaba” resulta otra de las frases más escuchadas en el ámbito educativo, en un sentimiento de nostalgia sobre “los alumnos de antes” y la “escuela del pasado”.

En nuestras interacciones, en el sistema educativo así como en multiplicidad de espacios, apelamos de manera permanente a la noción de tiempo. En muchas ocasiones coincidimos con nuestro interlocutor en la medida de ese tiempo, en otras posiblemente tenga un sentido diferente para cada uno de nosotros. El tiempo que alguien “necesita” o pide puede mensurarse de maneras muy disímiles. Asimismo, el tiempo, o su ausencia, funciona también de coartada para evitar una reprimenda o una mala nota: “no tuve tiempo”, “se me hizo tarde”, “no llegué” son los salvoconductos a los que apelamos en diferentes momentos de la experiencia educativa, como modo de aprendizaje

de excusas que usaremos para momentos laborales y de organización de la vida cotidiana.

En este artículo esbozamos algunas ideas para pensar la relación entre el tiempo y la educación, que es otra forma de reflexionar sobre la organización del ciclo de la vida. Carecemos de originalidad al señalar la estrecha relación entre el proceso de escolarización y la construcción social de las edades, que diversos estudios ya clásicos se ocuparon de desentrañar (Varela y Álvarez Uría, 2004; Musgrove, 2008). La intención de este trabajo es algo más modesta, pretende aportar algunas pistas, o más bien ejes de discusión, que permitan reflexionar sobre el impacto de las transformaciones culturales recientes en el sistema educativo. Ante la magnitud de las mutaciones, precisamos de nuevos mapas que faciliten la comprensión de estos cambios y de su repercusión en el espacio escolar para así contribuir a generar experiencias escolares gratificantes. Para ello organizamos el texto en tres apartados y las conclusiones. En el primero presentamos algunas lecturas sobre el tiempo escolar que funcionan como coordenadas iniciales que nos permiten transitar el recorrido. A continuación nos preguntamos por distintas experiencias educativas contemporáneas, considerando la construcción de dinámicas de temporalidad que se producen a partir de la forma en que se entranan la propuesta de organización del tiempo escolar con las vivencias juveniles sobre el tiempo. En un tercer momento, reflexionamos sobre los desafíos que las transformaciones culturales, en particular en torno a las vivencias sobre la temporalidad, suponen para la construcción de vínculos intergeneracionales y para la circulación del conocimiento.

Tiempos de la modernidad

Si bien se trata de un tema que ha sido poco explorado en la Argentina, y nos atreveríamos a decir en la región, las reflexiones sobre el tiempo ocupan un lugar relevante en las ciencias sociales, en particular en el trabajo de Elías (1997). En su estudio, Elías muestra que las formas de organización del tiempo en nuestras sociedades se encuentran asociadas a las formas de regulación y autodisciplinamiento. En este sentido, la función de los calendarios y relojes, tanto como la organización de nuestras agendas (de trabajo, pero también podríamos agregar de organización del cuidado), contribuyen a la construcción de marcos organizativos de las acciones. Pocas obras muestran de manera tan clara la función de coordinación e integración que cumple el tiempo como la película *Tiempos modernos*, donde Chaplin plasma la experiencia del obrero

extenuado por el frenético ritmo de la cadena de montaje. El trabajo mecanizado, la producción en cadena, el cumplimiento de horarios, las condiciones mismas de existencia regidas por pitidos y sonidos que marcan el inicio y fin de la jornada. Otras obras como *El empleo del tiempo*, de Cantet, o la maravillosa novela *El adversario*, de Carrère, plantean la contracara: qué hacemos con el tiempo cuando no hay más trabajo, uno de los soportes que organizaban nuestra cotidianeidad. El tiempo repleto de actividades laborales se convierte en un tiempo vacío, imposibilitado de ser considerado ocio, un tiempo perdido que no puede ser narrado. Una afrenta a nuestros modos de concebir la organización del tiempo, sobre la que reflexionaba el comisario Croce, narrado por Ricardo Piglia. Adentrado en el delta del Tigre, Croce divagaba sobre el tiempo mientras conversaba con un ingeniero oriundo de Tostado, que se había recibido en Santa Fe y buscaba preservar su doble vida como empresario exitoso y personaje consustanciado con la revolución. Porque, ¿quién no fantaseó con tener una doble vida?, lástima que no tengamos tiempo.

En el campo de las ciencias sociales algunas investigaciones prestaron atención a las percepciones sobre el tiempo en las escuelas, tanto en lo referido a la necesidad de contar con diversas actividades escolares (Saraví, 2015), como en cuanto a la distancia entre los modos digitales de experimentar la temporalidad por parte de los jóvenes y el tiempo analógico o mecánico propio del espacio educativo (Feixa, 2010). Por su parte, otros trabajos dieron cuenta de las demoras en la atención que reciben los sectores populares urbanos en su vínculo con distintas agencias estatales, plagado de tiempos muertos, que fueron estudiados como un conjunto de disposiciones de sumisión (Auyero, 2013); hasta la sugerente compilación de estudios sobre las esperas en el amor, la salud y el dinero, realizado por Pecheny y Palumbo (2017). En momentos en que se plantean reformas educativas en el nivel secundario que buscan modificar aspectos centrales de la organización témporo-espacial, basadas en la supuesta pérdida de sentido de la escolarización, creemos que es preciso producir reflexiones innovadoras que permitan repensar las interrelaciones entre la propuesta escolar y los actuales modos de ser joven.

Uno de los aspectos centrales de los sistemas educativos desde sus orígenes se vincula con la regulación del tiempo como faceta indispensable del control de las emociones y el respeto de ciertas rutinas, que serán efectivas en la futura trayectoria laboral. En uno de los trabajos más importantes sobre estas cuestiones, Escolano Benito (2000) señala la existencia de una estrecha relación entre la asignación de un tiempo y espacio —como el escolar— y el sometimiento a la disciplina del calendario escolar. La consolidación de un marco temporal se traduce en relaciones de poder ejercidas de manera visible o

tácita en la organización curricular (Escolano Benito, 2000). De allí que quienes logran mayor incidencia en la organización curricular, las disciplinas que son consideradas, los tiempos designados a cada asignatura, el lugar que ocupan (no solo en cantidad de horas, sino también si cuentan con actividades en contraturno), así como la definición de qué se conmemora y de qué manera, y las interrupciones a ese orden, reflejan una disputa de poder. Pocas dudas caben acerca de que la posibilidad de generar interrupciones en los calendarios es uno de los elementos principales de negociación con el que cuentan los sindicatos docentes —particularmente en la disputa por el inicio de las clases, su alteración durante el año o la necesidad de recuperar o no los días considerados “perdidos”—. De un modo similar, el movimiento estudiantil suele incrementar su margen de discusión en la agenda pública cuando altera el funcionamiento cotidiano de las instituciones. La promesa de la jornada completa emerge como salvación para mejorar la calidad educativa sin interrogarnos qué harían los alumnos en ese tiempo extra. Sin darnos cuenta, pasamos tiempo discutiendo sobre el tiempo escolar.

Tal vez nos ayude a encontrar el rumbo volver al inicio y preguntarnos: ¿qué hace a una escuela, escuela? Hay escenas y tiempos imborrables. La campana o timbre que marca el inicio y finalización de la jornada lectiva, los tiempos de recreo, el cambio de turno. Sonidos que al igual que el pitido de la fábrica organizan la jornada. Secuencias que son parte de nuestra educación sentimental y con las que nos sentimos plenamente identificados. Escenas como la del perro que retoza al sol en un patio de escuela, el sonido que acopla en un acto escolar —nunca lograremos que el sonido ande bien—, la pantalla que no enciende correctamente y, cuando finalmente prende, el cursor toma vida propia. En las páginas que siguen intentaremos plantear, solo como ejercicio inicial, cuatro dimensiones de entre varias más.

La primera dimensión que nos permite desentrañar qué es una escuela se refiere al uso específico del espacio y el tiempo, como una de las piezas que Pineau (2016) enumera que se reensamblaron para generarla, en tanto la escuela no solo diferencia los espacios de trabajo y de juego, sino que “define ciertos momentos, días y épocas como más aptos para la enseñanza, los dosifica en el tiempo y les señala ritmos y alternancias” (2016, p. 32). El autor destaca que el calendario escolar se impone de manera uniforme para todo el sistema, más allá del uso del tiempo en cada zona donde la escuela se encuentre, incluso cuando esté a contrapelo de los períodos de trabajo y las prácticas locales.

Autoras como Rockwell (1997), para quien el tiempo es una dimensión significativa de la experiencia escolar, ahondan en la relación entre la distribución del tiempo y la valoración que la escuela otorga a distintas

actividades. La relación con el conocimiento y el “tiempo” dedicado al estudio son aspectos centrales de la experiencia juvenil, tal como muestra Falavigno (2017). En su tesis sobre los distintos pasajes que realiza un grupo de jóvenes de un pueblo del sur de la provincia de Córdoba —del pueblo a la ciudad, de la escuela secundaria a la universidad—, observó que el manejo del tiempo en las clases estaba en función de cuestiones teóricas y procedimentales, pero también que la cotidianeidad de los jóvenes está reglada por lo escolar, en tanto deben incorporar hábitos de estudio y cumplir de manera sistemática una serie de tareas.¹ Así, “la ocupación del tiempo escolar o, más bien, un tiempo ocupado por lo escolar es otro elemento significativo en la socialización de estos jóvenes” (Falavigno, 2017, p. 105). De esta forma, añaden a su formación una serie de rutinas que les serán útiles en el inicio de los estudios terciarios. La paradoja está dada por que una vez en la universidad, tal como señalan Bourdieu y Passeron (2004), la sensación de un uso libre y libertario del tiempo sea una de las dimensiones centrales de su construcción como estudiantes universitarios. Van así concatenando saberes validados en distintos momentos de la experiencia escolar. Efectivamente, los distintos niveles educativos están planificados como etapas secuenciales que todos deben realizar, eslabonando aprendizajes “al mismo tiempo”, para lograr finalizar los estudios “en tiempo y forma”, sin considerar las diferencias, las desiguales posiciones, “los tiempos” de cada quien, aquello que requiere de “otros tiempos” en sus trayectorias reales y no solo teóricas (Terigi, 2007).

En segundo lugar, el tiempo es también un aspecto central de la estructuración del trabajo de los profesores, y puede funcionar como restricción, pero también como un horizonte de posibilidades (Hargreaves, 1998). En su estudio, Hargreaves señala la existencia de cuatro dimensiones temporales: un tiempo técnico racional, el tiempo micropolítico, el tiempo fenomenológico y el tiempo sociopolítico. Mientras el primero es propio de la aplicación de las técnicas de administración, que plantean una estricta separación entre medios y fines, y es pensado como un recurso que puede gestionarse o reorganizarse de acuerdo a las intenciones educativas planificadas, la dimensión micropolítica expresa configuraciones dominantes de poder, por ejemplo, el horario en que se dictan las asignaturas. Su distribución en la grilla curricular otorga más posibilidades a determinadas áreas, a la vez que refleja las diferencias entre sus integrantes y los docentes de los distintos niveles. El autor presenta el ejemplo de la diferencia en el tiempo de preparación de las clases del que

1. Por una cuestión de espacio, no vamos a profundizar en el texto sobre las tareas fuera del tiempo de clase como parte de la entronización de un hábito de estudio que excede los marcos escolares (y profundiza desigualdades).

disponen los profesores de secundaria y los maestros y las maestras de inicial o primaria, planteando las diferencias en términos sexo-genéricos y de jerarquía entre los niveles (uno de tradición de elite, mayormente masculina, orientado a seleccionar jóvenes para el ingreso a la universidad o el ámbito comercial, y otro con predominio de docentes mujeres, dedicado a la enseñanza obligatoria y la socialización infantil). Si bien esa tradición ha mutado, persisten algunos de sus resabios, lo que nos ayuda a comprender las dificultades para pensar políticas de inclusión de acuerdo a los distintos niveles. Por su parte, el tiempo fenomenológico hace referencia a la dimensión subjetiva, más allá de relojes y calendarios, y tiene una variación de acuerdo a quien lo viva. De esta forma, el sentido sobre un mismo tiempo puede ser contradictorio entre personas que comparten el espacio —como bien dice Hargreaves, una clase puede ser eterna o pasarse volando, según a quién se le pregunte—. Finalmente, el tiempo sociopolítico muestra la separación entre la perspectiva en que ocurren los cambios de acuerdo a la mirada de los docentes y a la de los administradores, quienes siempre piensan que las reformas que promueven demoran más de lo que les gustaría —fundamentalmente porque no deben lidiar con las vicisitudes de trabajo que enfrentan quienes están en las aulas—. Es también la dimensión que permite observar cómo los administradores buscan colonizar el tiempo de los docentes fuera del aula, restándoles autonomía y poder de decisión —un aspecto que posiblemente el continuo control y tendencia a las evaluaciones docentes tienda a profundizar, aunque no es un aspecto que vayamos a abordar en estas páginas—. En ese trabajo Hargreaves (1998) recupera de Edward Hall las concepciones monocrónicas y policrónicas del tiempo, las cuales son un aporte sugerente para pensar las transformaciones culturales que enfrentamos. Mientras las primeras implican la realización de programas, de una sola cosa por vez y exigen un alto control de la distribución de los tiempos, las segundas se caracterizan por la posibilidad de hacer varias cosas a la vez, de forma combinada, poseen mayor sensibilidad y promueven la libertad de criterio de los docentes.

Una tercera dimensión de la temporalidad se relaciona con el modo de transmitir el pasado. Los actos escolares son un escenario en el que es posible observar la forma en que se desenvuelven jóvenes y adultos. Se ocupan roles reservados y conocidos por todos, existen ritos que deben respetarse, modos de pararse o mirar, de hablar y escuchar. El acto, al igual que el timbre del recreo, las pruebas o frases como *abran sus cuadernos* constituyen las secuencias y segmentos que ordenan el tiempo en la escuela y las interacciones humanas que ocurren en su andamiaje (Grumet, 1997). Perdura en ellos

algo del orden de lo común, de lo que merece ser recordado y de qué forma. La mayoría de los actos escolares se rige por un calendario definido por las autoridades ministeriales; hay que respetar plazos, fechas, días, horas, una duración determinada. De antemano se conoce si se realizará en la fecha exacta o se conmemorará en días posteriores, de acuerdo al grado de importancia que se confiera al hecho a evocar. Existe, pues, una jerarquía que diferencia los actos entre aquellos que son *inamovibles* y los que cuentan con un grado mayor de flexibilidad —los considerados *trasladables*—. La normativización de los actos repercute en las prácticas escolares cotidianas. Su mera existencia pone en movimiento una serie de pequeños acontecimientos que estructuran el trabajo cotidiano. En algunas escuelas los profesores se alternan en la organización de los mismos y queda bajo libre albedrío la planificación, en otros los directivos cumplen un rol de mayor importancia, pero, por lo general, la mayoría de los actos sigue una rutina similar, dando lugar a una teatralización con varios puntos coincidentes entre las distintas instituciones en cuanto a la duración y al estilo de representación (un discurso de un directivo o docente, palabras de un alumno o alumna, en algunos casos una representación, el ingreso y despedida de la bandera nacional y provincial, cuando corresponde, coloridas carteleras o pizarrones con materiales preparados para evocar la fecha). El acto implica una operación sobre la temporalidad que trabaja sobre la memoria para conformar un lazo social, un nosotros (Fattore, 2007).

Los actos escolares son un elemento central de la escuela argentina. Tal como se ocuparon de destacar Dussel y Southwell (2009), el recuerdo que cualquiera de nosotros tiene de su escolarización se encuentra teñido de emociones, dentro de las cuales el lugar que uno haya ocupado durante la realización de un acto escolar —la alegría por haber sido elegido para representar algún papel, el temor al ridículo o el aburrimiento y la sensación de ajenezidad ante la solemnidad del acontecimiento— perdura en nuestra memoria. Los actos escolares son un espacio de disputa por el pasado y, también, un momento de la vida escolar en el cual los jóvenes son portadores de experiencias, en algunos casos participan de los debates y contribuyen a la construcción de otros significados sobre el pasado que los que circulan en la escuela, tal como suele ocurrir con las conmemoraciones del 24 de marzo o del 16 de septiembre.

Existe, sin embargo, una dimensión esencial de qué es una escuela que aún no hemos abordado. En su trabajo, *Defensa de la escuela*, Masschelein y Simons (2015) intentan responder a este interrogante, y para ello establecen una diferenciación entre tiempo libre y el tiempo considerado productivo. Para los autores, estar en la escuela es precisamente tener tiempo libre, en tanto esta pone en suspenso el peso del orden social, las tareas y roles que se deben realizar en otros espacios como el trabajo y la familia. La escuela brinda,

además, la posibilidad de dejar atrás el pasado, convertir en estudiante a quien no pensaba serlo; en una clave que condensa tres tiempos en uno (lo que uno fue, en lo que se está convirtiendo y aquello que será). No podríamos decirlo de manera más clara que los autores:

Así pues, la escuela es el tiempo y el espacio en el que los estudiantes pueden abandonar todo tipo de reglas y expectativas relacionadas con lo sociológico, lo económico, lo familiar y lo cultural. En otras palabras, dar forma a la escuela (hacer la escuela) tiene que ver con una especie de suspensión del peso de todas las reglas. Una suspensión, por ejemplo, de las reglas que dictan o explican por qué alguien —y su grupo o su familia— cae en cierto peldaño de la escala social. O de la regla que afirma que los niños de viviendas protegidas no tienen interés en matemática, o que a los estudiantes de la formación profesional les distrae la pintura, o que los hijos de los industriales prefieren no estudiar cocina. (...) La escuela crea igualdad precisamente en la medida en que produce tiempo libre, es decir, en la medida en que logra suspender o postergar (temporalmente) el pasado y el futuro, creando así una brecha en el tiempo lineal (Masschelein y Simons, 2015, pp. 36-37).

Ritmos infanto-juveniles frente a tiempos escolares

Cuando vemos un grupo de niños o jóvenes en la esquina o en la puerta de una escuela no parece para nada evidente que minutos más tarde se encuentren formados y luego alineados en sillas y bancos incómodos situados frente a un pizarrón. No se trata solo del paso del juego del jardín de infantes y la infancia a la normativización del nivel primario y luego a la multiplicidad de espacios, formas de circulación y tipos de interacciones con tantos docentes como disciplinas quepan en la currícula que tiene lugar en la secundaria. Hay algo, que a simple vista puede resultar incomprensible, referido al éxito, a la potencia de la institución escolar para lograr erigirse como instancia legítimada de transmisión de conocimientos y regulación de las conductas.

Esta tarea, que históricamente fue dificultosa y dejaba a miles en el camino ante su imposibilidad de adaptarse a las exigencias escolares o, mejor dicho, a aquello que la escuela estipulaba como valores, expresados en formas de sentarse, caminar, vestir, que colocaban a los docentes como referencia ineludible, enfrenta hoy indisimulables dificultades para lograr su cometido. Cada vez hay más evidencia que permite sostener que los tiempos escolares

y los ritmos juveniles —podríamos agregar sin temor a equivocarnos también los infantiles— transitan por cuerdas separadas. Al mismo tiempo que se expanden los sistemas educativos también parece hacerlo el incremento de la tensión entre la sociabilidad juvenil —percibida como inmediata y cercana— y el proceso de socialización escolar.

En *La escuela como performance ritual*, Mc Laren (1995) describió la metamorfosis en los comportamientos de los jóvenes una vez que ingresan en la escuela a partir de la diferencia entre lo que denomina “estado de la esquina” y “estado del estudiante”. Lo que nos interesa resaltar aquí es que para Mc Laren el primer tipo de estado es expresión de un momento en que los estudiantes “se adueñan de su tiempo”. Ese tiempo es relativamente desestructurado, con actividades que se superponen, tal como señalamos más arriba —Hargreaves al enfatizar en el tiempo policrónico recupera este texto—. Los ritmos corporales de los jóvenes cambian sustancialmente al sonar la campanada de ingreso a la escuela, desapareciendo los gestos desgarrados, los gritos y alaridos, dando inicio al “estado del estudiante”. En otro estudio clásico, Paul Willis (1988) prestó atención a las alteraciones del tiempo escolar por parte de los “colegas”. Una de las operaciones a las que los jóvenes apelan para oponerse a la autoridad es precisamente la búsqueda de alterar el tiempo escolar, en tanto buscan recuperarlo para sí, como forma de construcción de autoridad e identidad, y de tener más “tiempo” con los amigos que en clase.

A más de una década de la sanción de la ley que establece la obligatoriedad del nivel secundario, persisten dudas sobre las posibilidades de su efectiva concreción, y muchos actores del sistema educativo plantean las dificultades para *lidiar* con la masificación. Es un lugar común repetir que las nuevas generaciones que transitan la experiencia escolar se parecen muy poco a la representación predominante sobre lo que es un estudiante. En nuestro contexto es común escuchar que las dificultades para enunciar o instaurar la ley se deben al ingreso de nuevos públicos, con otros códigos y disposiciones disciplinarias distintas a las habituales en los alumnos de las escuelas medias (Dussel, 2005). Asimismo, varias provincias ensayaron cambios en el régimen académico y propiciaron modificaciones en el formato escolar. A partir de estas cuestiones, en el campo educativo, tiene lugar desde unos años atrás una enriquecedora discusión acerca del formato de la escuela secundaria. Como es sabido, la matriz de la misma contenía entre sus elementos principales la organización centralizada del nivel; un currículo humanista enciclopédico, que *ipso facto* establecía una jerarquización de saberes; la organización de aulas, rituales y disciplina escolar que seguía formas rígidas, centradas en los adultos y pensadas para la formación de la elite; la estructura de horarios y recreos

que perpetuaba la fragmentación del saber (Dussel, 1997). En distintas jurisdicciones se ensayaron propuestas que buscaron poner en cuestión o, para decirlo en otros términos, tensionar los núcleos centrales del formato escolar, con la intención de generar otras configuraciones que posibilitaran el desarrollo de trayectorias escolares gratificantes. En el caso de la ciudad de Buenos Aires se trata de las Escuelas de Reingreso, que fueron estudiadas por el equipo de Tiramonti (2011); en Córdoba, el Programa PIT 14-17 (Terigi, Briscioli y Toscano, 2012) y, en varias provincias, los Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) o el Programa Vuelvo a Estudiar en Santa Fe. Por su parte, Felicitas Acosta (2011) describió distintas alternativas al formato escolar en cuatro países (Argentina, Canadá, Chile y España), presentando un análisis de las innovaciones, así como de las dificultades que se enfrentaron en cada contexto. Las experiencias de los bachilleratos populares también dan cuenta de las innovaciones en el formato y del intento de acercamiento a sectores que la escuela tradicional no lograba incluir. En definitiva, hay aquí un conjunto de respuestas pensadas, no a modo de receta, sino más bien como alternativas para la reconstrucción de aquello universal y común que posee la escolarización, más allá de la institución donde se realice. Estas ideas van en el sentido de adoptar una planificación del tiempo móvil y flexible para quebrar la uniformidad, lo que supondría replantear el sentido de los tiempos asignados a cada disciplina y actividad, repensar los trayectos y secuencias de repetición mecanicista (Husti, 1992). Las formas de habitar las escuelas son otras, muchos jóvenes transitan por el espacio escolar con una permanencia nómada y con tiempos atemporales, en tanto a veces se eterniza y de forma imprevista se acelera, combinando diferentes tiempos en simultáneo (Armella y Dafunchio, 2015).

Sin embargo, entendemos que hay causas profundas que deben abordarse, más allá de las características que asuma el formato —que puede efectivamente ser una causa de las dificultades para terminar en “tiempo y forma”—. La bibliografía especializada dio cuenta hace más de dos décadas de las tensiones entre las expectativas de los nuevos públicos y las posibilidades realmente existentes en las instituciones. En su ya clásico trabajo *En la escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*, Dubet y Martuccelli presentaban los distintos públicos liceístas y señalaban que los nuevos liceístas estaban en una situación paradójica, ya que se trataba de la primera generación en sus familias que lograba acceder a los estudios secundarios, pero en las instituciones se encontraban en lo más bajo de la jerarquía: “‘suben’ al liceo, ‘bajan’ en la jerarquía escolar” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 338). Para los autores, estos estudiantes se encontraban en una posición paradójica que los llevaba a oscilar entre la adhesión a los discursos oficiales de promesa de futuro

y la dependencia de los profesores, y la constatación cotidiana del temor a la precariedad y el desempleo; en consecuencia, se volvía dificultoso compatibilizar la vida social y la vida escolar. En la Argentina, ante el incremento de la matrícula del nivel secundario, algunas investigaciones percibieron un fenómeno similar (Fogolino, Falconi y López Molina, 2009). Estos trabajos señalan que muchos jóvenes van camino a convertirse en los primeros en sus familias en completar la escolarización secundaria, mientras que para los docentes son extraños y extranjeros en el espacio de la “histórica” escuela media, y generalmente los conceptualizan como “los últimos” o los “recién llegados”.

Otros estudios enfatizaron en las divergencias de época entre los cuerpos y subjetividades juveniles y aquellos que la escuela pretende moldear (Sibilia, 2012). La autora analiza distintas cuestiones en relación a las transformaciones en las exigencias de control propias de la modernidad y su contraste con las necesidades de un mercado de trabajo flexible que promueve el espíritu emprendedor. En contraste con esta perspectiva, otras investigaciones enfatizaron más bien en los sentidos de la escolarización asociados a su valorización como etapa de transición y construcción identitaria, y en tanto ámbito de sociabilidad y aprendizaje de la relación con los otros (Dussel, Brito y Núñez, 2007). En distintos trabajos hemos hecho referencia al proceso de dislocación entre jóvenes y escuelas, que se manifiesta en la ampliación del contraste entre la sociabilidad juvenil del tiempo presente y la temporalidad ordenadora, planteada como etapas secuenciales de preparación para el futuro, inherente a la propuesta escolar.

Esas investigaciones señalan que dichas tensiones se manifiestan de múltiples maneras, aunque quizá se plasmen de manera más clara en dos aspectos: las disputas por los significados sobre las “funciones de la escuela” y los distintos modos de vivir la “temporalidad”. Se trata de generaciones que se enfrentan a distintos estímulos, que proponen otro vínculo con el placer, el saber y el esfuerzo (Núñez y Litichever, 2015). Esto implica considerar que cambia la velocidad o, mejor dicho, la sensación de velocidad, en el acceso a ciertos bienes. Consideremos, a modo de ejemplo, el vínculo que muchos de ellos entablan con sectores del mercado y el uso que hacen de los dispositivos tecnológicos. Años atrás debíamos esperar una semana para conocer el siguiente capítulo de una serie o de nuestra novela favorita. El cine en pantalla grande tenía una presencia mayor en nuestra educación sentimental (Dussel, 2006); el mismo formato de consumos musicales, como el cd o el disco de vinilo, ofrecía un orden preestablecido de escucha que orientaba al consumidor. Las nuevas generaciones, y también los adultos —aunque estamos poco familiarizados con ese modo de consumo y por ello lo reconocemos menos

en nuestro propio modo de vincularnos con ciertos placeres—, poseen en la actualidad la sensación de acceder de modo inmediato al consumo de series, películas, canciones; hecho que ficcionaliza el vínculo con bienes materiales y culturales por la creencia en la accesibilidad inmediata. Esta situación amplía el contraste entre una escuela ordenadora en la que existe una planificación anual de actividades, en la cual se transitan trayectos sistemáticos, regulados en parte por marcas de tiempo que producen rupturas vividas como *naturales* para resguardar cierto equilibrio, con programas que todos deben aprender del mismo modo, y otras esferas, que supuestamente privilegian la innovación y la creatividad y donde se puede conocer de manera abierta e instantánea aquello que uno se proponga. Algo así como el *elige tu propia aventura* de las novelas infantiles de años atrás, pero estimulado desde distintos tipos de bienes y consumos. En estos trabajos intentamos, así, pensar las desigualdades existentes al interior de las instituciones, indagando el tipo de interacciones e incorporando el interrogante acerca de los modos de vivir la temporalidad. Nuevamente, se trata solo de pistas que nos ayuden a pensar las exigencias de la época.

Transformaciones culturales

La expansión de los sistemas educativos amplía la posibilidad de ser joven, aunque el tiempo que cada uno puede destinar a su experiencia escolar es desigual. En una investigación realizada en México, Saraví (2015) sugirió la existencia de distintas experiencias y sentidos sobre la escolarización, representados en la idea de la escuela total y la escuela acotada. En lo relativo a la organización temporal, el autor señala que mientras la primera suele contar con horarios extendidos y con una amplia oferta de actividades extracurriculares, la escuela acotada implica el desarrollo de un programa curricular básico y se encuentra en competencia con otras instancias de inclusión históricamente transitadas por los jóvenes de sectores populares como el trabajo o la migración. Escuelas donde asisten las clases altas, medias o bajas, instituciones más homogéneas o heterogéneas, públicas o privadas enfrentan las tensiones entre diferentes maneras de pensar y organizar el tiempo.

En un sugerente trabajo, donde reflexiona sobre distintas escenas escolares en una escuela atravesada por tiempos digitales, Inés Dussel (2017) resalta que la mayor parte de la retórica sobre el cambio educativo se basa en concepciones lineales del tiempo que piensan las escuelas como si fueran instituciones conservadoras, porque supuestamente son incapaces de incorporar

plenamente el tiempo veloz y flexible de los medios digitales. Dussel, por el contrario, da cuenta de un escenario de fragilidad de la vida, de una sensación de tener que estar disponible todo el tiempo, de las dificultades para darse tiempo para escuchar a los demás, para garantizar la espera, y prefiere hablar de la presencia de una constelación heterogénea de temporalidades. En las escenas que retrata el arte y la estética, emergen lenguajes privilegiados para conectarse con otros, pero persisten artefactos escolares más clásicos, que se actualizan (un instrumento musical, escribir una carta a puño y letra, el pizarrón) junto a celulares, netbooks o YouTube en el desafío de combinar lo analógico y lo digital.

Llegado este punto, pocas dudas caben de que las experiencias educativas tienen lugar en un contexto signado por una profunda transformación de las formas de transmisión cultural en nuestras sociedades, que concentra sus mayores cuestionamientos en el lugar de autoridad de los docentes. Los diferentes tiempos y espacios en que transcurre la vida de las nuevas generaciones, sumados a la velocidad de circulación de la información y al auge de la cultura digital, trastocan los imaginarios sobre las funciones del nivel secundario, afectando sus cimientos más tradicionales al poner en duda su legitimidad.

De una manera similar a lo que hacían los viajeros de antaño, que se valían de mapas y brújulas para comprender los nuevos territorios, precisamos contar con los elementos adecuados para comprender las coordenadas desde donde se configuran las relaciones intergeneracionales, sus características y tipo de interacciones predominantes. En esta sección analizaremos tres cuestiones que transforman la misma morfología de la experiencia escolar juvenil: el incremento de las incertidumbres, la reconfiguración de tiempos y espacios, y la construcción de autoridad.

En primer lugar, las nuevas generaciones transitan por el mundo desprovistas de las certezas de antaño, que brindaban la posibilidad de imaginar procesos a mediano y largo plazo con cierta previsibilidad. Desde ya que este proceso no ocurría del mismo modo para las distintas clases sociales, pero podemos tomarnos la licencia de generalizar al decir que años atrás las trayectorias tenían cierto signo de continuidad y sostenimiento en el tiempo, para bien y para mal. Los procesos de la modernidad tardía dan cuenta, por el contrario, de la primacía de la “liquidez” de los lazos sociales y de su flexibilidad (Bauman, 2009; Beck y Beck-Gernsheim, 2003; Sennet, 2001). En un mundo donde los soportes institucionales² se debilitan, los individuos están compelidos a valerse por sí mismos. En este sentido es que podemos comprender la incertidumbre como un bien desigualmente distribuido, que incide en la construcción de certezas sobre el futuro (Fragoso, 2016).

2. Para una discusión sobre la noción de soporte remitimos a las obras de Castel y de Martuccelli.

En tiempos de mayor fragilidad, las instituciones ven desdibujadas sus funciones específicas. Este proceso afecta especialmente al sistema educativo. El modelo escolar se encuentra rebasado espacial y temporalmente, de modo tal que, como lo destaca Martín Barbero (2008), los procesos de aprendizaje escapan a las demarcaciones de la edad y otras formas de acotamiento temporal que tornaban factible su control en un solo tipo de lugar.

Por último, pero no por ello menos importante cuestión en esta sumatoria no siempre articulada de procesos, la construcción de autoridad muta de un modelo donde la institución escolar concentraba el monopolio legítimo de la transmisión de la cultura de una sociedad, el santuario que respaldaba la autoridad docente, a una construcción de autoridad “situacional”, de construcción cotidiana. Se trata de un desplazamiento de su tradicional plano de superioridad, poniendo en jaque la jerarquía históricamente otorgada, para construirse desde otras fuentes de legitimidad que requieren de otros posicionamientos (Greco, 2007). Investigaciones recientes (CITADEL, 2018) hallaron que el tipo de vínculo estudiantes-docentes, y con él la posibilidad de reconocer derechos, pero también de pensarlos como efectivos, adquiere diferentes formas “depende” de con quien sea (profesor *copado*/profesor que *no los escucha*).

A modo de cierre para nuevas preguntas

Tal como hemos señalado a lo largo de estas páginas, uno de los aspectos centrales de los sistemas educativos desde sus orígenes se vincula con la regulación del tiempo, como faceta indispensable del control de las emociones y el respeto de ciertas rutinas que serán efectivas en la futura trayectoria laboral.

El estudio de la relación entre tiempo y escuela permite observar una jerarquización del tiempo escolar (que la persona involucrada pierde) por sobre otros tiempos (de la sociabilidad infantil y juvenil, por ejemplo). En este trabajo buscamos aportar algunas reflexiones para comprender las transformaciones culturales y su impacto en las instituciones educativas. El recorrido por estudios que en diferentes momentos históricos y con distintas perspectivas problematizaron estos aspectos brinda elementos para pensar el rol docente, el lugar de las nuevas generaciones, las condiciones institucionales, los cimientos mismos de una propuesta escolar y de prácticas de los actores que requieren ser revisadas, no para su completa modificación, sino para hallar nuevas bases de legitimación de su rol en la sociedad contemporánea. Las tensiones entre ritmos juveniles y tiempos escolares y el incremento de las incertidumbres requieren pensar nuevas políticas para reconfigurar el tiempo y el espacio educativos y la construcción de autoridad, de manera tal que se expandan

posibilidades en lugar de ajustarse a parámetros inmodificables.

En definitiva, en este trabajo exploramos las tensiones entre la temporalidad propuesta por la organización escolar y las temporalidades juveniles. Nuestro punto de partida fue la percepción de que ante el carácter de inmediatez e instantaneidad que organiza la sociabilidad juvenil, las secuencias y temporalidades educativas quedan añejas. Tan solo a modo de ejemplo, cabe destacar que varios de los aspectos sobre los cuales la institución educativa fundamentó parte de su eficacia regulatoria parecieran más desdibujados, en particular la regulación de un cuerpo dócil para el trabajo y la confianza en la gratificación diferida: “esfuérzate, trabaja, sé responsable y mañana tendrás un mejor trabajo o te destacarás en los estudios”. Esa idea tan arraigada del título como un cheque postfechado (Parra Sandoval, 2005) no ha perdido completamente su eficacia, aunque parece desdibujarse. Frente a los desafíos de educar a las nuevas generaciones, la respuesta institucional no puede ser únicamente el celo en el control de las emociones y la privación de la posibilidad de disfrutar de su tiempo escolar. Resulta al menos paradójico que la sanción sea principalmente suspender la posibilidad de un tiempo escolar distinto al de la vida cotidiana.

Son estos tiempos los que nos tocan, no aquellos añorados ni el de un mañana que, como dice la canción, imaginamos mejor. Se trata entonces de pensar juntos las paradojas de esta época, para concretar un espacio escolar justo, igualitario y que brinde experiencias gratificantes para quienes coincidimos —espacial y temporalmente— en las escuelas.

Bibliografía

- Acosta, F. (2011). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Armella, S. y Dafunchio, S. (2015). Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos: sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela. *Educação & Sociedade*, 36(133), 1079-1095. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015140391/>.
- Auyero, J. (2013). *Pacientes del Estado*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2004) [1964] *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CITADEL (2018). *Informe Argentina Proyecto Ciudadanos inteligentes para ciudades participativas*, Unión Iberoamericana de Universidades, manuscrito no publicado.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2009). Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva. *El Monitor*, 21.
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO/UBA.
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año 10, 27, 1109-1121. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/140/14002708/>.
- Dussel, I. (2017). Los tiempos de la escuela digital. Reflexiones desde la investigación en América Latina. En *Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE*, (pp. 105-126).
- Dussel, I., Brito, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de profesores y alumnos de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- Elias, N. (1997). *Sobre el tiempo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Falavigna, C. (2017). *“Me voy para estudiar, estudio para volver” Un estudio sobre trayectorias educativas con jóvenes de una localidad del interior del sur cordobés: entre la universidad, el pueblo y el trabajo*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Córdoba.
- Fattore, N. (2007). Apuntes sobre la forma escolar “tradicional” y sus

desplazamientos. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires: Del Estante.

Feixa, C. (2010). Escuela y cultura juvenil: ¿matrimonio mal avenido o pareja de hecho? *Educación y Ciudad*, 18, 5-18. Recuperado de <http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/165/>.

Fogolino, A. M., Falconi, O. y López Molina, E. (2009). Experiencia escolar y subjetividad en adolescentes en condiciones de pobreza: nuevas interpelaciones a la escuela media. En *Actas electrónicas 3.º Foro Interdisciplinario Sobre Educación*. Montevideo: IAE.

Fragoso Luna, P. (2016). *A puro golpe. Violencias y malestares sociales en la juventud cancunense*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2014). Lo que la escuela no mira, la AUH “non presta”. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social. *Propuesta Educativa*, 23(41), 63-73. Recuperado de <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/41.pdf/>.

Greco, M. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Grumet, M. (1997). Restaging the Civil Ceremonies of Schooling. *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 19 (1), 39-54.

Heagaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.

Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planeación móvil tiempo. *Revista de Educación*, 298, 271-306.

Martín Barbero, J. (2008). Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. En E. Tenti Fanfani (comp.), *Nuevos temas en la Agenda de política educativa* (pp. 65-100). Buenos Aires: Siglo XXI.

Mc Laren, P. (1995). *La escuela como performance ritual. Hacia una economía de los símbolos y gestos educativos*, México: Siglo XXI.

Musgrove, F. (2008). La invención del adolescente. En J. A. Pérez Islas, M. Valdez y M. Suarez (coords.) *Teorías de la juventud. Las miradas de los clásicos*. México: Porrúa. [Traducción de Musgrove, F. (1964). *Youth and the social order*. Bloomington, Indiana: University Press.]

Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Ser joven en la escuela. Radiografía de la experiencia escolar*. Buenos Aires: GEU.

Parra Sandoval, R. (1998). El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia. En H. Cubides, M. Laverde Toscano y C. Valderrama, *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Pecheny, M. y Palumbo, M. (2017). *Esperar y hacer esperar. Escenas y experiencias en salud, dinero y amor*. Buenos Aires: Teseo.

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es la

educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, E. (1997). *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO/CIESAS.

Sennet, R. (2001). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Terigi, F. (mayo, 2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Trabajo presentado en el “III Foro Latinoamericano de Educación jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy”, organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, Argentina.

Terigi, F., Briscoli, B. y Toscano, A. (2012). *La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares*. Trabajo presentado en “Second ISA Forum of Sociology. ‘Justicia Social y Democratización’”. Buenos Aires, Argentina.

Tiramonti, G. (dir.) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Buenos Aires. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO/ Homo Sapiens Ediciones.

Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. España: La Piqueta.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

Pedro Núñez es Doctor en Ciencias Sociales (UNGS/IDES) e investigador adjunto del CONICET. Director académico del Doctorado en Ciencias Sociales de la FLACSO Argentina y docente de grado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Codirige el Núcleo de estudios sobre la escuela y los vínculos intergeneracionales (FLACSO). Integra la Red de investigadores/as en juventudes de Argentina. Es coautor, junto a Inés Dussel y Andrea Brito, del libro *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina* (Santillana, 2007); autor de *La política en la escuela* (La Crujía, 2013) y coautor, junto a Lucía Litichever, del libro *Radiografías de la experiencia escolar* (Grupo Editor Universitario/Ediciones del Aula Taller, 2015).

2

La educación como comunidad y conversación: ¿qué puede significar estar juntos entre diferencias?

Carlos Skliar

Introducción

Desde hace ya una década hemos adoptado la expresión “estar juntos” en las escuelas, para hacer referencia a procesos pedagógicos y comunitarios, desde una perspectiva más bien filosófica o ética y no tanto jurídica o normativa (Skliar, 2009, 2013, 2015). Tal decisión proviene de algunas lecturas que indagan sobre un significado diferente en relación a los términos *comunidad* y *diferencia* en tiempos en que parece imposible o impensable sostener la idea ingenua de armonía pura, sin bordes ni fisuras, en las relaciones sociales, educativas y culturales, alejándonos así de determinadas imágenes de voluntarismo “inclusivista”.

De ese modo el “estar juntos” no supone un valor intrínseco o una virtud por sí misma dada por una naturaleza comunitaria: se trataría más bien de una descripción sobre lo que ocurre en la cotidianidad escolar matizada no solo por la potencia del encuentro y la conversación o la capacidad de desarrollar un proyecto común, sino también por la impotencia, por el desencuentro, en fin, por el descubrimiento de las mutuas fragilidades.

En la descripción narrativa de una cotidianidad escolar interesa buscar y comprender no solo aquello que se es —la identidad proclamada de un proyecto, su aparente esencia—, sino sobre todo las formas diferentes del estar y del hacer al estar juntos, dando por sentado que no se trata solo de contigüidad o continuidad entre individuos que están y hacen cosas comunes, sino también de fricción, conflictos, imposibilidades de conversación, incomprensiones.

Una descripción que solo muestra el costado “optimista” de las relaciones comunitarias olvida justamente que la impotencia y la dificultad forman parte del origen del enseñar y del aprender: todo aquello que no sabemos y no podemos, todo aquello que nos resulta en apariencia imposible, forma parte

de las prácticas comunitarias y pedagógicas tanto o más que aquello que sí sabemos y podemos. En cierto sentido el pensamiento pedagógico puede nacer de esa suerte de dualidad: ¿hay pedagogía cuando se da por sentado el proceso de enseñar y de aprender en una suerte de absoluta transparencia? ¿O lo hay cuando justamente ese proceso se ve trunco, dificultado, empantanado?

No se trata de aproximar o asimilar esta noción del “estar juntos” a una suerte de laboratorio de convivencia exento de alteridad, conmoción o perturbación: estar juntos, escribe Nancy (2007), es estar en el afecto, es afectar y ser afectado; supone sobre todo la dificultad de pensar en una conversación al interior de las escuelas que, como tal, nos plantea dudas, titubeos, controversias, malestares, una especie de choque entre las ideas de lo común y lo singular, la normalidad y lo otro, la centralidad y la periferia, etcétera.

Estar juntos puede ser un punto de partida para hacer cosas en común, lo que no supone una identidad o consenso entre puntos de vista, ni equivalencia en sus efectos pedagógicos, ni uniformidad en el destino de las formas del aprender.

Si lo que se plantea al interior de las instituciones educativas es un estar juntos pero sin zozobras, se perderá de vista lo más esencial de la vida en comunidad: una tensión incesante entre identidades y diferencias, la pluralidad de formas de vidas, la posibilidad de transformar ciertas existencias en otras y, lo más importante, el percibir que no hay destinos trazados de antemano (Masschelein y Simons, 2014) y que posiblemente las escuelas sean el único y último lugar donde, para muchos individuos sino la mayoría, se juegue la posibilidad de otros destinos distintos de aquellos que les ha “tocado en suerte”. En cierto modo educar debería ser un gesto que intente desnaturalizar la idea de un orden inefable e incontestable de porvenires: estamos allí, en las escuelas, justamente para proporcionar otros rumbos distintos al del nacimiento, sin falsas promesas de redenciones o salvaciones, pero creando oportunidades para alterar las trayectorias vitales en apariencia inconvertibles.

Para ello es necesario un lenguaje que converse. Se sabe que no son estos buenos tiempos para un lenguaje que contenga esa virtud, que algo del lenguaje se ha ensuciado, que ya no toca la realidad o que directamente la abandona a su propia suerte; que algunas palabras ya no dicen lo que pretenden o se revisten de falsa moralidad; que cuando se habla muchas veces ya no hay nadie dentro ni nadie para escuchar (Larrosa, 2011); que padecemos de la asfixia del lenguaje o su infección de poder, esa suerte de límite sin fondo dentro del cual se cuecen simulacros de conversación.

Hay una palabra que quizá nombre una relación diferente entre el lenguaje y la educación: la detención, no solamente en el sentido literal de contención

o de suspensión, sino sobre todo en su referencia a la espera, la pausa, el paréntesis, la expectación del discurso.

Educación es lo contrario de crear un pacto espurio entre el lenguaje y la normalidad, entre el lenguaje y la urgencia. Cuando a un ser, a cualquiera, se lo nombra en la superficie de sus actos o se le impone el contorno opaco de una única identidad o se lo incluye no como prójimo sino como extravagancia particular, olvidamos lo más importante: que la así llamada inclusión solo puede producirse en el interior de una conversación, en la práctica de un acto educativo, no como figura abstracta de un derecho abstracto o de una jerga jurídica formulada a una distancia sideral, sino en el seno de unas acciones cuya atmósfera es o desea ser la de la igualdad.

Ahora bien: si pensáramos la norma en los términos de la lengua de las instituciones educativas, permanece la sensación de que la relación de transmisión, la lengua del pasaje de unos a otros, o bien evita la excepcionalidad —que es otro modo de decir la exclusión— o bien la invita a sumarse a un orden preestablecido —que es otra manera de decir la inclusión—. Fuera de esa fórmula solo permanecería lo radicalmente bizarro o exótico, lo completamente extranjero a toda noción de convivencia.

En efecto: la pregunta por el vivir juntos y los sentidos del incluir se han ido transformando desde sus costados más ambiguos y tortuosos, hacia una cuestión que remite exageradamente a un lenguaje formal, a la suma o la resta de cuerpos presentes, a los derechos y obligaciones de las relaciones. La regulación jurídica del afecto sugiere que vivir juntos e incluir son el resultado de una negociación comunicativa, la presencia literal de dos o más sujetos específicos cuyo único propósito y destino es el de *dialogar, convergir y consensuar*.

Pero estar juntos, estar entre varios, estar entre diferencias no es consecuencia de una relación jurídica, ni del voluntarismo engeguedado por su propia probidad particular: se trata de la contigüidad entre los cuerpos — es decir: el roce, la fricción, la caricia, el toque, etcétera—, cuyo límite es doble: no puede derivar hacia la asimilación o la fusión de dos en uno, ni hacia la violación o el ultraje del otro: “Es que la relación intersubjetiva es una relación asimétrica. En este sentido, yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida. La recíproca es asunto suyo” (Lévinas, 1991, p. 28).

Conversar en el mundo y sobre el mundo, tejer el lenguaje, hacer lo común: ¿puede ser esta, acaso, una definición inacabada, pero esencial, de lo político y educativo? Lo político no preexiste, más bien se hilvana en la duración de cada encuentro y desencuentro. Es por ello que lo político da comienzo a lo nuevo: a la exposición inédita frente a los ojos de los demás, la relación íntima y desbordante con la contingencia, a la fragilidad, el poder de lo imprevisible.

Pedagogías de las diferencias, más allá de toda normalidad y anormalidad

Proponerse una historicidad de la educación y de sus instituciones supone asumir el riesgo de un larga confrontación mitológica, filosófica, jurídica y pedagógica entre aquello que parece ser lo correcto, lo habitual, lo natural y aquello que se desvía, que se tuerce, que no parece formar parte de lo repetido y lo esperado.

Si bien ahora se asiste a una suerte de complacencia generalizada, un optimismo consensuado acerca del lugar educativo común, se trata sin dudas de una calma tensa, de una especie de relación afectada aún por las distancias y las reiteradas incomprensiones. Se dice, pues, que la reconciliación está al alcance de la mano: sujetos históricamente alejados y de los cuales nunca se espera ni se ofrece demasiado ahora serían tomados en cuenta y puestos en el centro de la preocupación escolar.

La fórmula es bien conocida: las escuelas se disponen a un complejo proceso que transita entre la generalidad y la particularidad, pero no está claro si la generalidad responde al plano de la enseñanza y la particularidad al orden del aprendizaje, lo que podría ser una visión atinada aunque difícil de sostener desde las miradas tecnocráticas y evaluativas. De hecho, parece insostenible mantener la tensión entre estos dos tópicos centrales sin caer en la tentación de confundirlos —se aprende lo que se enseña, lo que se aprende es transparente con lo que se enseña— o, directamente, de asimilarlos como si fueran lo mismo en tiempo y espacio —aprender es resultado de lo enseñado—.

Y es que ya no se trata solo de la preocupación por los nuevos, por aquellos que entran al mundo y encarnan la novedad, sino de ese claroscuro que ya no está fuera, en las instituciones cerradas, lejos de nuestra vista, sino dentro o a punto de entrar en medio de nuestros cuerpos y nuestras miradas.

A la pregunta: ¿cómo han sido pensadas estas personas?, hoy parece añadirse: ¿cómo pensarlas, recibirlas y educarlas en escenarios *normales*, en el sentido de habituales, cotidianos?, como si ya no alcanzara la cuestión del conocimiento específico y se planteara, además, un problema de afección. Y está bien que así sea: la normalidad es un artificio que solo puede verse contestado por la experiencia de la fragilidad.

Hay aquí una pregunta inicial que tal vez exija de toda la atención, antes y después de apostarse con cierta comodidad en el supuesto paraíso de la inclusión, ese desenlace en apariencia inevitable de la conflictiva y tortuosa historia entre lo normal y lo anormal: ¿puede el pensamiento educativo surgir de la aparente naturalidad del aprender, y ensañarse contra los que no lo logran en

los tiempos y en los modos establecidos? ¿O el pensamiento pedagógico nace, justamente, a partir de la experiencia que contradice dicha naturalidad, es decir, de la experiencia de lo vulnerable, lo frágil? Así lo expresa Bárcena (2012, p. 14): “No es la ‘facilidad’ en el aprender —el hecho de que sea habitual hacerlo— lo que justifica un pensamiento sobre educación, sino la experiencia de su dificultad”.

La historia de la educación es también la historia moral de lo correcto o incorrecto a lo largo de las épocas, los discursos y las instituciones. De otro modo no podrían entenderse ni sus inagotables sofisticaciones discursivas ni sus interminables cambios: por una parte el pasaje de lo execrable a lo monstruoso, de lo monstruoso a la deficiencia, de la deficiencia a la discapacidad, de la discapacidad a la diversidad, de la diversidad a la diferencia; por otra parte la trayectoria desde el aislamiento hacia el aglutinamiento irregular, desde el aglutinamiento irregular hacia la segregación, desde la segregación hacia la exclusión, desde la exclusión hacia la integración, desde la integración hacia la inclusión, etcétera.

En el tránsito por el sendero de la normalidad todo parece ser cuestión de afirmar y afinar la razón progresiva; lo que no sabe ya se sabrá, lo que se ignora ya se revelará, pues el centro de gravedad es uno y siempre el mismo: lo normal. En la travesía por la anormalidad el camino está lleno de invenciones y descubrimientos a fin de reconducir los perdidos y desdichados a su verdadera senda.

Ya sabemos cuánto esta historia está fuertemente narrada en una lengua segura de sí misma, arrogante, hablada o escrita desde una posición de privilegio, segura de sí, arropada por sus propios eufemismos, envuelta en su incansable argumentación, inescrupulosa. Pero también sabemos que se trata de una lengua cansina, con palabras que no cesan de arrojar el nombre de la diferencia y esconder el golpe poderoso de la normalidad.

Frente a la aparente calma que ofrece lo idéntico la diferencia no hace más que arrojar lo informe, lo indefinido, la perturbadora sensación de lo extraño sin nombre. Y por ello mismo: “Es como si experimentásemos una repugnancia singular en pensar la diferencia, en describir los alejamientos y las dispersiones, en desintegrar la forma tranquilizadora de lo *idéntico* (...) Es como si tuviésemos miedo de pensar al otro en el tiempo de nuestro propio pensamiento” (Foucault, 1996, pp. 19-20).

Una buena parte de las culturas occidentales se ha vuelto capaz de fantásticas retrospectivas y prospectivas de las diferencias pero incapaz, sin embargo, de un pensamiento que difiera de sí en el presente. En ese mismo instante en que algo nombrado como diferente toma lugar, en un sitio inesperado donde no había ningún lugar, en ese tiempo en que se piensa con un

pensamiento no pensado, allí donde no había pensamiento y en el que se dice en una lengua nunca escuchada ni pronunciada antes.

En medio de todo ello nunca se deja ver la idea o el concepto o la trampa de la normalidad como el *verdadero* problema a plantear y repensar. En efecto: la inclusión llegaría para acabar con la pretenciosa y despiadada idea de normalidad —ya que todos somos iguales y todos somos diferentes, según reza el vacío slogan—, ya nadie podría ser excluido —pues todos somos sujetos de derecho a la educación—, y la enseñanza y el aprendizaje se pondrían a disposición de cada uno y cada una.

Pero las cosas no han sido así. Las nociones de lo normal, de la normalidad, siguen en pie, incólumes, inalteradas, aunque *aggiornadas*. En efecto, es en los tiempos de inclusión donde paradójicamente más se habla de calidad, de competencias y de evaluación, como si la entrada de lo diferente aparejara también la entrada de nuevos modos de sospecha y control.

Cuando lo evidente sería que el fin de lo normal —de lo normal corporal, lingüístico, sexual, del aprendizaje, etcétera— se ejerciese de una vez por todas éticamente —es decir, educativamente— y no solamente por la vía jurídica, se advierte en realidad un nuevo reposicionamiento de la normalidad: una normalidad más flexible si se quiere, pero al mismo tiempo sujetadora de modos y tiempos de aprendizaje, modos y tiempos de enseñanza y modos y tiempos de evaluación.

Aquello que está *al otro lado* de la normalidad no es la anormalidad sino el tiempo. O, dicho de otro modo: necesitamos de lo normal cuando no tenemos tiempo para conversar. Si tuviéramos tiempo no necesitaríamos de la idea de lo normal ni juzgaríamos. Pero como no hay tiempo, juzgamos. En la actualidad institucional educativa precisamos intervenir en las intensidades del tiempo pedagógico. Todo sigue estando preso de la voracidad, la urgencia, la celeridad, tal como lo reclama la época. Y ya sabemos que frente a la prisa como imperativo siempre caen derrotados los mismos: aquellos y aquellas cuya diferencia entraña otra relación, otra identificación y otra existencia en relación al tiempo.

Sobre las diferencias en las escuelas: ¿una cuestión de inclusión?

En el transcurso de una investigación sobre cómo solemos abordar las cuestiones éticas de las diferencias al interior de las instituciones educativas (Skliar, 2014), conversamos con maestras y maestros para discutir y poner en

cuestión el problema de “las diferencias en el aula”, y el encuentro rápidamente giró hacia la inclusión y la convivencia escolar; como si algo de las diferencias configurase por sí mismo una dimensión de exclusión y de dificultad para construir vínculos.

Las preguntas iniciales que animaron las conversaciones en los primeros encuentros fueron: ¿qué recorridos, qué caminos, qué trayectorias, qué relatos les son dados a pensar en relación a la educación inclusiva y la convivencia educativa? ¿Cuáles textos, cuál literatura, cuáles materiales se configuran como específicos y les están disponibles? ¿Qué relación se hace o se procura hacer con respecto a la necesidad de cambios educativos: reformas, tradiciones, paradigmas, transformación de sí mismo, transformación de los otros?

Estas preguntas fueron cambiando su fisonomía y comenzaron a surgir otras bien diferentes. Por ejemplo: ¿la necesidad de pensar la inclusión proviene desde fuera, desde el exterior, desde una configuración disciplinar alejada, que quiere transformarse insistentemente en una novedad? ¿No habría que decir, acaso, que ese acercamiento, esa cercanía a la inclusión educativa y a la convivencia habla por sí misma de una proximidad determinada por la escena educativa en sí? ¿No es en esa escena, justamente, donde se producen los encuentros y los desencuentros, la afectividad y la desidia, el cuidado y la falta de cuidado al otro? ¿No es allí mismo donde se percibe la singularidad, la alteridad, la diferencia, la diversidad y la multiplicidad de los aprendizajes, la necesidad de una relación determinada por el “entre nosotros”, la hospitalidad y la hostilidad, el lugar mismo donde ocurre eso que llamamos el “saber” y la “experiencia” educativa? ¿Hace falta el apartado inclusivo, la temática y las palabras inclusión y convivencia, una formación específicamente inclusiva, un lenguaje inclusivo, un currículum inclusivo para la diversidad?

El cambio en las preguntas puede sintetizarse del siguiente modo: a) el problema acerca del origen de la idea de inclusión y la convivencia —pura exterioridad y/o pura interioridad—; b) el carácter “escenográfico” y no tanto “situacional” con que los educadores miran sus experiencias educativas; y, sobre todo; c) la transformación de una pregunta formulada como: ¿qué pasa con la inclusión —la convivencia, la diferencia—?, hacia otra bien distinta: ¿qué nos pasa con la inclusión —con la convivencia, la diferencia, etcétera—?

Ese cambio de acento es, sin dudas, un cambio de posición en la conversación, pues no remite ni se interesa demasiado con una categoría, con un concepto, con una definición, con un axioma; más bien busca y quiere saber algo acerca de la experiencia y sus narraciones, pretende escuchar la intimidad y la interioridad, saber a qué resuena, qué ecos y efectos provoca.

En el transcurso de las conversaciones con los educadores la idea de

inclusión fue moviéndose desde una fórmula plagada de condiciones —por lo general atribuidas a las regulaciones legales, los diagnósticos de los alumnos, las supuestas técnicas a adquirir a partir de una promesa de capacitación— hacia una noción emparentada con la atención, la disponibilidad, la responsabilidad, en fin, con la *hospitalidad*.

Ese cambio de percepción es trascendente, no solo porque remite a una ética singular e institucional —que consiste en el hospedar a todo otro, a cualquier otro, a *otro cualquiera*—, sino además porque involucra una responsabilidad, una respuesta, y no simplemente el establecimiento de una virtud personal o la existencia de una práctica pedagógica mecanicista o de una fórmula apenas jurídica; en síntesis:

Responsabilidad u obligación para con el Próximo que no viene de la Ley, sino que esta vendría de ellas en lo que la hace irreductible a cualesquiera formas de legalidad mediante las que necesariamente se busca regularizarla proclamándola enteramente como la excepción o lo extraordinario que no se enuncia en ningún lenguaje ya formulado (Blanchot, 1999, p. 104).

El territorio de la diferencia se encuentra devastado por las sucesivas cruzadas que intentaron acabar con la alteridad: recambios de nombres, el exceso de una razón y de un lenguaje jurídico, el reposicionamiento de la idea de lo normal, la belleza anoréxica y digitalizada de los cuerpos contemporáneos, que no hacen más que ofrecernos un espejo deformado que no devuelve la imagen desaparecida de lo humano, sino que produce la imagen a semejanza de la normalidad.

¿Es cuestión de un miedo milenario, de un misterioso y siempre astuto concepto de belleza y/o perfección, de la incapacidad suprema por hacer más extenso, siempre, el alcance de qué significa lo humano? Lo que emerge hoy es, por lo menos, ambiguo. El arraigo de lo normal como lo natural, la confusión entre exclusión e inclusión y la presión nefasta que ejercen los cuerpos publicitarios, no dejan en paz. Parece ser que la civilización se tranquiliza al reconocer, a suficiente distancia, la existencia de la diferencia. Pero lo hace de un modo agazapado, reticente, de forma jurídica, aunque no éticamente.

El lenguaje de los derechos ha alcanzado su máxima aspiración y expresión. Sin embargo, sabemos que un cierto tipo de subversión y radicalidad se vuelven necesarios. Ya no se trata de un nuevo modelo de género, sexualidad, discapacidad, etcétera, ni de una nueva organización escolar en su superficie, ni de novedosas arquitecturas que solo atiendan los accesos, ni de las conocidas y reconocidas políticas de identidad.

La razón que nos asiste para definir de una vez y para siempre al otro sujeto se ha desvanecido casi por completo, pulverizada en sus argumentos y hecha jirones en su naturalización. Ya no hay sujeto uno o, para mejor decir, nunca hubo un sujeto autocentrado, omnisciente, capaz de rellenarse y hacerse absoluto, completo. Es esta la razón a desmitificar.

Ser capaces de una teoría de la fragilidad, de la debilidad, de lo fragmentario, de la vulnerabilidad, de lo incompleto, y no ya como condición precaria, de agonía, sino como aquello que nos hace ser, estar y hacer humanos. No caer en la trampa que nos tienden las angostas morales hechas a medida del uno, y que solo nos proponen resguardarnos de los demás apenas aceptándolos, respetándolos, tolerándolos.

En diferentes tiempos y espacios, ciertos cuerpos —y no otros— fueron sospechados de anomalía y juzgados y condenados sin más. Ahora sobreviene y subsiste la tensión:

Tensión entre dos aguas, entre lo que está vivo y no debería haber nacido, entre lo que ha nacido y debería haber muerto. En estas circunstancias es fácil, pues, entender que no hay un lugar social esperándolos. Terminan ocupando un no-lugar, exiliados en dicho umbral. A menudo la muerte y la eliminación se personifican en la misma gestación. Son objetos, que no sujetos, marcados por la muerte (Balaguer, 2004).

El cuidado del otro

Quizá sea necesario rendirse ante una evidencia que resultará obvia: la cuestión del cuidado del otro excede largamente cualquier pretensión de ser encerrada en una temática más o menos bien definida. Tal vez ello ocurre justamente por una ambigüedad a la hora de expresar qué se entiende por “cuidado del otro”: se trataría de una doble condición, esto es, la de pensar al otro por sí mismo y la de poner en juego relaciones de alteridad en un sentido ético.

El punto de partida de esas definiciones instala problemas al pensamiento: si se trata de pensar al otro por sí mismo y, a la vez, al otro al interior de relaciones éticas de alteridad, pues a cada nuevo reconocimiento, a cada nuevo encuentro, a cada nueva conversación, a cada nuevo acto educativo, todo parecería regresar al inicio, todo vuelve a comenzar, todo es transformación, misterio, un incierto no-saber.

Poner de relieve el problema del cuidado del otro sugiere un no conocimiento disciplinar fijado para siempre, una suerte de desprendimiento de esos saberes que tradicionalmente han dejado al otro en un lugar de poca jerarquía, de poca trascendencia, de poca entidad, subestimado y subalterno. La pretensión de un saber acerca del otro ha minado las relaciones éticas y ha generado formas hasta ahora desconocidas de abandono, desprotección, descuido.

La idea de “cuidado del otro” que aquí interesa implicará un doble movimiento: en primer lugar, un rechazo a las imágenes y los discursos sobre una alteridad empujados; de forma concomitante, la adopción de las discusiones filosóficas sobre un otro “inasible”, “incognoscible” y no apenas cambiante; en segundo lugar, la connotación ética en las relaciones de alteridad en desmedro de una creciente tendencia a la representación jurídica hegemónica.

Hay un dilema antiguo en la idea de alteridad en las lógicas del pensamiento occidental: algo, alguien, irrumpe imprevistamente, algo, alguien altera el orden supuestamente preexistente y algo, alguien, perturba desde la exterioridad nuestra identidad. El término “alteridad”, así, tiene mucho más que ver con la irrupción, con la alteración, con la perturbación y de aquí se desprende, casi por fuerza de ley, que por relaciones de alteridad entendemos algo muy diferente de aquellas relaciones pretendidas como de calma, de quietud, de empatía, de armonía, de tranquilidad, de no conflicto.

El dilema sobreviene a la hora de atribuir esa perturbación al otro, a una característica inherente y casi “natural”. Esto explica la violencia, la exclusión, la marginación, la peligrosidad, etcétera, como las imágenes más primitivas de alteridad.

Sin embargo: si lo otro perturba y de aquí se sigue que es el otro el portador de la perturbación ¿qué relaciones de alteridad hemos construido? ¿Es acaso relación aquella que ve en el otro el origen de todos los males y problemas sociales? ¿No hemos cometido un primer y mayúsculo pecado que consiste en atribuir a la imagen del otro un carácter ya fosilizado de “negatividad”? Para decirlo de un modo aún más contundente: lo más frecuente es que el otro deba entrar en nuestro orden despojado de su alteridad; esa parece ser la condición para “admitirlo”, “recibirlo”, “acogerlo”, “darle educación”, “aceptarlo”.

Ya parece estar perimida la idea del “buen salvaje” y hoy ocupa su lugar la no menos confusa idea del “buen otro”: la mujer pero sin lo femenino, lo tribal pero sin lo tribal, la juventud pero sin lo joven, la discapacidad pero sin deficiencia, el niño pero sin su infancia, el extranjero pero sin extranjería, y así hasta el infinito.

Aún sin pretender fijar de una vez las características que le correspondan al otro, es curioso advertir cómo invariablemente se le solicita —la mayoría de las veces de modo hostil— que vaya dejando de lado su alteridad, solo por el

hecho que hemos supuesto que esa es la causa de los dramas contemporáneos.

En tiempos en que las promesas políticas y educativas pretenden dirimir antiquísimas cuestiones con fórmulas simplistas, tal vez sea necesaria una disputa y un desplazamiento bien diferente en cuanto al pensamiento de alteridad: sostener al otro en cuanto otro todo el tiempo que sea posible y cuidarlo de nosotros mismos —del mundo de normalidad que encarnamos en las instituciones—, de nuestros estereotipos, de nuestros anclajes y de nuestras representaciones falaces.

Y aunque parezca demasiado retórico, quizá todo se resuma en las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que se pone en juego al pensar y sentir la cuestión del cuidado del otro? ¿Por qué se nos hace tan presente, tan desgarrador, tan acuciante, tan particularmente actual? ¿Acaso porque su contrario, el descuido del otro, hizo imposible toda relación de alteridad, toda relación con el otro? ¿Por qué parece que no podremos sobrepasar esa instancia más que mortífera del racismo, la discriminación, el estereotipo y la violencia en la relación con los demás? ¿Y por qué no nos conmueve ni nos seduce del todo la idea de que “cuidar al otro” sea un sinónimo, en estos tiempos, del tener apenas que “tolerarlo”, del tener que solo “respetarlo”, del tener que solo “reconocerlo” como otro? ¿Se trataría, entonces, de una cuestión de orden moralizante y moralizadora, o bien de una cuestión de naturaleza jurídica y de establecimiento de derechos o bien, finalmente, de una cuestión de orden ético, de responsabilidad, de acogida y de atención al otro?

El otro parece estar siempre relacionado y apresado al interior de una imagen ya desteñida y desalineada —por engañosa, torpe y reiterada— de la pobreza, la extranjería, la marginación, la exclusión, la inmigración clandestina, la desesperación, la violencia, el mal, la traición, el crimen, la homosexualidad, el heroísmo y/o la victimización, la falta de educación, la locura, el desamparo, la orfandad, el olvido y la desidia, la discapacidad, etc.; imágenes, en fin, que provocan y producen una permanente sospecha acerca de la humanidad del otro o, dicho en otras palabras, la sospecha acerca de si el otro puede ser “tan humano” como lo somos, en apariencia, nosotros mismos.

“Cuidar al otro” supone, en primer lugar, que podamos disolver o contribuir a disolver esa tendencia secular de pensar y sentir al otro bajo la forma de un otro exclusivamente vinculado a una debilidad “constitutiva” y una inferioridad “natural”; y para que nos sea posible pulverizar, sobre todo, ese pensar y ese sentir el “nosotros” que parece reservarse, siempre, el papel del ser redentores, salvadores, explicadores, incluidos, benéficos, nativos, normales, masculinos, adultos, heterosexuales, etcétera.

Esas imágenes y discursos solo son capaces de reproducir, sostener y diseminar un tipo de lógica más bien dualística, binaria entre el “nosotros” y “ellos”, los otros, los que permanecen en la sombra, los que están en la periferia y que parecen constituir, así, una amenaza a nuestra integridad, a nuestra identidad, a nuestra normalidad, a nuestra humanidad; en otras palabras: la utilización del otro como una suerte de reflejo negativo de nosotros mismos.

Por lo anterior, aunque no tengamos del todo claro qué es lo que se entiende y hasta dónde se extiende el sentido del “cuidado del otro” sabemos, más o menos claramente, qué no es: un “descuido del otro” amenazante, violento y simulador que transforma al otro en un mero espectro de lo mismo y/o en una fabricación para la propia satisfacción del nosotros y/o en una invención que devora y mata al otro, simbólica y materialmente. Así, el “descuido del otro” es, al fin y al cabo, la pérdida del otro, la masacre del otro, la desaparición del otro. Y, como consecuencia, la alienación de uno mismo, esto es, la intuición de que hoy por hoy el ser alienado es, justamente, aquel ser desprovisto de alteridad, desprovisto de relaciones de alteridad, incapacitado para ir al encuentro de los otros.

Conclusiones: ¿qué querrá decir hacer lo suficiente?

Hacer lo suficiente: una expresión de urgencia, de apasionada ética, o de absurda complacencia.

¿Qué será hacer lo suficiente? ¿Una permanente vigilia delante del horror, la miseria y el olvido? ¿Una política de los cuerpos en la búsqueda de una poética del lenguaje? ¿En qué consiste, al fin y al cabo, hacerse esa pregunta desde la educación?

Iván Jablonka (2017) se lo pregunta una y otra vez al narrar —a través de una suerte de ensayo/novela sociológica— la vida o sobrevida de Laëtitia o Leticia, aquella muchacha francesa que acabó asesinada y descuartizada por un joven a quien había conocido poquísimos tiempo atrás.

Dos biografías —la de ella y la de él— que retratan una escena inaugural de abandono, maltrato, despojo, violencia, violación, drogas, etcétera; un destino prefigurado, si se quiere, que conducirá inevitablemente a un encuentro ahogado por la muerte y la prisión perpetua. Dos historias que remiten a la cuestión mal formulada sobre la suerte humana, la suerte inicial, la del nacimiento, la del venir a un mundo que no los espera, que nos los desea ni hará nunca lo suficiente para torcer el rumbo de un destino que parece sentenciado apenas nacer.

Si la pregunta que se hace Jablonka tiene que ver con una cuestión de Estado o de gobierno, es decir, saber si las instituciones han hecho o no lo suficiente para cuidar de ellos, la respuesta puede ser engañosa, porque sobrevendrá la descripción de decenas de actuaciones, intervenciones, prácticas de especialistas, *inversión* de recursos económicos, apoyos, y demás. Y el desenlace, por supuesto, no puede ser más horroroso.

Sin embargo, se intuye que su pregunta va en otra dirección y da la impresión de leerse del siguiente modo: ¿Qué querrá decir hacer lo suficiente, si se sabe que nunca es suficiente, pero sí es necesario? La entonación cambia, por lo tanto, de unas formas sordas de vociferar la política, asistencialista y clientelar, hacia una pronunciación ética que nos habla de proximidades y también de indiferencias.

Durante la lectura de aquel texto se puede comprender que de lo que se trataba era de dar toda la vida posible a Leticia, de darle más y más vida, para que, justamente, su desastrado derrotero no fuese tan fácilmente preanunciado y no se vieran interrumpidos tan pronto sus días. ¿Acaso era posible evitar ese encuentro que no conduciría a otra cosa que a un amor doliente, bestial, desgarrador, asesino? ¿Hacer lo suficiente supondría, así, quedarse con Leticia para que no estuviese sola y acechada por los fantasmas del abandono y la indiferencia? ¿Conversar con ella para que su silencio no sea su propia orfandad?

Se puede también pensar en el texto de Emmanuel Carrère (2017) a propósito de sus sensaciones al escribir sobre la historia de Marie-Chirstine, aquella joven mujer que asesinó de un disparo a su hijo y fracasó, enseguida, en el intento de suicidarse.

Ella, que ya había intentado antes quitarse la vida dos veces y no lo había conseguido, no pudo más con la falta de trabajo ni con las burlas ni la hostilidad de sus colegas, y tomó la decisión de acabar con la vida de su pequeño bebé y suya.

Sin embargo, un detalle esencial surge en el relato de Carrère: la madre amaba a su hijo, jamás lo dejaba solo, y el dolor extremo que la envolvía solo la incitaba a desear reencontrarse con el bebé en el paraíso que aguardaba después del doble disparo.

Vivir allí era imposible, vivir así lo era; la injusticia la acechaba desde su propia infancia y se le plantaba enfrente con ánimos de devorarla. Su biografía era, más bien, un prontuario, y sus días consistían en una constante judicialización de sus problemas.

También aquí podríamos preguntarnos qué sería hacer lo suficiente. Y la respuesta solo puede ofrecerse como un falso bálsamo, pero no como la transparencia de una frágil conciencia.

Pensar, entonces, en la lectura que hemos hecho de las vidas, las sobrevidas y las biografías trucas; y también pensar en torno de aquellas lecturas que nos han enseñado que una sobrevida puede ser el giro que ciertas vidas requieren de sí mismas, quizá no para hacer lo suficiente, sino tal vez para hacer otra cosa distinta.

Bibliografía

- Balaguer, A. (2014). *Herencias y actualidad de la discapacidad. Una apertura pedagógica a lo sensible*. Barcelona: UOC.
- Bárcena, F. (2012). Aprender la fragilidad. Meditación filosófica sobre una excepción existencial. *Childhood & philosophy*, 8(15), 11-31.
- Blanchot, M. (1999). *La comunidad inconfesable*. Madrid: Arena Libros.
- Carrère, E. (2017). *Conviene tener un sitio adonde ir*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. (1996). *La arqueología del saber*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jablonka, I. (2017). *Laetitia o el fin de los hombres*. Buenos Aires: Anagrama/Libros del Zorzal.
- Larrosa, J. (2011). Fin de partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en una facultad de educación. En M. Simons, J. Masschelein y J. Larrosa (eds.): *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: La balsa de la medusa.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Nancy, J.-L. (2007). *La comunidad enfrentada*. Buenos Aires: Ediciones La Cebra.
- Skliar, C. (2015). Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 1(1), 13-28.
- Skliar, C. (2014). Lo anónimo, lo efímero y lo mínimo: prácticas educativas entre desconocidos. En A. Ribetto (ed.), *Políticas, poéticas e práticas pedagógicas* (pp. 72-82). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Skliar, C. (2013). Acerca de los argumentos del cambio educativo. La crisis de la racionalidad pedagógica. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 129-146. Murcia: Editorial Universidad de Murcia.
- Skliar, C. (2009). De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3(2), 1-12. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Carlos Skliar es Investigador principal del CONICET e investigador del área de Educación de la FLACSO Argentina. Realizó estudios de posgrado en el Consejo Nacional de Investigaciones de Italia, en la Universidad de Barcelona y en la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil. Fue coordinador del área de Educación de la FLACSO en el período 2008-2011. Actualmente coordina los cursos de posgrado Pedagogías de las diferencias y Escrituras: creatividad humana y comunicación (junto a Violeta Serrano García). Forma parte de la comisión directiva de PEN/Argentina (Poetas, Ensayistas, Narradores).

3

Educación Sexual Integral, por un mundo más justo y una escuela más interesante

Graciela Morgade

Presentación

Es sabido que los reclamos estudiantiles en la escuela secundaria suelen consistir en denuncias o pedidos vinculados con las condiciones de estudio (por la gratuidad en el transporte o comedores económicos, contra problemas edilicios, falta de limpieza, etc.) o con situaciones de violencia, abusos de autoridad u otras formas de subalternización del estudiantado. Sin embargo, hace algunos años comenzó a aparecer una novedad en las marchas, carteles, vigili-
lias y documentos: la Educación Sexual Integral, la “ESI”, como una demanda recurrente. Adolescentes y jóvenes que quieren poder hablar y preguntar, tener acceso a información relevante, construir conocimientos situados en su contexto y en sus subjetividades sexuadas. Quieren saber.

En nuestro país tenemos una ley, la ley nacional 26 150 de Educación Sexual Integral, que data de 2006, según la cual todos los niveles educativos deben incluir temas relacionados con los cuerpos y las sexualidades. La ley y el plan de acción que la ley determina (Programa Nacional de Educación Sexual Integral) se sustentaron en pilares insoslayables: una clara decisión política del ejecutivo y del legislativo nacionales y una fuerte alianza estratégica con los movimientos sociosexuales (organizaciones feministas y de las disidencias) y sectores feministas y disidentes de la academia (universidades y centros de investigación). Cabe subrayar que la ley en sí fue solo un punto de catalización de otras leyes anteriores y, sobre todo, un punto de partida para un despliegue y profundización posterior, tomando de manera creciente los aportes de la perspectiva de género y de los derechos sexuales y reproductivos en el marco de los derechos humanos.

En estos años de despliegue de la ESI las iniciativas vinculadas con su avance o profundización no dejaron de tener oposición de parte de actores sociales tradicionales, tales como los grupos religiosos o la “corporación médica”

que, con diferente incidencia, han protagonizado y protagonizan debates y a veces, una oposición virulenta. La conducción de las diferentes religiones, más allá de las realidades y necesidades de las bases practicantes, tendió y tiende a impugnar los fundamentos y los contenidos que la Ley de Educación Sexual Integral sostiene. Desde otra posición, se resistieron y resisten las tradiciones propias del llamado “modelo médico hegemónico” (el discurso biomédico de la “prevención” del contagio de ITS o del embarazo no planeado). Ambas tradiciones predominaron durante décadas en el ámbito educativo como los enfoques válidos y necesarios para la inclusión de la sexualidad como temática de trabajo en las escuelas, y la ESI llegó para moderar su peso relativo.

Desde fines de 2015 se produce una suerte de desvirtuación de las iniciativas que el Programa Nacional había encarado, ya que los esfuerzos se colocaron en solo una de las dimensiones de la Educación Sexual Integral: la prevención del embarazo en la adolescencia y la jornada anual “por la igualdad”, establecida en otra ley, para que un día al año se trabaje sobre el tema de la violencia de género, mientras se redujo el financiamiento del ex Consejo Nacional de la Mujer (Instituto, desde 2017). Asimismo, durante el año 2018 y sobre todo con posterioridad a los debates sobre la legalización del aborto, también comienzan a tener visibilidad, con fuerza mediática y cobertura internacional, los discursos explícitos contra la perspectiva de género y derechos humanos, sosteniendo que la “ideología de género” es dañina o campañas como Con mis hijos no te metas.

Estas tensiones, flujos y reflujos llevan a la pregunta que circula con frecuencia: a trece años de la sanción de la Ley 26 150, ¿“hay ESI” en las escuelas? Y la respuesta es compleja, atravesada por diferentes factores académicos y políticos, y, sobre todo, debe abarcar una gran heterogeneidad de situaciones.

El propósito de este trabajo es abordar la cuestión desde una de las perspectivas posibles. Tiene que ver centralmente con el sentido epistemológico de la Educación Sexual Integral: los principales debates y resultados de investigaciones y experiencias sobre cuestiones de enseñanza que enmarcaron la sanción de la Ley y las reformulaciones y tensiones que en los años siguientes a su sanción siguen haciendo de la Educación Sexual Integral un proyecto pedagógico emancipatorio y cada vez más convocante.

Antecedentes de la ESI. Los feminismos y sus diferentes focos en la lucha antipatriarcal

Entre los antecedentes más significativos en la sanción de la ley de ESI se encuentran las luchas del movimiento social de mujeres, de “los feminismos”. Esas luchas, atravesadas con frecuencia por fuertes debates internos, compartieron y comparten el objetivo de visibilizar y transformar las relaciones sociales patriarcales. Según Marta Fontenla, el patriarcado:

en su sentido literal significa gobierno de los padres. Históricamente el término ha sido utilizado para designar un tipo de organización social en el que la autoridad la ejerce el varón jefe de familia, dueño del patrimonio, del que formaban parte los hijos, la esposa, los esclavos y los bienes. La familia es, claro está, una de las instituciones básicas de este orden social (Fontenla: 2008).

A lo largo de décadas, y con diferentes énfasis y diferentes versiones, los feminismos fueron visibilizando que en el patriarcado las mujeres, como grupo, padecieron y padecen muy diversas formas de desigualdad y subordinación.

1. Desde su primera versión centrada en la lucha por el voto y la ciudadanía política femenina (llamada “primera ola”), el movimiento social de mujeres protagonizó luchas históricas y tiene logros notables. Por una parte, porque logró instalar el debate y la lucha por la “igualdad”. En la tradición liberal, buscando para las mujeres las mismas oportunidades y derechos de los que gozan los varones identificando y denunciando las diferencias sistemáticas y los obstáculos en las leyes y las instituciones (por ejemplo, la patria potestad que durante décadas fue solo paterna, el “adulterio” caracterizado por un doble standard, el otorgamiento del apellido, etc., etc., etc.). En la tradición socialista, poniendo en foco en la necesaria articulación entre la lucha contra la propiedad privada y por la socialización de las tareas de crianza, y el pleno empleo femenino. En la tradición denominada “feminismo radicalizado”, considerando a las mujeres como “clase social” oprimida por otra clase social, la de los varones, y colocando el centro de la liberación de las mujeres en la apropiación de su cuerpos, de su sexualidad y de su prole. Todas variantes que van anticipando estrategias políticas y proyectos de acción.

En Argentina estos debates tuvieron expresiones muy particulares. Las primeras feministas fueron anarquistas, socialistas o pertenecientes a grupos sin vinculación partidaria. En el radicalismo, primer movimiento que podría pensarse como “popular”, el feminismo no tuvo una visibilización relevante. Posteriormente, las feministas tendieron a ser muy críticas del primer

peronismo, de su líder e inclusive de Evita. Sin embargo, desde una perspectiva histórica, la figura y la práctica política de Evita fueron determinantes para la ampliación de los derechos políticos y sociales de las mujeres en Argentina. Reconociendo estos aportes sustantivos, María del Carmen Feijóo (2018) sostiene que dentro del movimiento, las mujeres tuvieron que “convivir” con una contradicción: aún cuando las iniciativas peronistas mejoraron sustancialmente las vidas femeninas, desde su perspectiva, el movimiento no llegó a consagrar los derechos personalísimos en relación con su cuerpo ni a interpelar el papel femenino en el hogar y la crianza.

2. A partir de la finalización de la segunda guerra mundial, los movimientos pacifistas y antirracistas, la creación de la píldora anticonceptiva y la primera tecnologización de la vida doméstica, el movimiento social de mujeres cobra nuevo empuje. Y la categoría “género” se consolida en esta llamada “segunda ola” como condensación de la militancia social y académica. Con la noción de “enfoque de género” el movimiento social aludió a una “relación”, que siempre es de poder, y como significante binario de distribución social jerárquica de potencialidades, expectativas, atributos históricamente desarrollados por los seres humanos según su condición sexuada desde una lectura fenomenológica de los cuerpos (Conway, Bourque y Scott, 1998).

En esta “segunda ola” también existieron puntos de vista divergentes. Feminismos más orientados a derribar todas las barreras sociales presentadas a las mujeres de manera sistemática, proponiendo normas y leyes “de acción positiva” para introducir cambios en sectores clave y particularmente reticentes: la política formal y los sindicatos. Y feminismos más orientados a criticar las “reglas del juego” de un mundo “masculino” construido por fuera de los intereses y capacidades que las mujeres desarrollaron a lo largo de la historia, planteando de manera recurrente desde dónde y con qué poder impugnar la colonización masculina sin haberse transformado previamente en un varón con poder, y proponiendo visibilizar y construir valor sobre las producciones femeninas, promoviendo el fortalecimiento de los lazos entre mujeres y la recuperación de la genealogía femenina en la construcción de las sociedades.

Tal vez el contexto de producción de este trabajo haga pensar que los condicionantes sociales e históricos de las vidas de las mujeres son datos ya suficientemente criticados. Sin embargo, la perspectiva de género tuvo que abrirse camino muy laboriosamente y aún hoy sigue en discusión. Porque se trata de desnaturalizar lo que parece “natural”: la virilidad como “naturalmente” violenta, activa, ganadora; la femineidad como “naturalmente” afectiva, dependiente. Porque si un sujeto mujer no se define por su condición de “madre” y, si tiene las condiciones y el estímulo para hacerlo, llega a ser independiente

económicamente, viajar por el mundo, ejercer cargos de poder y generar conocimiento científico, entonces se amenaza la tradición y las costumbres.

Y más... los debates llevaron muy rápidamente a reconocer los límites de conceptualizar en términos de “las mujeres” y “los varones” o “lo femenino” y “lo masculino” como pares dicotómicos onmiabarcativos. ¿Cómo pensar que los cuerpos masculinos no son todos dominantes? ¿Y si una mujer es lesbiana y no lo oculta? ¿Y si un sujeto no se encuentra necesariamente en una identidad y decide trans-formarse? ¿Cómo pensar esas articulaciones? La militancia y la reflexión de los movimientos de gays y de lesbianas, primero, luego se ampliaron a incorporar más disidencias sexuales, pusieron en tensión la mirada binaria de la categoría “género” y, de alguna manera, habilitaron una suerte de “tercera ola” de debates y propuestas.

3. Una idea clave nutrió los desarrollos teóricos y la militancia crítica del binarismo. Teresa de Lauretis (1996) inspirada en el pensamiento de Michel Foucault, sostiene:

... como la sexualidad, el género no es una propiedad de los cuerpos o algo originalmente existente en los seres humanos, sino el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales; en palabras de Foucault, por el despliegue de una tecnología política compleja.

Así, estos desarrollos no solamente pusieron el foco crítico en el binarismo, sino, y sobre todo, en la heteronormatividad implícita tanto en los discursos hegemónicos sobre la femineidad y la masculinidad como en las primeras conceptualizaciones del feminismo: gays y lesbianas denuncian la tendencia de los feminismos (sobre todo los no socialistas) a pensar a “la mujer” como un todo homogéneo y fundamentalmente, heterosexual. Fuertemente influenciados por esas tesis, al igual que los feminismos, gays y lesbianas se ocuparon de las cuestiones de género y la sexualidad concibiéndolas como políticas, produciendo una intensa crítica cultural de los estereotipos contruidos también acerca de la homosexualidad.

Es de subrayar que la influencia de Foucault también fue significativa en estas producciones. En particular, en dirección a desesencializar a la homosexualidad como categoría unificada, coherente y fija, e historizarla como una construcción cultural. El autor la analiza como definida, moldeada y regulada por la cultura dominante a través de la historia, de modo que también para la homosexualidad, tanto como para la heterosexualidad, el sistema disciplinario marca los límites de lo aceptable y lo no aceptable.

Este concepto de identidad despojada de su origen innato e inamovible —esencialismo— y entendida como una fluida y continuamente cambiante actuación social —construccionismo— ha sido profusamente desarrollado por teóricas como Judith Butler, una de las principales exponentes de la llamada teoría “queer” o “de la rareza”. Reconociendo sus fuentes foucaultianas, y desde su formación como lingüista, en 1990 Judith Butler irrumpe en el escenario feminista con el libro *Gender trouble*. Su tesis central en ese libro es que el género, los géneros en realidad, son performativos: existen básicamente en virtud de su expresión, de su puesta en escena. Esto no significa que, como lo entienden la teoría de los roles o las versiones más objetivista de la ciencia social, los “actores sociales” interpretan obras de teatro “escritas” previamente y de las cuales no son más que limitados recreadores. La performatividad es más bien “la práctica reiterativa por la cual el discurso produce los efectos que nombra”. No se trata tampoco de la versión satírica del postmodernismo que atribuye poderes creacionistas a la palabra; la frase significa que la representación y lo representado se articulan en un conjunto de relaciones de poder que hacen que las cosas “sean”, o más estrictamente “parezcan ser”, de una determinada manera.

Según la autora, en las formaciones sexuadas identificatorias subyace la producción de otras formas abyectas, no “vivibles” de sexualidad. En este sentido, el sujeto es constituido a través de la fuerza de la exclusión y de la abyección, del repudio. La tarea es no considerar esta amenaza como una oposición permanente a las normas sociales, condenada al perpetuo fracaso, sino como el recurso crítico en la lucha para rearticular los mismos términos de la legitimidad simbólica y la inteligibilidad. Así, la persistencia de las desidentificaciones es crucial para la rearticulación de la crítica democrática.

Las relaciones de género integran el abanico de posibilidades con las que, articuladamente con otras determinaciones sociales, cuentan los sujetos sociales para construir sus cuerpos sexuados. Por ello, se ha ido complejizando la denominación de los sujetos políticos: hoy se reconocen gays, lesbianas, travestis, transexuales, transgénero, bisexuales, intersexuales, queer, asexuales y más. El patriarcado es constitutivamente homolesbobitravtransodiante.

Ahora bien, estas herramientas teóricas podrían llevarnos a suponer que la posibilidad de cambios es infinita para todos y todas. Sin embargo, las desigualdades subsisten, reproduciéndose a través de los aparatos ideológicos del Estado, de las normas y las leyes, de las religiones, de las imágenes arcaicas y los modelos comunicacionales dominantes que funcionan en una dialéctica entre la coerción y el consenso, en la cual Estado y sociedad civil se articulan en el disciplinamiento de los sujetos. Un “orden”, histórico, arbitrario y discutible, pero persistente.

Persiste la desigualdad y persiste también el sentido emancipatorio de la teoría social crítica y de la teoría y práctica feministas, en cuyo marco ubicamos investigaciones y proyectos pedagógicos que, haciéndose cargo de esta perspectiva teórica, tienden a la pensar la educación como un territorio de formación de cuerpos sexuados, atravesado por relaciones de poder caracterizadas por la desigualdad. Así, frente a la potencial disolución del objeto de las denuncias y por lo tanto la desaparición del posible “sujeto del cambio”, es decir, sin “las mujeres” que se dividen en tantos sectores, sin “las disidencias” que se fragmentan de manera sostenida visibilizando un repertorio cada vez más amplio de identidades (lgbtq+)... ¿es posible una agenda común de lucha?

4. Las respuestas están siendo empíricas, en las calles y en las múltiples expresiones territoriales que se registran en Argentina y en numerosos países de América Latina, manifestándose contra la violencia y contra el neoliberalismo. Caminando por los territorios surgen los llamados “feminismos populares”, y se fue construyendo la que hoy, precariamente, denominamos, la llamada “cuarta ola”.

Existe un cierto consenso en subrayar que el surgimiento de “los feminismos populares” en América Latina no se vincula necesariamente con expresiones que se autodesignan como “feministas”. Se trata más bien de movimientos territoriales en los que los liderazgos protagonizados por mujeres abordan diferentes demandas sociales y organizan la lucha en la vida cotidiana. Así, en el feminismo de los barrios y asentamientos latinoamericanos, en feminismos indígenas, en feminismos afrodescendientes van emergiendo denuncias contra el patriarcado por modalidades no jerárquicas de poder y liderazgo, en forma simultánea con la agenda del movimiento social.

Las experiencias dan cuenta de esta situación y de las tensiones que enfrenta el feminismo frente a múltiples formas de dominación:

Las feministas populares asumimos que en el sistema capitalista patriarcal y colonial las distintas formas de dominación y disciplinamiento de los cuerpos, los territorios, las comunidades, la naturaleza de la que somos parte se refuerzan mutuamente, y que cada logro en una perspectiva emancipatoria erosiona los pilares del sistema, en la medida en que contribuye a la creación de subjetividades —individuales y sociales— autónomas, capaces de imaginar un mundo diferente, y de crearlo (Korol, 2016, p. 143).

Según la misma autora, en Argentina el antecedente principal se encontraría en las asambleas de mujeres piqueteras (los días 26 de cada mes sobre el puente Pueyrredón después del 26 de junio de 2002 cuando la policía

asesinó a los militantes Darío Santillán y Maximiliano Kosteki en la estación Avellaneda, que hoy se llama “Darío y Maxi”). Allí las mujeres hablaban de las temáticas que las preocupaban, reconociendo sus necesidades, sus problemas, las dificultades en sus organizaciones y, con el impulso de algunas feministas con experiencia militantes previas, fueron perfilando su lugar de mujeres dirigentes, que no solo cuestionó al sistema económico, sino también a su lugar en las casas, en las calles y en la historia. En el Frente Popular Darío Santillán se conformó el Espacio de Mujeres, que promovió que más tarde toda la organización se asumiera como “antipatriarcal”, además de considerarse “anticapitalista” y “antiimperialista”.

Otras organizaciones, otros colectivos de mujeres y diversidades sexuales fueron también siguiendo ese recorrido, surgen colectivos que van definiendo “un feminismo con raíces en el continente, mestizo, descolonizador, anticapitalista, autónomo, de acción directa, integrado en las luchas populares” (Korol, 2016, p. 145).

En los Encuentros Nacionales de Mujeres realizados en Argentina, las feministas indígenas de los pueblos del Abya Yala, las feministas comunitarias de Guatemala y Bolivia y las feministas campesinas fueron construyendo una mirada y una expresión directa de lucha contra las transnacionales, las políticas extractivistas y a la violencia de los narcoestados.

Korol subraya también la acción de las feministas negras que complementan la crítica a la colonialidad y reponen la cuestión del carácter “racista” del patriarcado capitalista.

Las feministas negras e indígenas se encuentran en la tensión permanente de ser parte de comunidades criminalizadas por el poder capitalista, por lo cual sostienen una difícil batalla para que las luchas antipatriarcales no sean funcionales a las lógicas de judicialización y estigmatización de los Estados que segregan y persiguen a sus pueblos. Sin embargo, tienen conciencia de que en el interior de sus comunidades también hay relaciones de poder opresivas, que hacen de las mujeres las oprimidas entre los oprimidos. Es muy importante y esclarecedor, para develar estos conflictos, el aporte de las feministas comunitarias, que han conceptualizado las dimensiones del territorio cuerpo y el territorio tierra, y lo que nombran como ‘entronque patriarcal’, que explica cómo el patriarcado original de las comunidades se ha visto reforzado por el pacto impuesto en los procesos de colonización por el patriarcado occidental (Korol, 2016, p. 148).

En países que atravesaron o atraviesan procesos de cambios profundos, como Venezuela o Bolivia, los feminismos sostuvieron un delicado equilibrio

entre la defensa de las conquistas y, al mismo tiempo, la crítica sistemática de las estructuras patriarcales internas en los partidos y las organizaciones.

Ahora bien, estos feminismos tienen algunos ejes reconocibles. Uno de los más visibles se vincula con la lucha contra la violencia de género. Rita Segato, una de las teóricas más reconocidas en su trabajo sobre esta cuestión, ofrece una sugerente hipótesis para comprender la cuestión: la violencia sexual, aunque se ejecute por medios sexuales, tiene una finalidad que no es del orden de lo sexual sino del orden del poder (Segato, 2018). Esto implica que una vez que las mujeres salen de la posición de “naturalización” o de abierta “invisibilización” u ocultamiento sistemático, reconocen en la violencia de género no solamente un agravio a sus cuerpos y a su deseo sino también una sistemática reproducción de una condición social subordinada. Las movilizaciones y las acciones políticas #NiUnaMenos en Argentina y del 8 de marzo o el #ParoDeMujeres a nivel internacional han visibilizado la estrecha vinculación entre el acoso sexual, la brecha salarial y la violencia patriarcal. Y mujeres de todas las edades, etnias y clases sociales, con una presencia rotunda de jóvenes entre otros muchos, protagonizaron diversas acciones políticas y se movilaron en defensa de sus derechos porque han sido capaces de colocar en el centro simbólico de la sociedad un signifiicante, la necesidad de justicia para las mujeres.

Dice Rosa Cobo (2018) desde España:

Sin volver la mirada hacia las estructuras patriarcales y a los privilegios masculinos, de un lado; y sin apuntar al capitalismo neoliberal como una de las fuentes fundamentales de las que mana la explotación económica y la subordinación sexual para las mujeres, de otro, no hubiésemos leído correctamente la realidad y no hubiésemos logrado la identificación de millones de mujeres con las ideas feministas. Sin ambas operaciones hoy no podríamos estar hablando de la cuarta ola feminista. Y, sin embargo, la estamos protagonizando y con ello haciendo historia.

Las mujeres en América Latina agregamos el tercer vector poderoso que condiciona nuestras prácticas: la colonialidad, que en nuestros países se expresa no solo en formas de racismo y segregación a los pueblos indígenas, sino también en la dependencia científica y económica a la que los gobiernos neoliberales pretenden de manera constante hacernos regresar.

Reacciones manipuladas

Es sabido que los movimientos transformadores de las condiciones de vida de los pueblos tienen flujos y reflujos, avances y desvíos. En relación con la condición social de las mujeres, los cuerpos y las identidades sexogenéricas disidentes, se viene produciendo en América Latina una notable proliferación de materiales audiovisuales, volantes y marchas contra lo que se llama “ideología de género” y contra la educación integral con el lema “con mis hijos no te metas”.

Apelar a la noción de “ideología” ya está marcando un intento de sembrar confusión y, centralmente, temor. Porque “ideología” puede parecer una palabra inocente, que alude a una mirada o visión sobre la realidad; sabemos sin embargo que remite a temores antipolíticos, agitando miedos (como durante la guerra fría se hacía con el “comunismo”) e intentando confundir a las familias con versiones parciales, falaces y engañosas acerca de los principios y los contenidos de la Educación Sexual Integral.

Los fundamentos de esta campaña no representan una novedad en el debate público. De alguna manera remiten a la antigua concepción de cuerpo como instancia “natural”, a las identidades “femenina” y “masculina” como las únicas dos identidades “normales” y “esenciales”, y a la infancia como una suerte de “propiedad privada” de las familias. Esta campaña ha pretendido ignorar más de 40 años de investigaciones y estudios sobre la construcción social de los cuerpos y pretende ignorar también que en nuestro país, desde la Constitución de 1994, quienes atraviesan la niñez y la adolescencia son sujetos de derecho y el Estado es el garante. Por ejemplo, frente a casos de abuso o violencia intrafamiliar (y las investigaciones señalan que cerca del 80% de los casos de abuso infantil se perpetra dentro de la esfera doméstica) el Estado debe intervenir para preservar la integridad física y psíquica durante la infancia y la adolescencia. Por ejemplo, también, los casos de abuso sexual infantil en instituciones médicas o vía internet, otras crudas expresiones del patriarcado. Las escuelas, en tanto “Estado” son los espacios más adecuados, mejor distribuidos territorialmente y más preservados para cumplir con la tarea de promoción de derechos: dejar de lado el silencio, habilitar la palabra y recurrir a ayuda son las mejores redes de “prevención” frente a organizaciones, con frecuencia internacionales, que dejan a la infancia en una situación total de vulnerabilidad.

Educación, género y sexualidades en las leyes y en las producciones académicas

1. Otra entrada para dar cuenta de la construcción de la ley 26 150 de Educación Sexual Integral es el caudal de convenciones y leyes que conformaron el plexo normativo de su sanción y el volumen de la producción pedagógica en el campo educativo desde la perspectiva de género.

La Constitución Nacional ha incorporado con la máxima jerarquía tratados de derechos humanos que establecen los principios que la Ley 26 150 ha recogido: la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, y otras. El sistema normativo argentino cuenta con estas normas como marco general, tanto para la producción de leyes locales como para la interpretación del alcance y aplicación de las leyes ya existentes.

Podemos sostener entonces que la Ley 26 150 otorga contenido a principios y derechos incorporados a la Constitución nacional cuando garantiza la educación sexual integral como un derecho humano universal para todos los alumnos y las alumnas de los establecimientos educativos del país.

La ley que establece la Educación Sexual Integral se vincula también con otras leyes nacionales inspiradas en los mismos principios y que, de alguna manera, se refieren al sistema educativo. La Ley Nacional de Salud Sexual y Reproductiva 25 673 establece que toda la población deberá tener garantizado el acceso a la información, y ha delegado explícitamente a la comunidad educativa la tarea de formación. En igual sentido, la Ley de Educación Nacional 26 206 plantea como objetivo de la educación y como obligación de los docentes garantizar el respeto y la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes de conformidad con lo establecido en la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, los Niños y Adolescentes 26 061, posicionando a la comunidad educativa con un rol activo para la promoción y protección de derechos.

En igual sentido que la Convención de los Derechos del Niño y la Ley 26 061, la Ley 26 150 reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos portadores de derechos, tomando en consideración las distintas etapas evolutivas: tienen capacidad para gozar de derechos, libertades fundamentales y ejercerlos en forma progresiva y en consonancia con la evolución de sus facultades.

La Ley 26 150 garantiza los derechos de la infancia a la libertad de expresión y a la escucha por parte del mundo adulto, y ese derecho incluye “buscar, recibir y difundir informaciones de todo tipo”. La educación sexual fortalece las capacidades infantiles para asumir una vida responsable, contando con información pertinente, objetiva y validada científicamente, y contribuye a la prevención de enfermedades de transmisión sexual y VIH/sida. El acceso a educación sexual constituye la puerta de entrada para la articulación de la escuela en situaciones de vulneración de derechos, como violencia, abuso, maltrato contra los niños, que orientan hacia la búsqueda de medidas de protección y reparación necesarias.

La educación sexual también contribuye a la tarea de eliminar todo concepto, prejuicio, estereotipo o práctica basada sobre la idea de superioridad o inferioridad de cualquiera de los sexos. Hacia 2006 existía un importante avance en términos normativos que habilitaban y, es más, obligaban al Estado nacional a poner en marcha una política de educación sexual.

2. Ahora bien, los debates jurídicos también abrevan y nutren luchas que se desarrollan en otros territorios. La academia es uno de esos otros territorios, en los cuales se procesan y construyen discursos sociales que, de alguna manera, también conllevan producción normativa. La Ley 26 150 se está haciendo cargo no solo de que los contenidos relacionados con el conocimiento, cuidado y disfrute del cuerpo sexuado estuvieron ausentes en la educación formal por décadas (estableciendo la “educación sexual”), sino también de que las modalidades para su tratamiento no pueden ser libradas a la interpretación local. En otras palabras, también establece un enfoque.

La Ley de Educación Sexual Integral apunta a superar la tradición moralizante y la tradición biomédica que hegemonizaron el campo por décadas.

El discurso moralizante ha tendido a reducir la educación sexual a la transmisión de un marco de valores (en general religiosos) dirigidos a controlar los posibles desbordes de un cuerpo peligroso. Por su parte, el objetivo central del abordaje biomédico de la sexualidad es la “prevención”, y la operación simbólica que encierra la idea de “prevención” implica que el segundo término, aquello que se previene, es negativo, perjudicial o simplemente “no deseado”. Enfocar la atención de los problemas desde la perspectiva de la “prevención” es una etapa superadora de la atención de la emergencia, del dispositivo post-catástrofe. Y también de la represión inconducente que conlleva la tradición moralizante.

En la escuela la serie simbólica de las prácticas a prevenir está integrada por “el alcoholismo”, “la drogadicción”, “los embarazos”, “el suicidio”... Dentro de esta serie están incluidas las cuestiones relativas a la sexualidad. La

escuela, entonces, en su versión más propositiva y desde su perspectiva más complaciente, intenta prevenir a los y las jóvenes de las enfermedades y de los embarazos como enfermedad, como castigo o como reparación de necesidades insatisfechas con el objeto privilegiado de la prevención. Extremadamente cerca en el plano simbólico a las adicciones, la sexualidad aparece como una función de un cuerpo desenfrenado a “contener”. Nuevamente, una amenaza.

Frente a la hegemonía del discurso biomédico o del discurso moralizante, los estudios críticos en el marco de la teoría de género aportan desde hace algunas décadas importantes conceptos para la comprensión de la “integralidad” de la sexualidad y la incorporación curricular de la educación sexual.

Desde la década del 70, los estudios de género, impulsados fuertemente por el movimiento social de mujeres, se volcaron a indagar algunos temas que se transformaron en “clásicos” en los diferentes países y centros de investigación: la exclusión de la escolarización de las mujeres adultas, los mensajes sexistas acerca de lo femenino y lo masculino en el currículo y los libros de texto, las expectativas diferenciales de rendimiento y de comportamiento hacia chicas y chicos, los usos patriarcales del cuerpo en la educación física escolar, las disciplinas expresivas y el patio de juegos en el recreo, la transmisión de los sentidos hegemónicos en la interacción entre pares y el uso de la palabra, etc.

También fue indagada la cuestión de la docencia como trabajo femenino: dado que la docencia en general, y en particular en la educación básica, es ejercida mayoritariamente por mujeres, las temáticas que se indagaron giraron en torno a las formas de precarización económica y material que caracterizan el trabajo, la subordinación intelectual y organizacional que las mujeres sufren en el sistema educativo; estas reflexiones estuvieron orientadas sobre todo por las diferentes versiones del feminismo de la diferencia, los modos de “maternaje” y el cuidado que la docencia había desplegado. Retomando tanto la noción gramsciana de hegemonía como la conceptualización micropolítica del poder en las investigaciones de tradición foucaultiana, también se indagó la resistencia y la inestabilidad en la condición social de “lo femenino”, buscando comprender los procesos de imposición, pero también los de resistencia en relación con las significaciones de género y las escuelas.

Otras investigaciones mostraron cómo el arquetipo dominante de la virilidad alimenta una mística de la masculinidad caracterizada por el vigor y la fuerza, el control sobre el dolor físico, el ocultamiento de las emociones, el colocarse en riesgo, la tendencia a la competencia y a la conquista. Una idea de cierta “superioridad” que haría inevitable “la dominación masculina”. Se indagaron los modos de sufrimiento y, en ocasiones, de resistencia de los varones que no se adecuan completamente al arquetipo viril.

Más recientemente, y a la luz de los aportes teóricos y políticos de los movimientos de gays y lesbianas, se comienza a estudiar con énfasis la cuestión de la materialidad corporal de la hegemonía: la hegemonía se asienta en las “mentes”, y también en “los cuerpos”. Las producciones de la teoría queer —“de la rareza”— y las teorías trans son centrales en esta reconceptualización. Los desarrollos se vieron fuertemente nutridos por la producción política y teórica del movimiento de gays y lesbianas que aportó una denuncia: la conceptualización predominante de “lo femenino” y de “lo masculino”, aunque desde la perspectiva de género, incluye también fuertemente un componente de heteronormatividad.

La noción de “construcción social del cuerpo sexuado” alude entonces a las prácticas discursivas en las cuales materia y sentido constituyen subjetividades. Con ese énfasis, emergen como objeto de estudio con más claridad “las sexualidades” y “las diferencias” en la orientación sexual, y la investigación tiende a hacerse cargo de la complejidad multidimensional del discurso hegemónico escolar: si conceptualizamos el “cuerpo” como una construcción social de una materialidad, nos va a interesar mapear las diferentes expresiones culturales en las cuales ese cuerpo se constituye como “diferencia sexual”.

Estas herramientas de investigación también devienen fundamentos para los proyectos políticos educativos: si la experiencia escolar puede resultar, contradictoriamente, según las realidades y los contextos, un espacio de construcción de autonomía o sujeción o un espacio de reproducción o resistencia será, en parte, una producción política intencional.

Los lineamientos curriculares aprobados en 2008 y la producción del Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación incorporan contenidos específicos en todas las áreas curriculares implicadas, superando la mera inclusión biológica de los “aparatos reproductores” o las infecciones de transmisión genital, para abordar todas las dimensiones de la sexualidad en Historia, Lengua y literatura, Formación ética y ciudadana, Educación física, Artes y otras. Esa política está en pleno desarrollo y requerirá esfuerzos sostenidos en el tiempo para garantizar el cumplimiento de la ley en todos los rincones de nuestro país.

En las escuelas, en las aulas...

La perspectiva de género y los desarrollos académicos que esta fue orientando, junto con las lecturas realizadas desde las pedagogías críticas, nos permitieron desarrollar una hipótesis fuerte: si toda educación es política

(se inscribe en relaciones de poder), entonces toda educación es sexual. ¿Por qué? Porque por acción u omisión, en las aulas se transmiten, construyen y reconstruyen, de manera permanente, sentidos vinculados con los cuerpos sexuados. Y para pensar más políticamente la cuestión, diríamos que en tanto “sexuada”, la educación, o bien tracciona hacia un proyecto de justicia o bien hacia un proyecto patriarcal homobisexualtransodiante. No es posible ser neutral en este campo (Morgade, 2011; Morgade, 2016). La cuestión comenzó a ser entonces el “cómo” hacer realidad en las aulas el proyecto de justicia e igualdad social que propone la ESI.

En una línea de investigación de un equipo que trabaja desde 2004 en ESI, nos hemos abocado a la dimensión epistemológica y pedagógica de las cuestiones de la enseñanza. Volviendo a colocar la cuestión de la fuente académica del currículum escolar y los “saberes de referencia” (Perrenoud, 2001) como uno de los factores más poderosos que tiene la escuela y, por lo tanto, uno de los límites más resistentes para cualquier proyecto de educación sexuada justa, hemos encarado una línea de indagación que tiende a producir innovaciones pedagógicas y curriculares en la práctica escolar cotidiana, trabajando en conjunto con docentes de algunas áreas que se enseñan en las escuelas en el nivel secundario y en la universidad.

Una de las primeras anticipaciones fue que el sector docente fue convocado a un proyecto pedagógico y político en torno a un conjunto de temáticas que históricamente estuvieron ausentes de su formación de base.

En términos de políticas curriculares, los institutos de formación docente de gran parte de las provincias del país comenzaron muy recientemente a incorporar espacios específicos de ESI. En el caso de las universidades, inclusive, aún está en discusión cómo se compatibiliza la determinación de una ley nacional con los planes de estudio que se elaboran y se votan en las instancias de gobierno universitario. Ahora bien, a pesar de sus fuertes diferencias, en todos los formatos institucionales existentes, en la formación de base para docentes de todos los niveles se registra una escasa o nula presencia transversal de la ESI.

Por otra parte, los equipos técnicos centrales y locales del sistema educativo, que definen los “núcleos”, “parámetros” o “lineamientos”, también operan con frecuencia descartando o reduciendo los aportes de las producciones de los feminismos y los movimientos sociosexuales en general.

En este territorio heterogéneo, obviamente, una tarea fundamental será incorporar lo que ya ha sido explorado y desarrollado. Sin embargo, otra tarea, en construcción es extender la crítica de lo que la epistemología feminista viene denominando como el androcentrismo heteronormativo de las ciencias.

Los importantes desarrollos teóricos acerca de la construcción social del cuerpo sexuado que han tenido lugar en las Ciencias Sociales (sobre todo,

Historia) son los de mayor presencia y potencia en la implementación de la Ley. Sin embargo, suelen presentarse como una incorporación compensatoria o como “problema”; en el terreno afín, Formación Ética y Ciudadana (campo de la filosofía y derecho), la incorporación suele reducirse al carácter de “tema especial” (Zattara, 2017). El caso de la Lengua y la Literatura presenta una situación intermedia, ya que se trata de un área en la cual los materiales de lectura recomendados suelen ser significativos en términos subjetivos y sociales. La asignatura aparece como clave para el abordaje de temáticas relevantes para la justicia de género, pero más como una mediación didáctica que a partir de una mirada epistemológica autocrítica (Baez, Melo y Malizia, 2017).

Las áreas más resistentes sin embargo parecen ser las ciencias exactas y sobre todo las Ciencias Naturales, campo de la biología y la educación para la salud (Fainsod y Busca, 2016 y González del Cerro y Busca, 2017).

El terreno de las ciencias exactas es la expresión más concentrada de la idea de que “el método científico” asegura “verdades definitivas”, lo que, de alguna manera, obtura sistemáticamente la idea de que la “objetividad” tiene determinaciones contextuales. Y más allá del carácter androcéntrico que las ciencias exactas comparten con las diferentes áreas del currículum, la dimensión clave en cómo estas disciplinas alimentan formas patriarcales se vincula con las formas de la enseñanza y los mensajes que de manera implícita se transmiten en relación con “la inteligencia”, “la capacidad” o inclusive “los intereses” de los sujetos sociales. Por ejemplo, persiste el ocultamiento de la participación de las mujeres en la investigación en física, química o matemáticas y persiste también la metáfora que habla de “ciencias duras” (¿masculinas?) versus “ciencias blandas” (¿femeninas?) (Ortmann, 2016).

Las ciencias naturales escolares son las instancias curriculares que se han erigido como los espacios de la “educación sexual” por antonomasia, con su carga autoadscripta de valoración científica y científicista: la enseñanza del “cuerpo” que se plantea de manera predominante omite fuertemente no solamente la cuestión de la “construcción social del cuerpo” sino y sobre todo omite que el conocimiento en sí es también una construcción social, influida por el contexto social y político, y patriarcal podríamos agregar. Así, se tiende a presentar de manera fuertemente binaria a las “hormonas femeninas” y las “hormonas masculinas”, o una clasificación binaria de cuerpos y sexualidades “naturales” o “normales” y “antinaturales” o “anormales” (en particular, a todas las formas de elección de objeto sexual no “funcionales” a la reproducción biológica de la especie y/o a toda configuración corporal que no se “encauce” dentro del binarismo macho-hembra) (Grotz, 2016).

Los vectores transformadores de los campos disciplinares que pueden

aportar al proyecto de la ESI en las escuelas se vinculan entonces con la epistemología feminista, partiendo de un interrogante central: ¿qué tipos de saberes se legitiman y cuáles se impugnan cuando se define qué es “la ciencia”? Retomando la tradición foucaultiana, las epistemologías feministas se preguntan: ¿qué sujeto de experiencia resulta invisibilizado o disminuido cuando se valida un discurso como científico? ¿Puede hablar quien se encuentra en una posición subalterna? Y, fundamentalmente, ¿qué rasgos de las relaciones de género se han filtrado en las nociones de “objetividad” y “neutralidad” construidas en la hegemonía del patriarcado? Vale subrayar que estas preguntas no se refieren exclusivamente al campo de las ciencias humanas y sociales que, en prácticamente todas sus tradiciones, han abandonado la epistemología positivista tradicional; la interpelación epistemológica de los feminismos se realiza hacia todas las ciencias y las respuestas son diversas y responden a las diferentes expresiones del movimiento político. Y la cuestión del lenguaje también pasa a ser central: tanto los conceptos como las metáforas que con frecuencia se emplean para construir o transmitir los conocimientos son construcciones atravesadas por relaciones de poder.

Cierre: la centralidad del estado

La enorme demanda y expectativa que los debates sobre la legalización del aborto abrieron en la sociedad y profundizó en las escuelas durante 2018 solo puede atenderse con un incremento considerable de presupuesto en educación. En este contexto, resulta indispensable garantizar la realización de capacitaciones, la producción de materiales y la implementación de la ley de Educación Sexual Integral.

También persiste la impugnación a la ESI por parte de sectores políticos ultraconservadores con intereses de profundizar su poder y llegar a conducir los gobiernos con creciente presencia en varios países de América Latina.

Sin duda es un panorama complejo, estrechamente vinculado con la hegemonía neoliberal en el continente y la necesidad de torcer el rumbo de esas políticas generales.

No obstante, en el marco de la creciente movilización de las mujeres y los movimientos de la disidencia sexual, emerge y se consolida un feminismo popular articulado con otras luchas locales contra el empobrecimiento, el racismo y la dependencia colonial. La lucha contra las políticas de ajuste se complementa y consolida mediante acuerdos y estrategias con los sindicatos docentes, con la organización de docentes y estudiantes por la ESI en un movimiento pedagógico

de base, con organizaciones feministas y de la disidencia sexual, con organizaciones de la justicia y de la salud, con universidades, con el poder legislativo, con los medios de comunicación e inclusive también con otros movimientos sociales vinculados con los sectores religiosos hartos ya de los abusos y de la doble moral “de clase”. Profundizar las redes de base puede ser una estrategia relevante para defender a la ESI y así lograr que los gobiernos de los estados (nacional, provincial, municipal) sean garantes de la cobertura y la profundidad de la ESI como proyecto político educativo de igualdad y justicia social.

Bibliografía

Baez, J., Melo, M. y Malizia, A. (2017). *Generizando la lengua y la literatura desde la cotidianeidad del aula*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Bonder, G. (1994). Ponencia presentada en el “I Encuentro Nacional de Programas Universitarios de Estudios de la Mujer”, PRIOM, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. London: Routledge.

Cobo, R. (15 de marzo de 2018). Cuarta ola feminista. *Público*. Recuperado el 3 de abril de 2019 de <https://blogs.publico.es/dominiopublico/25352/cuarta-ola-feminista/>.

Conway, J. K., Bourque, S. C. y Scott, J. W (1998). El concepto de género. En M. Navarro y C. R. Stimpson (comps.), *¿Qué son los estudios de mujeres?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

de Lauretis, Teresa (1996). Tecnologías de género. *Mora*, 2. Área Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Fainsod, P. y Busca, M. (2016). *Educación para la salud y género*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Feijóo, M. del C. (2018). La posverdad del feminismo peronista. *Revista Movimiento*. Recuperado de <http://www.revistamovimiento.com/genero/la-posverdad-del-peronismo-feminista/>.

Fink, N. y Rosso, L. (2018). *Feminismo para jóvenes*. Buenos Aires: Chirimbote.

Fontenla, M. (2007). ¿Qué es el patriarcado? En *Diccionario de Estudios de Género y Feminismos*. Buenos Aires: Biblos.

González del Cerro, C. y Busca, M. (2017). *Más allá del sistema reproductor. Aportes para la enseñanza de la biología desde la perspectiva de género*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Grotz, E. (2017). Universidad, cuerpos y géneros: contenidos y enfoques curriculares en torno a la construcción del cuerpo sexuado en la enseñanza de las ciencias biomédicas. (Beca doctoral en curso, CONICET).

Korol, C. (2016). Feminismos populares. Las brujas necesarias en los tiempos de cólera. *Nueva Sociedad*, 265-. Recuperado de <https://nuso.org/articulo/feminismos-populares/>.

Morgade, G. (comp.) (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.

Morgade, G. (2016). *Educación Sexual Integral*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Ortmann, C. (2015). Mujeres, ciencia y tecnología en las universidades: ¿la excepción a la regla? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 38.

Segato, R. (2018). *La guerra contra las mujeres*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Zattara, S. (2018). *Formación ética y ciudadana con justicia de género e igualdad social*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Graciela Morgade es Decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Doctora en Educación (UBA), Máster en Ciencias Sociales y Educación (FLACSO) y Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Profesora adjunta regular de Investigación y estadística educacional II y del seminario Educación, género y sexualidades, del Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL, UBA) desde 1996. Profesora del Seminario de investigación de la Maestría en Docencia Universitaria (UBA) y también del seminario de posgrado en modalidad virtual Relaciones de género y políticas educativas (CLACSO). Profesora de posgrado, investigadora y especialista en educación sexual, con enfoque de género y derechos humanos. Coordinadora de las compilaciones *Toda educación es sexual* (La Crujía Ediciones, 2011) y *Cuerpos y sexualidades en la escuela* (Paidós, 2012).

4

La doble mutación de la escuela

François Dubet

En los últimos cincuenta años, los sistemas educativos de gran parte de los países del mundo experimentaron una doble mutación. En primer lugar, los sistemas educativos se masificaron por la extensión de los estudios y la apertura de las enseñanzas secundaria y superior. Paradójicamente, esta prolongada mutación colocó a las desigualdades educativas en el centro de los debates y críticas porque nunca se cumplió la promesa de la igualdad de oportunidades. En segundo lugar, las dimensiones simbólicas y culturales de la educación soportaron una larga crisis, que definiremos como la decadencia del modelo institucional de la escuela, por múltiples factores: la modernización cultural, la función de los medios de comunicación, el triunfo del individualismo y la búsqueda de la utilidad escolar por parte de las familias de clases media y alta. Por consiguiente, como esta doble mutación transformó profundamente las condiciones y los objetivos laborales de los docentes, debemos definir los desafíos que deberán enfrentar las políticas educativas. Analizaremos entonces cada uno de estos tres puntos desde una mirada francesa, incluso europea, porque es difícil, sino imposible, hablar de la escuela a escala planetaria y puesto que cada sistema educativo tiene sus propias tradiciones, cultura y modos de articulación con la sociedad.

1. Masificación y modo de producción de desigualdades

La igualdad de acceso

Durante largo tiempo, la educación escolar fue un bien escaso, reservado a una élite social y a algunos alumnos excepcionalmente “dotados”. Recién a fines del siglo XIX, se instala la norma de la escuela para todos. A partir de ese momento, se impuso un criterio de justicia: la igualdad de acceso a la formación inicial. En la actualidad, este criterio sigue siendo considerado por numerosos países que se esfuerzan por alfabetizar a todos los niños. Y el tiempo hizo que ese umbral escolar se desplazara hasta incluso las enseñanzas

secundaria y superior. Un sistema educativo que abre ampliamente las puertas de sus escuelas secundarias y universidades, distribuyendo así más ampliamente algunos bienes educativos, es más justo que un sistema que realiza una selección precoz.

En este marco, se piensa en términos de democratización absoluta (Merle, 2002), en términos de distribución general de bienes educativos, sin entrar en detalles en cuanto a los bienes mismos y a su delicada distribución. Con algunos diplomas sucede lo mismo que con algunos bienes de consumo, es por ello que un sistema masivo es más justo que uno cerrado. En un país como Francia, hasta mediados del siglo XX, la justicia educativa consistía en extender la edad de la escolaridad obligatoria, diferir la selección, otorgar becas, establecer condiciones similares para niñas y niños. Al ampliar la oferta escolar, se esperaba que la escuela difundiera una cultura común, más precisamente, una cultura nacional. Este modelo fue y sigue estando asociado a una gran confianza en la escuela emancipadora y liberadora. La masificación amplió considerablemente la igualdad de acceso, y esto puede ser considerado un éxito.

La igualdad de oportunidades

Cuando ya no se evalúa una escuela según el número de niños escolarizados sino según el porcentaje de niños de origen humilde que accede a niveles superiores de enseñanza, se pasa de la igualdad de acceso a la igualdad de oportunidades. Este modelo prima actualmente en las sociedades que consideran que todos los individuos son esencialmente iguales y que las posiciones sociales desiguales deben ser justificadas por el solo mérito. Luego, la igualdad de oportunidades permite que las desigualdades educativas se consideren como “desigualdades justas”, porque resultan de una competencia equitativa que neutraliza los efectos de las desigualdades sociales preexistentes a la escuela.

La igualdad meritocrática de oportunidades es el único criterio de justicia posible en una sociedad democrática porque permite repartir individuos, que se suponen iguales en posiciones sociales desiguales, en función de su mérito y su “libertad”, sus elecciones, su trabajo y su voluntad. Es por ello que los sociólogos apelan espontáneamente a este criterio de justicia cuando evalúan las posibilidades de éxito educativos atribuidos a cada categoría social. Es injusto que solo el 5 % de los hijos de obreros accedan a las mejores universidades ya que estos últimos representan el 30 % de la población activa; es injusto que solo el 30 % de las mujeres accedan a los mejores establecimientos de formación superior ya que son el 50 % de la población... La norma de justicia implícita es la de una pura igualdad de oportunidades, llevando a cada

generación hacia una movilidad social perfecta, es decir, a una redistribución novedosa de los individuos en las diversas posiciones de la jerarquía social.

Esta concepción de la justicia educativa está tan profundamente instalada que, hoy en día, es la piedra angular de las críticas a los sistemas educativos, en la mayoría de las sociedades modernas y democráticas. Sin embargo, hay que señalar algunas dificultades (Dubet, 2004; Savidan, 2007). Primeramente, es una concepción demasiado exigente ya que supone que la escuela es capaz de neutralizar los efectos de las desigualdades sociales y culturales, aun cuando la sociología de la educación señala que no es algo sencillo y que esas desigualdades se amplían de mil maneras en la escuela (Duru-Bellat, 2002). Asimismo, esta concepción implica que la escuela sea perfectamente neutra, que esté de alguna manera “por fuera de la sociedad” y que no ceda frente a las demandas desiguales de las familias. La igualdad de oportunidades exige también que las clases más favorecidas estén dispuestas a renunciar a algunos privilegios educativos para que la competencia sea perfectamente equitativa, algo cuanto menos optimista. En segundo lugar, esta norma de justicia es extremadamente cruel al suponer que los alumnos son plenamente responsables de sus éxitos y fracasos, ya que la equidad en la competencia escolar estaría formalmente garantizada (Young, 1958). En la práctica, la igualdad de oportunidades no dice nada respecto del tratamiento a dar a los vencidos, quienes no podrían quejarse de su suerte porque las reglas de la competencia equitativa habrían sido respetadas. Por último, y no por ello una dificultad menor de este modelo, es que se basa en una idea de mérito según la cual los individuos serían los únicos responsables de sus rendimientos escolares, por sus virtudes, coraje, voluntad... En definitiva, la igualdad de oportunidades pone en la escuela la carga aplastante de ser la única institución que debe distribuir legítimamente a los individuos en posiciones desiguales.

Con o sin estas observaciones o reservas, la igualdad meritocrática de oportunidades está en los fundamentos de la mayoría de las políticas educativas de la segunda mitad del siglo pasado, y de todas las críticas dirigidas a la escuela. La realidad está a la vista: la progresión de las condiciones para la igualdad de oportunidades acentuó la puja entre las familias, las disciplinas y los diversos segmentos de los sistemas educativos. La igualdad de oportunidades también acrecentó el rol selectivo de la escuela: cuanto más esfuerzo se realiza para neutralizar la influencia del nacimiento y de los orígenes sociales, más selectiva y diferenciadora es la escuela, cuanto más competitiva se vuelve la escuela, las familias y los alumnos aumentan las estrategias utilitaristas al elegir establecimientos públicos o privados. Como era previsible, el modelo de la igualdad de oportunidades decepcionó porque exigió a la escuela la ca-

pacidad de construir una justicia social que excede las simples fronteras de la educación. Es por esto que en numerosos países, la escuela se presentó como incapaz de cumplir sus promesas, incluso siendo bastante más justa que en los tiempos en que la sola igualdad de acceso no amenazaba a las modalidades “aristocráticas” de la reproducción social. Esta concepción de las desigualdades educativas condujo a afirmar, a veces, que la función oculta de la escuela era reproducir las desigualdades sociales legitimándolas (Bourdieu y Passeron, 1970).

La igualdad de resultados

La igualdad de oportunidades, concebida en términos de competencia equitativa, no dice nada respecto de las brechas tolerables entre vencedores y vencidos, entre los mejores alumnos y los peores, porque los menos favorecidos tienen *a priori* las mismas oportunidades de logro. Entonces, la igualdad de oportunidades no se opone a que las brechas se amplíen, como puede suceder en una competencia deportiva, donde el número de participantes aumenta la distancia entre los campeones y la masa de practicantes. En tales circunstancias, tal como lo exige la teoría de la justicia de Rawls, la competencia meritocrática debe ser moderada por un “principio de diferencia” que limite los efectos discriminatorios de la competencia meritocrática: las desigualdades producto de la competencia meritocrática son justas en tanto no degraden la suerte de los más débiles o cuando, incluso, las mejoren. Luego, el modelo de justicia cambia y el sistema educativo más justo es aquel que reduce las desigualdades entre los mejores y los peores, o bien el modelo que hace que los resultados promedio de los hijos de obreros y de los hijos de ejecutivos sean relativamente similares.

Desde este punto de vista, la mejor escuela no es la que permite que algunos hijos de pobres accedan a la élite, sino aquella en que los hijos de pobres tienen rendimientos y recorridos escolares relativamente similares a los de los niños provenientes de estratos sociales más favorecidos. Entonces, se priorizan las políticas que reducen las brechas, y los estudios comunes no selectivos son más decisivos que la equidad de la competencia. Las miradas del observador y del responsable político no se dirigen tanto hacia el porcentaje de hijos de pobres en las grandes universidades sino hacia el nivel de los más flojos y de los más pobres. El tema esencial es el de las desigualdades tolerables sabiendo que el mejor sistema escolar es el que reduce las desigualdades, aunque sea al precio de una baja movilidad. En general, las sociedades socialdemócratas del norte de Europa privilegian este modelo destinado a los desfavorecidos, aunque las élites se quejen de la baja del nivel y de la competi-

tividad. La fortaleza de esta concepción de la justicia educativa es que se ubica desde el punto de vista de los más débiles y de los vencidos del sistema, esto la distingue de la igualdad de oportunidades. Además, este principio de justicia se traduce en el presupuesto y es inmediatamente visible: menos presupuesto financiero para los ciclos inicial y secundario comunes para asegurar la calidad y la financiación, con una fuerte proporción de fondos privados, de la formación de las élites en los mejores establecimientos de enseñanza superior.

Tensiones y debates

Estas tres figuras de justicia no serían más que un juego de ingenio si no provocaran debates y políticas educativas completamente reales, no solo por razones teóricas y filosóficas, sino también por razones sociales mucho más profundas, puesto que cada una de las concepciones de la justicia educativa favorece a uno u otro grupo social o a una u otra categoría de alumnos.

A priori, la igualdad de acceso no genera problemas en las sociedades democráticas y desarrolladas. El problema es un tanto diferente en las sociedades menos ricas que deben decidir entre una educación masiva de calidad y la formación de élites, que se supone que tendrán un rol esencial en el desarrollo económico del país. Esto se observa en algunos países, particularmente de África, que tienen una elevada tasa de analfabetismo pero también una muy elevada tasa de egresados de la enseñanza superior que produce, a menudo, una *over-éducation* ya que la economía no puede absorber a todos los que tienen un título universitario (Duru-Bellat, 2006).

En los países donde se logró la igualdad de acceso, el debate central opone la igualdad de oportunidades a la igualdad de resultados. *A priori*, los dos principios parecen compatibles, sin embargo, si se da crédito a la experiencia francesa, no siempre es tan evidente. La igualdad de oportunidades invita a proponer, desde el comienzo, programas más ambiciosos, puesto que todos tienen el derecho y la obligación de llegar hasta el final de la competencia para acceder a la élite. La igualdad de oportunidades invita a encontrar a los mejores alumnos de los estratos sociales populares para apoyarlos y ayudarlos a que se infiltren en las formaciones de élite, al precio de una discriminación positiva destinada a los mejores y más meritorios de los alumnos. Aquellos quienes privilegian la igualdad de resultados optan por programas menos ambiciosos y se ocupan de reducir las brechas entre los mejores alumnos y los peores, defendiendo fuertemente la diversidad social en las diferentes mo-

dalidades y en los distintos establecimientos. Los defensores de la igualdad de oportunidades acusan a los defensores de la igualdad de resultados de hacer bajar el nivel, en tanto que estos últimos critican a los primeros por ser elitistas y por no preocuparse del fracaso escolar. Francia eligió decididamente un sistema dual que yuxtapone la igualdad de acceso y la igualdad de resultados para la enseñanza secundaria y la universidad de masas, y un sistema de igualdad de oportunidades extremadamente competitivo en la selección de las futuras élites, aun cuando algunas políticas específicas, destinadas a los buenos alumnos, traten de ampliar este acceso a los recién llegados.

¿Qué influencia tienen los diplomas?

Las desigualdades y los modelos de justicia mencionados son propios de los sistemas educativos que solo argumentan respecto de lo preexistente a la escuela, es decir, en referencia a las desigualdades sociales anteriores, ya sea para controlarlas o ya sea, en teoría, para anularlas. La escuela justa sería aquella que neutralice los efectos de las desigualdades sociales y culturales consideradas injustas. Sin embargo, este argumento no basta para definir la justicia educativa, porque sugiere que las desigualdades producidas por la escuela son necesariamente justas y sus efectos sociales a la salida de la misma serían, a su vez, fatalmente justos. Ahora bien, no consideraríamos justa una escuela que otorgue todas las ventajas sociales a los que más lo merecen y que les quite a los otros toda ayuda escolar. No consideraríamos justa una escuela donde los vencedores acaparen todas las posiciones sociales prestigiosas y bien remuneradas, y donde los vencidos estuvieran destinados al desempleo y a la pobreza, aunque la competencia escolar sea indiscutiblemente justa.

Un establecimiento educativo que emitiera un diploma sin ningún valor en el mercado de trabajo no podría ser justo y es poco probable que los alumnos lo frecuenten durante un largo tiempo. Pero un establecimiento educativo que tuviera una suerte de monopolio del acceso al empleo tampoco sería justo porque exacerbaría la influencia del mérito escolar y excluiría socialmente a todos los alumnos que no lo logran. Por ello, cuando las jerarquías educativas determinan fuertemente el acceso al empleo, la estructura social tiende a ser más rígida y a perpetuarse, porque las categorías sociales dominantes invierten muy fuertemente en la educación de sus hijos para mantener su posición. Y esto no es en abstracto, en Francia, por ejemplo, algunos prestigiosos establecimientos de formación superior captan el monopolio del acceso al empleo para la clase dirigente, casi condenando a los alumnos sin formación universitaria al desempleo y a la precariedad. Las desigualdades educativas parecen aquí ser multiplicadas por las desigualdades sociales que ellas mismas generan y legitiman.

Una escuela justa debe estar asociada entonces a un sistema de *mul-*

tiplicación de oportunidades mediante el cual, aquellos que fracasaron en la escuela tengan otra oportunidad, con posibilidades de ganar. La calidad de los sistemas de formación profesional continua contribuye entonces a la justicia de los sistemas educativos, que no pueden tener el monopolio de las calificaciones, sin que esto pese arduamente sobre el destino de los individuos. Cuantas más oportunidades de redistribución de los individuos en los empleos, ellos podrán multiplicar sus chances y apelar así a formas de mérito que la escuela no reconoce. En otras palabras, no es posible analizar la justicia del sistema educativo ignorando las políticas de formación profesional y los modos de contratación de las empresas. Una escuela relativamente injusta asociada a un sistema de formación profesional eficaz y abierto puede definitivamente ser más justa que una escuela menos injusta, cuya situación de monopolio en el acceso al empleo transforma automáticamente los destinos educativos en destinos sociales (Shavit y Müller, 1998). El sistema educativo alemán, a título de ejemplo, es bastante menos favorable a la igualdad de oportunidades que el francés, pero esta desventaja es compensada con la excelencia del sistema de formación profesional, mediante el cual la brecha entre los ingresos de los ejecutivos y de los obreros es más reducida que en Francia (Maurice, Sellier y Sylvestre, 1982). Entonces, la justicia de los sistemas educativos depende de las políticas de formación y de empleo y no de las políticas educativas. Es a menudo difícil hacer comprender este argumento a los actores de la educación que piensan que la relación diploma-empleo va de suyo y que creen, a veces, que la escuela es la única responsable de la vocación mesiánica de crear un mundo justo. La profesión docente es una de las cuales en donde la relación diploma-empleo es más estrecha.

¿Quién paga? ¿Quién gana?

Una escuela gratuita, financiada por toda la población, pero donde solo una pequeña parte tuviera beneficios, no sería más justa que un sistema privado del que solo se beneficiaran aquellos que pueden pagar el precio de la entrada. Se plantea entonces el problema de la decisión, en términos de desigualdades en las inversiones y beneficios (Gurgand, 2004).

A priori, la igualdad de acceso demanda la gratuidad de los estudios, y es lo que sucede en la mayoría de los países donde la formación inicial es financiada por la colectividad. Cuando el impuesto es progresivo, como en Francia, este financiamiento es aún más justo porque hay una transferencia desde los más ricos hacia los más pobres. La igualdad de oportunidades y la igualdad de resultados demandan también un financiamiento público al que conviene agregar ayudas y apoyos específicos a los más pobres para que el costo de los estudios no perjudique a las familias desfavorecidas. Como los hijos de las familias pudientes cursan a menudo carreras largas, estos sistemas de becas y

de apoyos reequilibran los mecanismos de transferencia hacia los menos favorecidos. Sin estos apoyos específicos, el financiamiento público para carreras largas, de hecho reservadas a los más favorecidos, estaría ligado a una transferencia desde los más pobres, que pagan generalmente impuestos indirectos, hacia los más ricos, que tienen el monopolio de estos estudios.

En general, la preocupación por la justicia educativa invita a interrogarse sobre los financiamientos de los sistemas de formación y preguntarse: ¿quién paga?, ¿quién gana? Y es partir de esta cuestión que se debe conciliar entre los financiamientos públicos y los privados para reducir las desigualdades y promover una mayor equidad. Pero esto supone que se disponga de datos sólidos sobre los costos de las formaciones, el origen social de los alumnos y las carreras profesionales ligadas a estos estudios. También supone que se levante el “velo de la ignorancia” que rodea el financiamiento de los sistemas educativos (Baudelot y Leclercq, 2005).

El tema de las desigualdades educativas se descompone en una serie de dimensiones y de paradojas ligadas, a veces, a “tragedias” cuando los diversos principios de justicia no son forzosamente compatibles entre ellos, apenas uno se aleja del cielo de las teorías “puras”. Es necesario aprender a combinar estas dimensiones y admitir que la escuela justa es aquella que logra que ninguna dimensión de la justicia aplaste a las otras. Es un tanto inverosímil que un sistema escolar pueda ganar en todos los campos. Asimismo, hay que remarcar que los sistemas educativos están insertos en las sociedades y que, cuanto más justa e igualitaria sea una sociedad, más oportunidades tiene la escuela de ser justa e igualitaria. En realidad, las desigualdades educativas solo se redujeron durante los períodos en que las desigualdades entre clases, comunidades y géneros se redujeron por ellas mismas, antes del ingreso a la escuela y no solamente en la escuela (Jencks, 1972). Es necesario luchar para reforzar las diversas dimensiones de la igualdad educativa pero esta voluntad no debe ser solo una creencia sino una idea según la cual la escuela es la única capaz de producir un mundo justo.

2. Mutaciones culturales y decadencia de la institución

Si se define la noción de institución como un dispositivo simbólico y práctico responsable de crear sujetos, la tesis de la decadencia de la institución puede ser sostenida para el caso de la escuela francesa, que construyó un modelo de socialización derivado de una forma religiosa. Este argumento es válido también para la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos

provenientes de escuelas católicas y proyectos democráticos, progresistas y nacionales ligados a la construcción de escuela pública. Ahora bien, este modelo de escuela está en decadencia actualmente, incluso en las escuelas públicas y laicas (Dubet, 2002).

El programa institucional

La tesis es la siguiente: al ampliar la influencia de la escuela sobre la formación de los individuos, la modernidad del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX asumió una forma escolar y un modelo de socialización, que yo caracterizo como un programa institucional. La palabra programa debe ser entendida en el sentido informático, el de una estructura estable de información pero cuyos contenidos pueden variar infinitamente. Este programa es bastante independiente de su contenido cultural y puede ser definido por cuatro grandes características independientemente de las ideologías educativas transmitidas. En este punto se puede acordar con Bourdieu, que sostiene que las formas de la educación —disciplina, posturas corporales...— dejan más huellas que los contenidos transmitidos.

1. Valores y principios fuera del mundo. Como lo demostró Durkheim, la escuela fue “inventada” por las sociedades que tenían una historicidad, es decir, las sociedades capaces de ponerse en valor y transformarse, desarrollando un modelo cultural ideal susceptible de salvar verdaderamente a los niños de las tradiciones y costumbres. En este sentido, la escuela estuvo siempre bajo la influencia de un modelo cultural situado “fuera del mundo”, como una ciudad ideal. En Occidente, la Iglesia es la madre de este programa, puesto que quiso fabricar cristianos alejados de la cultura profana, banal y utilitaria de las sociedades. Las escuelas republicanas, laicas y nacionales nacidas en el pasaje del siglo XIX al siglo XX combatieron generalmente a las escuelas religiosas, pero ellas también se ubicaron bajo el reino de principios sagrados, que no significa que sean religiosos. Lo sagrado era la nación nueva que había que construir, la ciencia y la razón, y estas escuelas querían formar ciudadanos así como las escuelas religiosas querían formar cristianos. Las escuelas provenientes de los regímenes revolucionarios dedicadas a forjar un “hombre nuevo” se ubicaron en el mismo programa.

En términos más abstractos, el programa institucional está constituido, en primer lugar, por un conjunto de principios y valores definidos como “sagrados”, homogéneos, sin necesidad de ser justificados. Ni la razón ni la fe se discuten en la escuela, que está bajo el reino de una trascendencia, salvándola del único régimen de la utilidad social de los diplomas y del desarrollo económico. La escuela republicana francesa quiso formar ciudadanos franceses, adhiriendo

a las representaciones “sagradas” de la nación, de la razón y de la república, más allá de sus diferencias de clases. Que esta escuela moderna haya servido al desarrollo del capitalismo no nos lleva a considerarla como una herramienta al servicio del capitalismo y de la industrialización; el escaso lugar y valor que le otorgaba a los aprendizajes prácticos bastan para demostrarlo.

2. *La vocación.* Desde que el proyecto educativo es concebido como trascendente, los profesionales de la educación deben ser definidos por su vocación más que por su oficio. Aquí hay que volver a la comparación con el catolicismo en el que el sacerdote es concebido como un mediador entre Dios y los hombres, como aquel que encarna la presencia divina entre los hombres puesto que él tiene la fe. Si el sacerdote cree, los fieles creerán en su creencia. Es lo mismo que con el maestro de escuela que debe creer, primeramente, en los valores de la ciencia, la cultura, la razón y la nación para que los alumnos crean en las creencias y en los valores del maestro. Durante largo tiempo, la formación de maestros consistió en verificar la fuerza de sus virtudes y convicciones más que sus talentos pedagógicos. La vocación descansa sobre un modelo pedagógico implícito, puesto en relieve por personalidades tan diferentes como Bourdieu, Durkheim, Freud y Parsons: el alumno accede a los valores de la escuela identificándose con los maestros que encarnan esos valores.

Definido por su vocación, el maestro tiene una legitimidad que Weber hubiera calificado de carismática, puesto que su autoridad está basada en principios y valores sagrados. Hay que respetar al maestro no como individuo singular o profesional competente, sino como representante de principios superiores. Durante largo tiempo, los profesores y los maestros de escuela estuvieron provistos de una autoridad y un prestigio que no justificaban ni su cultura, ni sus salarios sino que provenían directamente de la confianza y la creencia en los valores de la escuela.

3. *La escuela es un santuario.* Si la escuela es identificada con principios “fuera del mundo” y sus profesionales solo rinden cuentas a la institución, la escuela debe protegerse de los “desórdenes y de las pasiones del mundo”. Los programas educativos son, antes que nada, “educativos” y, generalmente, los conocimientos más teóricos, abstractos y “gratuitos” son los más valorizados, mientras que los saberes más inmediatamente útiles para la sociedad son reservados a los alumnos menos “dotados” y menos favorecidos socialmente. Los padres son invitados a confiar sus hijos a la escuela, pero sin intervenir en la vida escolar, para preservar la neutralidad de la institución y la igualdad de los alumnos. Durante largo tiempo, desde el final de la infancia, los sexos fueron separados en la escuela y la cultura juvenil nunca tuvo su espacio. Los uniformes acentuaban la separación del santuario escolar y de la sociedad, y la mayoría de las escuelas secundarias eran internados. Como en las órdenes

religiosas regulares, la disciplina escolar era autónoma y “racional”, con un sistema de castigos y recompensas diferente de las costumbres sociales; la disciplina escolar solo se remitía a ella misma.

Por un largo período, el modelo republicano francés sostuvo fuertemente el santuario escolar, rechazando la presencia de los padres, empresarios y actores de la sociedad civil. Este modelo construyó particularmente una ficción pedagógica, según la cual la escuela estaba destinada solo a alumnos, a sujetos de conocimiento, de saber y de razón, y no a niños y adolescentes, sujetos singulares portadores de “pasiones” y de particularismos sociales. Antes que nada, la escuela debía instruir, la educación estaba reservada a las familias. Sin embargo, hay que subrayar que el modelo del santuario escolar tuvo un alto costo social durante mucho tiempo: la exclusión precoz de los alumnos que no aceptaban las reglas ni las limitaciones escolares, ya sea por sus talentos o por su origen. El santuario solo estaba destinado a “creyentes”, “herederos” y “becarios” particularmente dispuestos a creer. Esta es la razón por la cual la masificación escolar desfragmentó el modelo del santuario.

4. La socialización es también una subjetivación. El programa institucional se basa en una creencia fundamental: la socialización, es decir, la sumisión a una disciplina escolar racional que genera autonomía y libertad en los sujetos. “Recen y embrutézcanse, la fe vendrá por añadidura”, decía Pascal en el siglo XVII. Cuanto más se someta a los alumnos a una disciplina racional y a una cultura universal, más se desarrollará su autonomía y su espíritu crítico, incorporando los principios fundamentales de la fe, de la cultura y de la ciencia. El programa institucional fue largamente percibido como liberador, aun cuando se basaba en un sistema de creencias y de disciplinas.

Esta convicción en el sometimiento de los alumnos a los valores y reglas del santuario escolar estaba en el corazón de una creencia pedagógica milenaria y paradójica, y en ella la libertad nace de la sumisión a una figura de lo universal. La escuela triunfa cuando los alumnos adquieren allí un espíritu crítico, siempre y cuando la crítica escolar de las rutinas sea reducida en nombre de los valores fundamentales de la escuela, como lo señaló claramente Bourdieu. Esta confianza en la socialización liberadora es la que me aleja de los análisis de las instituciones realizados por Foucault, porque no creo que se trate de una simple astucia del poder sino, más bien, de un modo histórico de formación del sujeto mediante un “programa” cuya forma permaneció estable durante largo tiempo.

Se pueden subrayar tres ventajas de este modelo. La primera ventaja es que basa la autoridad de los docentes en valores y principios indiscutibles, y el maestro dispone entonces de una autoridad que es la de la propia institución.

La segunda ventaja es que, al ser la escuela un santuario, tiene la capacidad de externalizar sus problemas y así considerar que la causa de sus dificultades se debe a su entorno: desigualdades sociales, renunciamentos de las familias, políticas gubernamentales, capitalismo... La crítica no recae sobre la escuela sino sobre la sociedad, que impide que su funcionamiento prospere. Y la tercera ventaja, según Bernstein, si la escuela está ensamblada por las vocaciones y los principios compartidos, la institución escolar puede ser una organización relativamente simple, basada en un orden mecánico más que en un orden orgánico.

Todas estas virtudes, hoy amenazadas, no deben hacernos olvidar de la cara oscura de las instituciones: el peso de las disciplinas, los abusos de autoridad, el encierro en las puertas cerradas de los santuarios, el silencio y las diversas violencias, incluso las físicas, soportadas por los alumnos. Hace menos de veinte años, los sociólogos y los intelectuales eran más proclives a criticar la forma institucional de la educación y del control que a defenderlos de las amenazas exteriores, siguiendo en esto las enseñanzas de Goffman y de Foucault. Sin embargo, numerosos análisis críticos, el de *La reproducción* en particular, piensan la escuela en términos de programa institucional, programa, visión seguramente desencantada pero visión institucional al fin.

La decadencia del programa institucional

Antes de interrogarnos sobre las causas de esta decadencia y los problemas que esta plantea, tenemos que aprehender el alcance de este cambio. Se puede considerar que la modernidad republicana, democrática o revolucionaria se apropió del programa institucional como herramienta de sus propios principios. Sin embargo, desde hace una treintena de años, en Francia y en la mayoría de los países de Europa de tradición católica, esta modernidad se tornó contradictoria respecto del mismo programa institucional. La modernidad introdujo en las instituciones un virus que las descompone poco a poco.

1. *La "desilusión del mundo"*. La institución se funda sobre una concepción vertical y trascendente de la producción de sentido y de lazo social, ya sea por la religión o por lo sagrado laico. Las instituciones laicas abandonaron, sin embargo, las referencias religiosas a partir de la separación entre lo privado y lo público, pero no abandonaron la idea de que la vida pública está regida por algunos principios trascendentes que se imponen verticalmente: la nación, la razón, la ciencia... Más allá del repliegue religioso, que varía notablemente en las distintas sociedades, la desilusión del mundo significa principalmente que esta fabricación de sentido y de valores por una obligada transcendencia se debilita frente a construcciones locales y sociales de valores y acuerdos sociales y políticos. En este sentido, cuanto más democráticas e individualistas son las

sociedades modernas, menos requieren de un universo de sentido común que los programas institucionales tienen por vocación socializar.

La profecía weberiana sobre los conflictos de valores y la guerra de los dioses se cumplió ampliamente, no porque las sociedades modernas estén desprovistas de valores sino, particularmente, porque esos valores aparecen como contradictorios entre sí, y este es el nuevo fenómeno fundamental. Durante largo tiempo, se pensó que la masificación escolar y la democratización eran equivalentes, pero la experiencia reciente pone en evidencia que los dos fenómenos están lejos de ser idénticos. Asimismo, la defensa de la gran cultura y las exigencias de la vida económica y, más ampliamente, las de la vida en sociedad no se superponen. En Francia, los espíritus serios no pueden seguir pensando que la libertad, la igualdad y la fraternidad se refuerzan mutuamente. En consecuencia, en la mayoría de los países, la cuestión de los fines de la escuela se plantea como un problema que debe ser zanjado con el debate político, porque ya no están prescritos “naturalmente” por los valores de la institución.

Un hecho más importante todavía: la legitimidad de la cultura escolar ya no se impone con la misma fuerza en las sociedades donde la cultura de masas, sin importar cómo se la juzgue, debilita el monopolio cultural de la escuela. Hace cincuenta años, para los niños de las clases populares, la cultura escolar era la única que les permitía ampliar sus horizontes, salir de sus rutinas y limitaciones, de sus pueblos y ciudades. Actualmente, estos niños se escapan directamente de los límites de su propio mundo social por la gracia de los medios de comunicación. Se podrá condenar la vulgaridad y la imbecilidad de los medios de comunicación masiva, pero no se puede dejar de admitir que ofrecen una verdadera alternativa en un mundo ampliado. La escuela está entonces compitiendo con culturas cuyas capacidades de seducción con respecto a niños y adolescentes no son nada despreciables y, desde hace treinta años, los docentes se preguntan cómo capturar esa cultura que especula con la rapidez, el *zapping* y la seducción, principios contradictorios con el rigor de los ejercicios escolares.

2. *La profesión reemplaza a la vocación.* Cuando los valores que fundan la institución se perciben como inciertos y contradictorios hay menos posibilidades de asentar allí la autoridad, y el modelo de la vocación se debilita. Ya no se espera que los docentes encarnen algunos principios fundamentales, se les solicita que demuestren sus competencias y su eficacia profesional, más precisamente, la vocación cambia de naturaleza y ya no consiste en identificarse con valores fundamentales al modo “clerical”, sino en sentirse realizado subjetivamente con sus habilidades profesionales, según el *ethos* protestante del trabajo. El oficio de docente se volvió más profesional en el mundo entero

por la formación pedagógica extendida, el desarrollo del trabajo en equipo, la afirmación de la experiencia y de una ciencia pedagógica a través de la didáctica. La escuela, aun siendo laica, deja de ser una orden religiosa regular para volverse una burocracia profesional.

El cambio de naturaleza de la vocación provoca un desplazamiento de la legitimidad profesional. Ya no basta con “creer”, hay que demostrar que uno es eficaz. Todas las escuelas pasaron por fenómenos comparables de expansión de la organización y de división del trabajo, las especialidades se multiplicaron, los sistemas de evaluación también, puesto que hay que demostrarles a las autoridades responsables y a los usuarios que el trabajo realizado es eficaz. Esta evolución se manifiesta en todos los países, y no se puede reducir al liberalismo, porque también procede de la laicización de las instituciones y de la obligación que se les impuso de tener que rendir cuentas. Solo tener que rendir cuentas a sí mismo y a sus superiores sigue siendo monopolio del sacerdocio, religioso o laico, civil o militar.

3. *El fin del santuario.* Desde el fin de la segunda guerra mundial, la mayoría de los países industriales iniciaron una profunda masificación educativa, ampliando considerablemente el acceso a las enseñanzas secundaria y superior. La mitad de los jóvenes de veinte años siguen escolarizados en Francia y Estados Unidos. Este cambio cuantitativo erosionó progresivamente los muros de los santuarios escolares porque todos estos nuevos alumnos, que no son ni herederos, ni los “buenos alumnos” de antaño, trajeron las tensiones de la adolescencia y los problemas sociales a la escuela, que hasta entonces había estado al amparo de estas cuestiones. Ni la pobreza ni el desempleo son nuevos, pero su entrada en la escuela, a través de los alumnos, es una revolución que desestabilizó profundamente la vida de los grupos y de los establecimientos.

Al mismo tiempo, la producción masiva de diplomas cambió la naturaleza de los “mercados educativos”, que se volvieron más abiertos y más competitivos. Cuando los sistemas educativos producen muchos diplomas, estos comienzan a ser indispensables para entrar en la vida activa, y los actores desarrollan necesariamente conductas más utilitaristas que las que tenían cuando la escasez de diplomas garantizaba su utilidad. Incluso en los sistemas de enseñanza pública, como el sistema francés, formaciones, disciplinas y establecimientos entran en el juego de la competencia y los gobiernos deben administrar políticas educativas cada vez más complejas, porque la formación es considerada como una inversión por los Estados, empresas e individuos.

A pesar de que las instituciones son organizaciones relativamente simples, puesto que se supone que todos los individuos comparten los mismos modelos y creencias, son reemplazadas progresivamente por organizaciones

cada vez más complejas que demandan más administración y, además, su conducción plantea mayores problemas en todos los países. El centralismo y la uniformidad ya no pueden garantizar la regulación de los sistemas que desarrollan mercados internos, haciendo que compitan establecimientos, modalidades y disciplinas.

4. *La autonomía del individuo.* La creencia fundamental de las instituciones en la disciplina liberadora se desmorona progresivamente con la emergencia de la representación de sujetos, a los que se consideran preexistentes al trabajo de socialización institucional. La escuela ya no solo acoge alumnos sino también niños y adolescentes que tienen que construirse de manera autónoma y “auténtica” como sujetos de su propia educación. En todas partes, la pedagogía del proyecto y del contrato reemplaza insensiblemente a las viejas disciplinas de memorización y repetición. En un país republicano, jacobino y universalista como lo fue la Francia republicana se vio emerger el problema de las diferencias entre culturas, religiones, géneros y, paradójicamente, la escuela de masas está obligada a tener en cuenta la singularidad de los individuos.

En última instancia, el antiguo modelo de formación está muy desestabilizado y la relación pedagógica se vuelve un problema porque sus marcos ya no son tan estables y porque un gran número de alumnos y estudiantes ya no son, *a priori*, “creyentes”. Las “órdenes religiosas regulares” se vuelven “órdenes seculares” y el trabajo de los docentes y alumnos es mucho más incierto y difícil. En todas partes, los maestros deben construir las reglas de vida y las motivaciones de los alumnos. En todas partes, los maestros tienen que comprometer cada vez más su personalidad puesto que el solo cumplimiento de los roles profesionales no alcanza para hacer su trabajo. Paralelamente, los alumnos deben motivarse e interesarse más de lo que lo hacían en el marco institucional. Y como la masificación no cumplió sus promesas de igualdad, como la utilidad de los estudios puede ser amenazada por la inflación de los diplomas, los roles educativos ya no son suficientes para sostener la institución. Tanto los profesores como sus alumnos están inmersos en múltiples experiencias que están bastante alejadas del imaginario construido por el programa institucional de los siglos pasados.

Un sentimiento de crisis

Esta larga evolución es vivida actualmente como una crisis por los actores de la escuela y, particularmente, por los docentes. La legitimidad de la escuela y de su cultura se debilitó porque dejó de ser sagrada para transformarse en un servicio cuya utilidad se discute punto por punto y se mide con evaluaciones y encuestas nacionales e internacionales. La autoridad educativa

se enfrenta a problemas nuevos que provienen de la “novedad” de ciertos públicos escolares y de la distancia creciente entre la cultura de masas basada en la rapidez, la satisfacción inmediata y el derecho a la autenticidad, y la cultura escolar que apela al trabajo, al esfuerzo y, diversamente, a los resultados y beneficios culturales y sociales. Los docentes se perciben a menudo como clérigos que son poco a poco desposeídos o privados del apoyo de la sociedad. El trabajo es cada vez más difícil y estresante porque los alumnos ya no se pueden conquistar y la escuela no puede deshacerse, con la misma facilidad con que lo hacía en los tiempos de las instituciones, de aquellos alumnos que le molestan. Crece la influencia de la organización y los docentes se sienten como engranajes de una máquina ciega, que los ignora, los desacraliza y los rebaja.

Todo esto genera un sentimiento de nostalgia hacia la escuela de antaño cuyos defectos se olvidan poco a poco. Basta con ver, en Francia, hasta qué punto un buen número de sociólogos, invocando algunos análisis de Bourdieu y de Passeron, esconde el tema de la reproducción detrás del de la defensa de “la escuela republicana” adornada con todas las virtudes. La crítica de la reproducción se debilita frente a la denuncia del neoliberalismo que amenaza a la institución. Por cierto, estos sentimientos no son nuevos pero actualmente vienen de las filas de la izquierda y de la extrema izquierda, que parecen haber olvidado toda su tradición crítica. La nostalgia no es más que la otra cara del sentimiento de crisis que se ampara de los individuos cuyo mundo parece derribarse a sus pies.

Así se constituyen las críticas antineoliberales o antiultraliberales que interpretan esta evolución vivida como una agresión externa a la escuela, es decir, como un esquema institucional clásico. Tenemos que precisar inmediatamente que, en el caso francés, el presupuesto público para la educación no dejó de crecer desde los años setenta, tanto globalmente como en el costo asignado a cada alumno: de 1974 a 2000 el aumento del presupuesto para educación fue de 96 % mientras que el número de alumnos solo se elevó a 16 %. Estamos en una situación muy diferente de la de ciertos países de América Latina, donde el financiamiento público de la educación cayó entre 1980 y 1985: menos 14.6 % en Argentina, 2.8 % en Chile, 1.2 % en México, recayendo principalmente esta disminución sobre los salarios de los docentes. Sin embargo, el presupuesto público creció nuevamente a partir de 1990 en la mayoría de los países (*Global Education Data Bases* y Unesco, 2000). En varios casos, estas variaciones están ligadas a las coyunturas económicas, que tienen una amplitud considerable en América Latina.

En un país como Francia esto no impide que se imponga progresivamente en los docentes la idea según la cual las dificultades de la escuela provienen

de una suerte de “complot” o proyecto ultraliberal. ¿Cómo explicar esta creencia? La creencia consiste en englobar la educación en el vasto movimiento de globalización, donde la escuela se asemeja entonces al conjunto de la economía. El hecho de que algunos organismos internacionales llamen a una liberalización de la oferta educativa basta como prueba. Esta creencia también se funda en el hecho de que la vieja alianza de la escuela con la sociedad se fragilizó y, como los efectos sociales desastrosos de las mutaciones económicas provienen de la globalización liberal, entonces se puede pensar que la escuela fue arrastrada por el mismo movimiento. Esta creencia parece confirmar las nostalgias institucionales: la escuela, en su esquema explicativo, sigue siendo un santuario víctima de su entorno y de fuerzas hostiles aún cuando sus propias virtudes permanecen intactas.

Hay que admitir que las mutaciones y crisis generadas por la globalización liberal tienen sus efectos sobre la escuela ya que no es responsabilidad de la escuela que haya desempleo, que la pobreza se instale en una parte de la población y que la cultura vehiculizada por los medios de comunicación sea, a menudo, degradante. Hay que reconocer, sin embargo, que no todos los países del mundo obtienen los mismos resultados escolares y la misma equidad y no pensar que siempre los más “liberales” son los peores (OCDE, 2001). Australia, Canadá, Gran Bretaña y Nueva Zelanda son más eficaces y equitativos que Francia siendo más liberales, mientras que en Finlandia la escuela es tan buena como en los otros países, siendo menos “liberal”. Los diversos trabajos sobre el efecto establecimiento confirman estos resultados internacionales: en igualdad de condiciones, algunos establecimientos son más eficaces y equitativos que otros.

Un cambio endógeno

En un momento marcado por la “religión cívica” de la república, de la nación y del progreso, la decadencia de lo sagrado no podía sobrevivir a la consolidación de la crítica y de la autonomía individual, que participaban plenamente en el mismo proyecto de la modernidad. ¿Cómo sostener lo sagrado cuando se admite que el desarrollo y la libertad de los individuos para construir la vida que consideran buena constituyen una de las fuerzas motoras de la modernidad, aun cuando la escuela se hace a sí misma el agente de esos valores? Es ingenuo desear la autonomía y la libertad de las personas fuera de la escuela y seguir manteniendo lo sagrado solo en la escuela. Como triunfó el proyecto cultural de la escuela moderna y republicana, el programa institucional fue privado de uno de sus fundamentos más sólidos.

Asimismo, la escuela ya no es un santuario protegido de las pasiones y de los intereses sociales porque su influencia sobre el destino y la formación de los individuos no dejó de crecer. Gracias a la escuela, los diplomas tienen un rol cada vez más importante en la distribución social de los individuos, y la ampliación de su poderío le hace perder su “inocencia” puesto que ya no se puede considerar que las desigualdades educativas son el simple reflejo de las desigualdades sociales. Toda la sociología de la educación de los últimos treinta años nos enseña que las desigualdades sociales tienen siempre un rol determinante en la formación de las desigualdades educativas, pero también nos enseña que la misma escuela, por sus métodos, sus modos de agrupar a los alumnos, sus maneras de orientarlos y de seleccionarlos juega un rol nada desdeñable en este campo. ¿Cómo podría ser diferente en los países que instauraron una escolaridad común hasta los dieciséis años y una escolaridad casi general hasta los veinte años? En este tipo de escuela, los grupos e individuos se inscriben en una competencia más o menos fuerte para acceder a algunos bienes escasos. Esta competencia no es sensiblemente menos fuerte en los países afectos a la enseñanza pública que en los más liberales. Se notará, y no sin ironía, que los docentes no son los últimos en servirse de esta competencia cuando se trata de sus hijos, pero la condenan cuando se trata de sus alumnos.

En la mayoría de los países europeos se observa una “decepción” respecto de la escuela porque no cumplió con la totalidad de sus promesas, en términos de emancipación de los individuos y de igualdad de oportunidades. Y hay que admitir que la izquierda, identificada durante mucho tiempo con el proyecto de la escuela liberadora republicana está hoy en crisis y falta de ideas para este campo. Es el caso de Alemania, España, Gran Bretaña, Francia e Italia, donde se implementan políticas educativas de derecha, sin que la izquierda aporte verdaderas alternativas. Así se comprende mejor el hecho de que la crítica al antiultraliberalismo progrese, siendo completamente incapaz de ir más allá del solo rechazo.

3. Los desafíos de la educación

La decadencia del programa institucional no puede entonces desembocar en una simple resistencia de la escuela. Más precisamente, si se quiere defender la escuela y sus valores de igualdad, liberación, cultura e integración social de la amenaza de un utilitarismo generalizado, hay que poder proponer una alternativa, una escuela más justa, más eficaz y más respetuosa de los

individuos. Se pueden distinguir dos tipos de desafíos, los propios de la escuela y los externos que definen sus relaciones con su entorno social. Estos desafíos son propuestos aquí solo a título de ilustración, ellos están estrechamente ligados a los contextos políticos nacionales.

Autonomía de los actores y control central: el rol de la evaluación. En una escuela de masas y en una sociedad compleja y diversificada, el modelo institucional de una escuela centralizada, homogénea y organizada por un conjunto de normas precisas que van del centro a la periferia ya no es posible, salvo que se haga de ese marco un decorado simbólico de la única unidad nacional. Es necesario que los actores básicos y los establecimientos dispongan de un margen de autonomía y, además, que tengan la capacidad de adaptarse a las necesidades y demandas de sus alumnos. Sin embargo, esta respuesta de tipo liberal, que amenaza con la fragmentación del sistema, debe ser compensada con una fuerte capacidad política que garantice la regulación y la unidad de la escuela, con una articulación de los medios destinados a los que más lo necesitan, con pruebas comunes a todos los alumnos, con programas nacionales y con condiciones idénticas para el personal. En otras palabras, sabemos que los sistemas más equitativos y más eficaces son aquellos que asocian la autonomía de los establecimientos con una fuerte capacidad de gestión, control y dirección del sistema por el “centro”. La gestión burocrática del programa institucional debe ser reemplazada por un sistema de evaluación y corrección permanente de las políticas y prácticas, en función de los resultados. En este caso, el desafío central es el control y la naturaleza de la evaluación para evitar que la satisfacción de las herramientas de medición se torne el objetivo de la educación. Dos principios deberían ser formulados en este campo: primero, la evaluación de los resultados de los sistemas y establecimientos debería asociar a los profesionales, usuarios y expertos; el segundo, los criterios de evaluación deberían ser múltiples y contradictorios entre ellos, no deberían reducirse a los meros aprendizajes de conocimientos, al bienestar de los alumnos y a sus competencias sociales, deberían ser también criterios de evaluación importantes en una escuela democrática.

La cuestión de la cultura común es esencial porque la escuela sigue siendo una herramienta de integración social, que provee a todos los niños de una sociedad de las competencias y de los conocimientos a los cuales tienen derecho, para que se transformen en ciudadanos activos e individuos autónomos. No solo, esta cultura común deber ser redefinida en un gran número de sociedades conquistadas por algunas mutaciones culturales, económicas y sociales considerables, sino que debe seguir siendo un objetivo fundamental de la escuela, particularmente, cuando la preocupación por crear élites y adaptar las

formaciones según las necesidades de la economía pueden alejarnos de esta ambición. Ahora bien, hay que recordar que nunca la formación de un buen nivel medio de todos los alumnos fue contradictoria con una enseñanza secundaria y superior eficaz. Sin embargo, la profundización generalizada de desigualdades y diferencias culturales impone una decisión en favor de la cultura común.

¿A quién le pertenece la escuela? Cuando la legitimidad de la escuela ya no es “sagrada”, la escuela solo puede ser democrática. Esto implica un planteo simple: ¿a quién le pertenece la escuela? Puede no pertenecer a grupos de intereses privados, ni tampoco a usuarios o profesionales de la educación. Incluso su administración puede ser delegada pero la escuela pertenece, en primer lugar, a la nación y a sus representantes democráticamente elegidos, nos gusten o no. Esto no significa que la escuela solo es cuestión de empleados del Estado, sino que las reglas de funcionamiento, los objetivos apuntados, la definición de los programas, la formación de los docentes y lo esencial del financiamiento dependen del poder político. Ahora bien, en numerosos países, empezando por Francia, la capacidad política para conducir la educación es actualmente escasa. Los equilibrios entre intereses opuestos, la complejidad del sistema, la timidez de los partidos políticos y sindicatos respecto de los problemas de la educación pueden generar un sentimiento de parálisis política. Asimismo, la legitimidad democrática de la institución no solo concierne al centro o a la cima del sistema. La legitimidad exige que cada establecimiento se construya también como un espacio medianamente democrático donde padres, alumnos y docentes compartan una civilidad común, un conjunto de derechos y deberes. Algo que es inaceptable de la respuesta liberal es que esos bienes de libertad sean repartidos de manera muy desigual en función de categorías sociales, que la libertad sea un privilegio de privilegiados cuando los más necesitados están condenados a tomar la escuela tal cual es. La igualdad escolar es también la igualdad de derechos, de “capabilidades”, diría Sen.

¿Cuáles son las desigualdades justas? El gran modelo de la justicia educativa es el de la igualdad de oportunidades, y este ideal sigue siendo muy actual en los países donde muchos niños siguen estando privados de escuela. El principio de igualdad de oportunidades supone que la oferta educativa sea relativamente homogénea para que la escuela no trate mejor a los que ya tienen más recursos y capitales, este es en gran medida el caso, incluso en los países que concretaron el marco formal de una igualdad de oportunidades con la gratuidad escolar y ayudas específicas a los menos favorecidos. Sin embargo, incluso en ese contexto, y suponiendo que esto se lleve completamente a cabo, la escuela sigue produciendo desigualdades y uno se puede preguntar en qué medida son justas (Dubet, 2004).

A la manera de Rawls, uno se puede preguntar si la creencia en la igualdad de oportunidades no genera nuevas desigualdades cuyas víctimas son los que fracasaron en la escuela, sin que ellos sean responsables de ese fracaso. Es importante entonces definir el mínimo escolar al que todos los alumnos tienen derecho, definir los bienes educativos que ya no estarán dentro de la competencia de igualdad de oportunidades.

La utilidad social de los diplomas constituye también un criterio de justicia porque las desigualdades no consisten solo en distribuir algunos bienes educativos cuyo valor social varía sensiblemente. Sin embargo, en una escuela de masas, estas desigualdades se multiplican puesto que la escuela “obliga” a los alumnos a estudiar para obtener bienes educativos socialmente inútiles para aquellos que los tienen y que, además, no tienen “valor de cambio”, ni “valor de uso”; lo que se aprende en la escuela no es nunca utilizado fuera de ella. Una escuela justa debe entonces preocuparse por la utilidad social de las formaciones que propone.

Por último, el desarrollo de la violencia escolar en las escuelas europeas y americanas indica que el modelo meritocrático de igualdad de oportunidades puede ser vivido como un sistema de una gran crueldad, porque aquel que allí fracasa es por su única responsabilidad. En este caso, el fracaso se vuelve una humillación personal y social puesto que el principio de igualdad de oportunidades se une fácilmente a una moral de vencedores. La escuela justa debe en consecuencia tratar bien a aquellos que no lo logran nunca y en numerosos países, Francia entre ellos, se reforzaría la justicia educativa atenuando la influencia de las calificaciones escolares sobre las calificaciones sociales. Así como es bueno que las desigualdades sociales no afecten demasiado a las desigualdades educativas, sería deseable que las desigualdades educativas no constituyan rentas sociales que generen, a su vez, desigualdades sociales excesivas.

El oficio de docente. Cuando la enseñanza ya no es una vocación, cuando la legitimidad de la escuela no está garantizada, cuando las familias demandan eficacia, cuando estas son en alguna medida favorables a las desigualdades, el oficio de docente es cada vez más difícil y es por eso que, en varios países, los estudiantes ya no están interesados por los oficios de la educación. Para pasar de la vocación al oficio es necesario, en primer lugar, que los docentes sean formados como profesionales, como lo son los médicos o ingenieros, este no es en absoluto el caso en la mayoría de los países, aunque las comparaciones internacionales nos informan que los mejores sistemas educativos tienen también los docentes mejor formados y mejor remunerados. También

hay que admitir que el oficio de docente es una actividad colectiva, que cada docente no puede estar aislado con su grupo de alumnos y que la educación es un asunto de todos.

* * *

La escuela está implicada en una mutación que todos consideramos irremediable, que procede de la misma modernidad, en la cual la educación escolar fue, durante largo tiempo, uno de los vectores más eficaces. No se trata de defender un modelo escolar cuyos fundamentos están agotados: decadencia de las legitimidades sagradas, profesionalización creciente, apertura de santuarios, reconocimiento de la singularidad y de los derechos de los individuos... Sin embargo, esta mutación no es una crisis simplemente provocada por la agresión liberal venida de afuera, que llama a una resistencia en el nombre del antiguo modelo, es decir, el del programa institucional. La mutación en curso es tan fuerte que, en varios casos, el liberalismo aparece como la respuesta más simple y más evidente, aquella que corresponde a las expectativas y a los intereses de los individuos y de los grupos más capaces de promover sus intereses, es decir, las clases medias y superiores. Las clases populares no están nunca capacitadas y no se consideran legítimas para promover sus intereses educativos. Para evitar este escenario, cuyos efectos negativos son considerables, hay que tener la capacidad para redefinir la vocación y la naturaleza de una escuela democrática. Al contrario de la respuesta liberal, cuya fuerza está en la evidencia de las cosas, esta “salida por arriba” exige una gran capacidad política y, a menudo, es la que más falta cuando la construcción de los sistemas educativos fue siempre el “triunfo de la voluntad” por sobre las “leyes” del mercado.

Bibliografía

- Baudelot, C. y Leclercq F. (dirs.) (2005). *Les effets de l'éducation*. Paris: La Documentation française.
- Bourdieu, P. y Passeron J-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances*. Paris: Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Paris: PUF.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire*. Paris: Seuil.
- Gurgand, M. (2004). *Economie de l'éducation*. Paris: La Découverte.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Book.
- Maurice, M., Sellier y F. Sylvestre J.-J. (1982). *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*. Paris: PUF.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La Découverte.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école : un espace de non droit ?*. Paris: PUF.
- OECD (2001). *Knowledge and skills for life, first result from Pisa 2000*. Paris: OECD; *Choice of assessment tasks and the relative standing of countries in Pisa 2000, a first analysis*. Paris: OECD.
- Rawls, J. (1987). *Théorie de la justice*. Paris: Seuil.
- Rayou, P. (1998). *La cité des lycéens*. Paris: l'Harmattan.
- Savidan, P. (2007). *Repenser l'égalité des chances*. Paris: Grasset.
- Shavit, Y. y Müller, W. (1998). *From School to Work : A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Clarendon Press.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*. Paris: PUF.
- Walzer, M. (1997). *Sphères de justice. Une défense du pluralisme et de l'égalité*. Paris: Seuil.
- Young, M. (1958). *The Rise of Meritocracy*. Harmondsworth: Penguin.

François Dubet es Sociólogo. Docente magistral de la École des Hautes Études en Sciences Sociales de París y profesor emérito de Sociología en la Universidad de Burdeos. Es uno de los referentes en el campo de la sociología de la educación. Sus investigaciones se centran en la marginalidad juvenil, las desigualdades sociales, las teorías y percepciones de la justicia y el carácter inclusivo o excluyente de las instituciones escolares. Entre sus libros cabe mencionar *L'école des chances* (2004), *Injustices* (2006) y, publicados por Siglo XXI Editores, *Repensar la justicia social* (2011), *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?* (2012) y *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)* (2016).

5

El programa Escuela Abierta: transformar y transformarse.

Una experiencia de política pública de formación docente continua y universal en Santa Fe

Gabriela Bogado, Carina Gerlero, Diego Gurvich

*¿Y si la escuela, al imponer un molde rígido a la enseñanza,
ha matado el deseo de aprender?
¿Y si es preciso romper el molde artificial de este “oficio de alumno”
para volver a descubrir la dinámica del acto de conocer y la dicha del acto de aprender?
¿Y si la obligación de someterse a las normas de un “oficio”
estandarizado tiene la nefasta tendencia de desalentar el afán de crecer?*

Philippe Meirieu

Introducción

Entre las preguntas claves para la pedagogía se encuentra una que, bajo su aparente superficialidad, oculta una incertidumbre filosófica de primer orden y que muchas y muchos formadores pensaron alguna vez así: ¿docente se nace o se hace?

En el marco de las reflexiones que se pueden aportar en relación con la formación docente — inicial y continua—, la pregunta se traduce del siguiente modo: ¿la docencia es una disposición innata?; ¿existe la vocación docente?; ¿la docencia es algo que hay que “incitar”, “construir”, “descubrir”?; ¿las prácticas docentes son inalterables o se transforman con la formación?

Aquellos que se inclinan por los primeros términos se dedican al perfeccionamiento de los instrumentos para la detección, selección y verificación de quienes se supone nacieron —o son por naturaleza— docentes.

Aquellos que se inclinan por los segundos términos enfrentan la compleja inquietud —y la responsabilidad— de interrogarse acerca de cómo se forma

a un docente, en rigor, cómo se forma a muchos docentes —y este no será un factor menor—.

Una perspectiva histórica permite recuperar elementos para la discusión. Hace ya algún tiempo se sabe que son múltiples las dimensiones que construyen la forma de ser y hacer docente; que configuran unos modos específicos de ser y estar en una escuela; que formatean la voz, la pose, el uso del cuerpo de las y los docentes y también el estilo de propuesta pedagógica que se sostiene.

Hace algunas décadas se identificaron formas de describir estas dimensiones, destacando la formación inicial, la formación continua, la socialización laboral y la propia biografía estudiantil.

Una rápida mirada a la historia de la educación argentina da cuenta de cómo tempranamente se intentó desarrollar la formación docente inicial, creando instituciones específicas y acrecentando el tiempo dedicado a dicha preparación, en un proceso continuo cuyo punto de partida histórico se sitúa en 1870 con la creación de la Escuela Normal Nacional de Paraná.

No obstante, el fortalecimiento de la formación docente inicial no solo se expresó en la ampliación del tiempo dedicado a la misma y —correlativamente— la ampliación de los conocimientos que se pretenden desarrollar, sino además en el diseño de un conjunto de estrategias destinadas a acompañar al docente “en formación”; finalmente, se constituye desde mediados del siglo pasado un ámbito específico de preocupaciones en torno a la formación posinicial, continua o en ejercicio que —con avances, retrocesos y perspectivas múltiples— se ha instalado en nuestro país, y en muchos otros, aparentemente para quedarse.

Por otra parte, diversas investigaciones han destacado en los últimos tiempos el lugar clave de la socialización laboral en la formación docente, proporcionando a los docentes noveles un conjunto de sentidos prácticos acerca de “cómo hacemos las cosas en esta escuela”, que parecen tener una especial incidencia en la construcción de los *habitus* profesionales.

Paradójicamente, se tiene la percepción de que más aprenden los nuevos docentes y menos preparados están para los desafíos educativos actuales. En este sentido Daniel Pennac (2011) destaca una frase que circula habitualmente en los ámbitos docentes: no nos formaron para esto. Sin embargo, en el mismo movimiento de nombrarla, la rechaza.

Los profesores que me salvaron —y que hicieron de mí un profesor— no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon por los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo (Pennac, 2011, p. 36).

Las líneas que se presentan a continuación proponen un conjunto de reflexiones sobre la formación docente continua reunidas entre los años 2014 y 2019, durante el transcurso del programa Escuela Abierta —programa de formación docente permanente, situada, colectiva y en ejercicio—, a través del cual se intentó reducir esa brecha de incertidumbre que emerge al pensar los sentidos de la educación y la práctica docente, pero también con la convicción de que es urgente; que niñas, niños, adolescentes y jóvenes que atraviesan las escuelas necesitan de nuestro empeño y perseverancia.

De este modo, proponemos una primera parte del capítulo sostenida en tres apartados que abordan la temática de la formación docente —en particular la formación docente continua— de modo general, al tiempo que abordan algunas de las discusiones actuales del campo. Una sección inicial que explora los sentidos del educar como marco general para situar el acto educativo. Luego, una segunda sección avanza sobre el lugar que tienen el saber, su posesión o no, su circulación y su carácter determinante (o no) en los ámbitos educativos, seguido de la tercera sección que, a modo de corolario de la segunda, se interroga sobre la relación entre saber y autoridad. Seguidamente, se presenta una segunda parte con cinco secciones que describen y analizan la propuesta del programa Escuela Abierta como una experiencia pertinente, novedosa e interesante para aportar al conjunto de los esfuerzos que se desarrollan en el área de la formación docente continua.

Educar, ¿para qué? La formación docente para garantizar el derecho a una educación de calidad

La educación de las ciudadanas y los ciudadanos es un derecho de los sujetos y un bien público de las sociedades actuales. El debate público en relación a los temas educativos naturaliza la necesidad de estadíos formativos cada vez más extensos y profundos. En esta misma línea, se interpela qué y cuánto se enseña, qué y cuánto se aprende, desde una mirada de la calidad educativa que se reduce a “medir” aprendizajes, ya sea a través de evaluaciones y notas de los estudiantes durante el cursado o, más globalmente, a través de pruebas estandarizadas de aprendizajes, sean estas de carácter local, regional o global. Pero, ¿es cierto que: un “buen estudiante” es el que tiene buenas notas, una “buena escuela” la que sale bien en las escalas de evaluación nacional y que el “buen nivel educativo de un país” se establece de acuerdo a los “rankings” internacionales de evaluación?

Se debe tener una mirada crítica hacia estos análisis, que reducen la calidad al hecho de ocupar una determinada posición en base a un resultado medido en un momento, sin tener en cuenta los procesos y los contextos. Esta mirada crítica es aún más necesaria cuando se utilizan estos resultados para desprestigiar y estigmatizar la escuela y la educación pública. Coincidimos con Gentili (2012) en que:

Poner lo *común* bajo sospecha, identificando toda aspiración a construir lo que nos pertenece y nos iguala como comunidad, esto es, lo *público*, como la causa de todos nuestros males y penurias, ha sido una de las mayores victorias del liberalismo del siglo XX, un liberalismo (...) que ha conseguido centrifugar cualquier nostalgia igualitaria (p. 22).

Desnaturalizar estos debates reduccionistas, instalados en la opinión pública de manera intencional, es asumir un posicionamiento ético y de compromiso con una educación democrática y transformadora, que habilite el acceso igualitario a bienes sociales y culturales para promover procesos de emancipación y libertad ciudadana. Este debate seguramente será tildado de impertinente, inadecuado o desacertado para quienes entienden la educación desde el pragmatismo de las reglas del mercado. Estas reglas fundan la necesidad de una educación con contenidos tecnocráticos, definidos a la medida de la oferta y demanda, solo para aquellos que el sistema necesita para seguir adelante, al mismo tiempo que generan grandes brechas de desigualdad, de las cuales se desentienden. Este debate acerca de los sentidos de la educación no puede dejar de darse entre los educadores —si no es desde allí, no podrá serlo desde otros lugares—, para afirmar las bases que sostengan la educación como un derecho humano inalienable.

Las y los docentes construyen saberes que les permiten llevar adelante su profesión, pero estos saberes no son neutros al momento de decidir la implementación de las prácticas en el aula. Pueden enseñar tal contenido, evaluarlo, calificar y sentir que allí se puso en juego toda la potencialidad de su tarea docente, o pueden ir más allá, para poner en juego otras dimensiones, que movilicen nuevos procesos en los estudiantes y en la institución educativa.

Cada docente, cada institución educativa, cada sistema educativo debe problematizar su rol a partir de la pregunta: “Educar, ¿para que?”. No dejarse interpelar por esta pregunta, actuar acríticamente, a partir de lo que “otros” dijeron acerca del para qué de la educación, es inhabilitante para ser protagonista de procesos de transformación. Desde el programa de formación docente continua Escuela Abierta, la provincia de Santa Fe y sus docentes cuentan con

un tiempo y un espacio específico para la reflexión colectiva e institucional, con el propósito de reflexionar acerca de los procesos y dinámicas que circulan y se construyen cotidianamente en cada institución educativa en particular, de qué manera se ejercen las prácticas docentes en sus aulas y cómo pueden transformarse. Los principios de la política educativa y los aportes teóricos conceptuales de reconocidos especialistas de la educación acompañaron cada jornada de Escuela Abierta, no como verdades a seguir, sino como forma de habilitar la reflexión y el diálogo junto a los saberes que cada docente construyó a partir de su biografía personal, de la contextualización de estos saberes en la institución de la cual son parte, de la confrontación de ideas entre pares y con la mira en la posibilidad de establecer nuevos acuerdos colectivos e institucionales que permitan avanzar en el gran desafío de educar y para qué hacerlo.

Así, Escuela Abierta se instituye como un programa de formación permanente que se suma a las propuestas que la provincia de Santa Fe sostuvo en los últimos años con miras a desarrollar nuevos conocimientos y saberes para la acción transformadora que caracteriza todo proceso educativo, con los objetivos de: compartir y fortalecer los ejes centrales de la política educativa provincial; jerarquizar y fortalecer la autoridad pedagógica de las escuelas y docentes; y promover la producción y circulación de conocimientos e innovación pedagógica generada desde la escuela con sus docentes, en tanto sujetos responsables de la mejora de la enseñanza y los aprendizajes.

Escuela Abierta llegó a las escuelas para recuperar los ejes fundamentales de la política educativa santafesina: Calidad Educativa, Inclusión Socio-educativa y Escuela como Institución Social, planteados como transversales a la formación. En este sentido, para conceptualizar y explicitar de qué modo se entiende el acto de educar en la provincia de Santa Fe, se expusieron las concepciones en un documento fundacional del programa: “Fundamentos del Programa Escuela Abierta”.

Allí nos acercamos a la idea de Frigerio y Diker (2010) cuando enuncian que:

Educar es un acto político, una figura del amor, un gesto estético, la preocupación sostenida acerca de que lo humano necesita para seguir siendo: algo más y otra cosa que engendrar carne. (...) Educar es así, para nosotros, el intento perseverante de una transmisión básicamente fallida, la preocupación por lo que hay que compartir para que todos tengan parte, formen parte de lo común; es decir, lo que se diferencia de lo homogéneo por ser el *más de uno* (que no es el *más de uno de lo mismo*) y por habilitar el acceso al *más de uno* de la oferta y constitución identitaria (p. 8 —cursivas en el original—).

De este modo, las propuestas de trabajo buscaron siempre dejar a la vista el posicionamiento ideológico, ético y político desde el cual se construyeron. Un posicionamiento que busca explicitar los modos de comprender los tres ejes de la política educativa: Calidad Educativa; Inclusión Socioeducativa y Escuela como Institución Social. Un posicionamiento que entiende al mismo tiempo que esas propuestas no constituyen verdades monolíticas homogéneas sino principios abiertos a la interpelación de los otros. Sin perder de vista que se pretende una educación democrática y democratizadora, que habilite y acompañe a las y los estudiantes en un proceso que les permita resignificar los aprendizajes para construir nuevos proyectos de vida y ser parte de los procesos sociales, culturales, económicos y productivos. Las instituciones educativas y los docentes tienen un rol clave en ese proceso formativo, en provocar los deseos de aprender a partir de los modos en que vinculan a los estudiantes con el conocimiento. Se pregunta Merieu (2016, p. 45): “¿Y si la escuela, al imponer un molde rígido a la enseñanza, ha matado el deseo de aprender?”. Sin deseo de aprender no existirán aprendizajes, sin aprendizajes no se podrá avanzar en la construcción de sociedades democráticas. Entonces, cuando se habla de educar: ¿se trata simplemente de enseñar o de promover el deseo de aprender a partir de lo que los docentes enseñan?

Desde el saber. Concepciones para pensar los sentidos de educar

Las propuestas de formación implementadas a través de Escuela Abierta intentaron pensarse en clave de una formación para profesionales de la educación que se encuentran desarrollando tareas específicas y que tienen diversos saberes acerca de esas tareas. Así, se sostuvo el propósito de ofrecer una formación que amplíe las narrativas pedagógicas, que posibilite diversificar los conceptos para pensar y transformar la situación educativa en la que actúa cada equipo docente; entendiendo también que esas intervenciones no son producto de esfuerzos individuales sino de compromisos colectivos.

En palabras de Edwards (1998):

Construir el perfeccionamiento docente requiere abandonar esta lógica reproductiva y tecnocrática para partir de una conceptualización del aprendizaje del adulto en situación de trabajo. Ello supone desde la pedagogía, partir de la experiencia y el saber pedagógico construido, reconociendo la diversidad de necesidades de aprendizaje y de problemas, instalando el deseo de ampliar los marcos referenciales e incorporar nuevos aportes en un proceso a la vez individual y colectivo (p. 14).

Desde el convencimiento de que esta formación se dirige a adultos que saben acerca de sus tareas, Escuela Abierta planificó instancias formativas que comenzaron siempre por proponer a los docentes la recuperación de algunos de los saberes ya existentes en las instituciones para ponerlos en diálogo con otros saberes. En coincidencia con la idea de Rancière sobre la consideración, Antelo (2014) destaca que “el problema que tenemos entre manos no es la ignorancia sino el desprecio, y que el desprecio no se cura con saber sino con consideración” (p. 31). En este sentido, Escuela Abierta se propuso intentar seguir en el camino propuesto por Rancière: se espera en estos años haber construido muchos espacios para que circule el saber y también muchos espacios de consideración de los saberes de cada docente santafesino.

Hablamos de saberes docentes y saberes que circulan en las aulas de las instituciones educativas, de saberes a problematizar o profundizar en un proceso de formación docente continua. Pareciera entonces imprescindible reflexionar acerca de las respuestas que Flavia Terigi (2013) intenta dar a la pregunta: ¿Qué debe saber un docente y por qué? La especialista sostiene que “hay algo en la práctica que no se sabe, y sin embargo se afronta” (p. 25) y en este sentido sostiene algunas dimensiones a considerar a la hora de planificar la formación docente. Por una parte, plantea construir una perspectiva de análisis situacional, institucional, colaborativa y de reflexión sobre la práctica para que los docentes puedan comprender e intervenir en las complejidades de la problemática educativa. Por otra parte, sostiene que la tarea docente es diversa y no solo abarca prácticas de enseñanza escolarizada, analiza que “concebir el trabajo docente en clave exclusivamente escolar impide identificar y consolidar saberes profesionales que permitan sustentar acciones educativas capaces de transponer los límites institucionales del trabajo escolar” (p. 23), y propone fortalecer saberes que trasciendan los tradicionalmente asociados a la enseñanza. En este sentido, no son suficientes los conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos, los docentes deben también construir saberes que a lo largo de su trayectoria extiendan el campo de acción hacia el desarrollo de vínculos institucionales y con la comunidad, hacia la atención de situaciones de vulnerabilidad social y hacia el desarrollo de innovaciones y transformaciones de distinta índole para dar respuesta a un contexto cambiante.

En la provincia de Santa Fe el desafío estuvo asociado a la tarea de pensar una formación docente continua que recupere los saberes docentes, al tiempo que ponga en valor estos saberes para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes, las instituciones educativas y los territorios donde estas intervienen. Desde esta mirada, se pretendió aportar a la construcción de calidad educativa y calidad social. A tal fin, fue indispensable recurrir a las concepciones de algunos pedagogos de referencia indiscutible.

Uno de ellos es Paulo Freire. Además de los ya conocidos posicionamientos que realiza en *Pedagogía del oprimido* y otras de sus grandes obras escritas, nos interesa destacar el análisis que realiza en relación a las profundas contradicciones que se manifiestan en el pueblo brasileño como consecuencia de los procesos históricos de los que han sido parte y que han dejado huellas en su modo de constituirse. Freire (2015), sostiene que:

En verdad, en las sociedades alienadas, condición de dónde partíamos, las generaciones oscilan entre el optimismo ingenuo y la desesperación. Incapaces de crear proyectos autónomos de vida, buscando en trasplantes inadecuados la solución para los problemas de su contexto, son así utópicamente idealistas, para hacerse después pesimistas y desesperadas. (...) Su gran preocupación no es, en verdad, ver su contexto críticamente. Se integra con él y en él (p. 46).

Por ello también postula la necesidad de abrir nuevos procesos de concienciación a partir de la educación, que posibiliten pensar(se) de una manera distinta. Si bien sus reflexiones refieren a un país en particular y a la educación de adultos, bien pueden extrapolarse a todo el sistema educativo de nuestros países latinoamericanos. Cuando Freire (2015) sostiene: “Pensábamos en una alfabetización que fuese en sí misma un acto de creación, capaz de desencadenar otros actos creadores (...)” (p. 98) o cuando apela a un método activo, participativo y dialógico, que pueda propiciar pensamientos y acciones críticas, sus principios y concepciones son válidas para pensar la educación en la diversidad de los territorios, las edades y de los niveles previos de escolarización de los sujetos que involucra.

Participación, diálogo, transformación a partir de reflexiones críticas son postulados necesarios y pilares para el fortalecimiento de las sociedades democráticas, pero también deben constituirse en acciones, en prácticas educativas específicamente diseñadas para que acontezcan en las aulas y permeen como prácticas sociales fuera de ellas. En esta línea de análisis de la extensa obra de Philippe Meirieu, destacamos una conferencia desarrollada recientemente en Argentina, donde reflexiona acerca de “La opción de educar y la responsabilidad pedagógica”. Meirieu organiza la primer parte de su presentación teniendo en cuenta el vínculo dialéctico entre democracia y educación, identificando las exigencias para que este vínculo se efectivice.

Estas tres exigencias son: primero, se trata de transmitir saberes emancipadores, no cualquier saber; luego, la segunda exigencia, es que tenemos que compartir valores, y los valores que son fundadores de la democracia; y el tercer elemento, formar a nuestros niños y a los ciudadanos para el ejercicio de la democracia a lo largo de sus vidas (Meirieu, 2013, p. 7).

De manera que preguntarnos acerca del “para qué” educamos nos involucra e interpela a pensar en el “para qué” de la formación docente y qué saberes esta involucra. No es una respuesta de carácter técnico ni instrumental, sino que nos lleva hacia qué sociedad queremos propiciar: ¿una sociedad de mercado o una sociedad con justicia social? Un docente cuyo poder radique en enseñar contenidos, evaluar y calificar o un docente que, en palabras de Apple (2012), asuma su poder de “reposicionarse” para ver “el mundo a través de los ojos de los desposeídos y actuar contra las formas y procesos ideológicos e institucionales que generan condiciones de opresión” (p. 36)?

El saber y la autoridad pedagógica

Para recapitular algunas ideas de los párrafos anteriores: entendemos que el desafío consiste en pensar la construcción de una propuesta de formación docente continua que permita recuperar una discusión amplia sobre el papel que la educación y los docentes tenemos en la construcción de una sociedad más justa, solidaria e igualitaria y simultáneamente, una propuesta de formación que se desplace del eje ignorancia/saber. Nuevamente Rancière —a través de Antelo—: si el problema no es la ignorancia, sino el desprecio —y lo contrario del desprecio es la consideración—, hacia allí puede desplazarse la mirada; hacia el eje de desprecio/consideración. De este modo el desafío consiste en la construcción de una propuesta de formación docente que tenga en consideración a los docentes a quiénes está dirigida, que la conforman y enriquecen.

Pero, con todo, una propuesta de formación docente no puede sustraerse a la dimensión del saber, entonces, ¿cómo correrse del eje ignorancia/saber sin desentenderse del saber como dimensión constitutiva de la docencia? En los términos que venimos trabajando, ¿cómo construir una propuesta de formación docente que se corra del eje ignorancia/saber sin desentenderse del saber como dimensión constitutiva de la docencia, teniendo en consideración a los docentes a quienes está dirigida, que la conforman y enriquecen? Y también en la línea argumentativa de las citas de Meirieu, Freire y Apple, ¿qué lugar ocupa —cómo afecta— el saber que los docentes pueden construir sobre

su propio rol —individual y colectivo— en la (re)producción de nuestra sociedad y en los necesarios procesos para su transformación?

La alternativa que se pretendió explorar parte de tener en consideración el saber que los docentes construyen en las escuelas, para ponerlo en diálogo con otros saberes y entre los docentes. Porque saber algo no es saberlo todo; porque saber con otros permite saber mejor; porque la teoría está allí a disposición para construir una práctica fundada; porque la política educativa en Santa Fe —en este caso la política educativa de formación docente continua— parte de reconocer al otro y tenerlo en consideración.

En otro orden de cosas, se propuso hacer eje en el acceso a la discusión teórica en la certeza de que no hay nada más práctico que una buena teoría. Jerome Brunner (2016) sostiene que:

Esto convierte a la teoría en una necesidad, más que un lujo. Un concepto, o el conjunto de conceptos desarrollados que constituyen una teoría, son el único medio que tiene el hombre de llevar un todo al estrecho margen de su atención, de forma simultánea. Sin medios de este tipo, habría confusión (p. 136).

En esta perspectiva, la teoría posee un carácter performativo: otorga orden y sentido al caos de la experiencia. Ordenar la experiencia, otorgarle sentido es un elemento clave de la actividad docente, en la medida en que se trata de una actividad extensamente influida por situaciones imprevisibles y en la que se requieren respuestas inmediatas.

Propusimos que la teoría y la práctica educativa no son excluyentes sino momentos de una misma tarea; que la reflexión colectiva puede y debe conducir a la construcción de consensos institucionales —aunque sean provisorios— que permitan la transformación de las prácticas y la posibilidad de seguir pensando los sujetos, los escenarios complejos y las tareas que nos convocan.

En el transcurso de las jornadas de formación, en el encuentro entre docentes, entre directivos y estos más los equipos del Programa Escuela Abierta se volvió recurrente una pregunta: ¿cual es estatus epistemológico (y social) del saber pedagógico, del saber de los docentes? ¿Por qué? Porque saber sobre algo implica un conjunto de operaciones simbólicas que conducen a un hacer sobre ese algo; porque saber sobre algo implica una autoridad simbólica acerca del qué es correcto o conveniente hacer con aquello sobre lo cual se sabe y porque en la práctica cotidiana el saber docente se encuentra tensionado, interpelado, cuestionado, desplazado por otros saberes; saberes formales y altamente codificados como los saberes de la sociología, la economía, la medicina, la política; y por saberes informales —pero no por ello menos potentes— como el

sentido común de las familias y/o de la comunidad con la que se vincula cada escuela.

En este marco resultó, una necesidad de primer orden poner a disposición y dar lugar a un conjunto de reflexiones sobre el estatus epistemológico y social del saber docente; sobre la relación de los docentes con su propio saber; sobre los encuentros entre el saber docente y otros saberes y los resultados de esos encuentros, no siempre armónicos. En alguna medida el desafío consistió en dar otros —nuevos— sentidos a la idea de que “no estamos formados para esto”, para redelimitar nuevamente para qué “sí estamos formados” y también en ese movimiento —simultáneamente— ponerle sentido a ese “esto” para poder abordarlo mejor.

Entre las muchas razones para emprender este desafío, encontramos que el mismo se relaciona íntimamente con el objetivo planteado de jerarquizar y fortalecer la autoridad pedagógica de las escuelas y docentes, pues esa autoridad debía necesariamente fundarse en el dominio de un saber específico para el desarrollo de unas prácticas también específicas.

En este punto se trata de la construcción de una autoridad pedagógica fundada (fundamentada) en las razones teóricas y prácticas acerca del qué, el cómo, el por qué y el para qué los docentes hacemos lo que hacemos; la construcción de una autoridad pedagógica en diálogo con la sociedad en que interactúan las escuelas y docentes y a la que contribuyen a construir.

El programa Escuela Abierta. Acerca del nombre

Hacia fines de 2013, desde la provincia de Santa Fe comenzamos a imaginar cómo proponer, cómo estructurar un programa de formación para docentes en ejercicio, en el marco de una propuesta del Consejo Federal de Educación que a través de la Res. n.º 201/13 CFE instituía el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP), coordinado por el Instituto Nacional de Formación Docente. Por su parte, la provincia de Santa Fe venía desarrollando propuestas de formación docente en servicio, aunque de un modo atomizado en función de diversas temáticas y “públicos” destinatarios.

El desafío consistió en articular instancias institucionales e interinstitucionales colectivas de formación, abarcando a todos los docentes del sistema educativo en sus diferentes niveles y modalidades. Articular un desplazamiento de apertura de la escuela hacia el conjunto de tensiones y discusiones que la interpelan; una apertura en tres movimientos: a) reflexión colectiva, b) consenso institucional y c) prácticas transformadoras.

Es decir, nos propusimos desde las escuelas, con los directivos y docentes —y ocasionalmente también con los estudiantes y la comunidad educativa ampliada— dirigir una mirada de interrogación hacia la propia escuela, hacia la propia tarea docente, pero también hacia el contexto en el que se inserta, hacia la sociedad. Abrir la escuela a esa mirada, tal vez en tensión con aquellas miradas que observan (y evalúan) la escuela desde afuera.

Dado el contexto, optamos por una perspectiva que permita recuperar reflexiones que articulen pedagogía y política, abriendo la escuela a reflexiones que la interpelen y la sitúen en articulación con el resto de las instituciones sociales y del Estado. Escuela Abierta pretendió una mirada abierta a interrogar el contexto social, económico, político y cultural con el cual se vincula. Abrir desde la escuela una mirada crítica a la sociedad, hacia sí misma y hacia las complejas relaciones entre ambas.

Por último, la idea de Escuela Abierta se sostiene en la necesidad de interrumpir el devenir cotidiano de las instituciones para abrir un tiempo diferente; un tiempo para revisar sentidos, estrategias, realizar acuerdos. Se trataría de una escuela abierta a otro tiempo más pausado y reflexivo; alejado de la vorágine cotidiana, en la que prima la reacción frente al suceso emergente. Abrir en la escuela un tiempo, un espacio y una propuesta para pensar(se) colectivamente.

Fundamentos del programa Escuela Abierta. Los lineamientos de la política educativa en la provincia de Santa Fe

La política educativa provincial concibe tres ejes que, de forma interrelacionada e interdependiente, tanto en la teoría como en la práctica, se constituyen en aspectos solidarios y coherentes de nuestra forma de entender la tarea y el desafío educativo. En el presente texto se explicita el tratamiento de cada aspecto por separado, para favorecer su desarrollo, debate y apropiación analítica.

La Escuela como Institución Social. El programa Escuela Abierta propone pensar la escuela como institución social, es decir, siendo parte del entramado de instituciones sociales que componen un territorio y una comunidad. Esto implica no solamente aceptar que la escuela está siendo interpelada por problemáticas sociales que impactan en su cotidianeidad, sino también entender que se constituye como un núcleo fundamental para la construcción de redes que aborden los diversos problemas sociales de forma colectiva. Pensar la escuela como institución social requiere abrir lazos al entorno para construir una certeza: la escuela no está sola.

Pensar la escuela como institución social requiere además reflexionar acerca de la compleja interrelación que se desarrolla entre los conceptos escuela, institución y sociedad; y entre estos y el contexto sociohistórico, político y cultural en el que se encuentra inmersa y los sujetos que la componen.

Partiendo de lo expresado en el documento *Orientaciones Curriculares para la Educación Secundaria* y teniendo en cuenta que:

para el proyecto político provincial, educar implica asignar un sentido diferente de ser y estar en el mundo, de trabajar hacia un horizonte en permanente movimiento, en apertura a lo otro que adviene siempre como extraño a lo igual y a ayudar a construir modos diferentes de comprensión, de pensamiento y de aprendizaje, es que concibe a la escuela como un escenario posible para la asignación de nuevos sentidos a la vida, de nuevos modos de aprender, pensar, hacer, ser y estar con otros; como espacio habitable; como lugar de protección garante de la integración y conexión con el mundo cultural externo a ella y como un espacio que contribuye a la construcción de subjetividades necesarias para la incorporación a una ciudadanía responsable (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2013).

Desde esta perspectiva, la escuela en tanto institución —ley, norma, modo o manera de vincularnos entre sujetos— debe pensarse como una organización de la sociedad dentro de una estructura de gobierno con capacidad de transmitir saberes y producir cambios sociales.

Se piensa en una escuela que revise su historia, que sea crítica y consciente del origen común de las instituciones de la modernidad basadas en el encierro y el disciplinamiento, pero que, con los pies en el presente, sea protagonista de procesos de apertura hacia el contexto y promotora de igualdad en la sociedad del futuro. Hacemos hincapié en la construcción de subjetividades a partir de la acción política de educar en valores: participación, solidaridad, democracia, diálogo y respeto.

La escuela como institución recrea y reproduce en los actores sociales ciertos valores y bienes culturales seleccionados en un proceso de lucha de intereses entre distintos grupos y sectores sociales, luchas que se expresan y concretan en su propuesta curricular, ya que se trata de una institución cuya función es asegurar el acceso a saberes socialmente legitimados. La escuela como institución recrea y reproduce, pero también transforma y habilita. En efecto, la escuela es uno de esos espacios que deja marcas y huellas en los sujetos en tanto se dedica a enseñar; se dedica, en palabras de Estanislao Antelo (2009), “al reparto de signos entre las nuevas generaciones”.

Teniendo en cuenta que concebimos la escuela como un territorio interconectado en diferentes ramas nodales, que no se paraliza ni se diluye ante la complejidad, sino que la entiende y aporta desde su lugar a la idea un desarrollo local sostenible, se plantea volver a la idea de “reconectar” los distintos ámbitos de vida y de participación de los/as ciudadano/as para que comience a forjarse en las conciencias de los/as mismos/as la idea de un todo común, de un proyecto colectivo donde la igualdad conviva en la diferencia y en la libertad.

Inclusión Socioeducativa. La inclusión socioeducativa hace imprescindible la implementación de acciones que garanticen las condiciones para la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de los niños, niñas, jóvenes y adultos, a través de las distintas instancias educativas que posibiliten una inclusión social profunda. Esta inclusión socioeducativa se sostiene en los valores de solidaridad y emancipación: solidaridad para dar lugar y atender las situaciones de aquellos sujetos con derechos vulnerados; emancipación como perspectiva de trabajo cuyo horizonte es la construcción de sujetos autónomos y responsables.

En el marco de la política educativa provincial hablar de inclusión socioeducativa implica superar algunas interpretaciones instaladas que han estructurado el sistema educativo. Históricamente inclusión educativa significó poner el acento en el acceso material a la escuela —es decir “todos en la escuela”—, expansión de la cobertura a toda la población infantil y obligatoriedad con la correspondiente ampliación de cantidad de años de escolaridad —es decir, igualdad de oportunidades de acceso como forma de asegurar la inclusión—. En la actualidad, debemos contemplar que “todos en la escuela” no es garantía de igualdad ya que no todos aprenden lo mismo, porque enseñar lo mismo a todos no es garantía de que todos aprendan lo mismo, ni de que se desarrollen trayectorias escolares completas. De este modo, la inclusión educativa se ha expresado y se expresa en políticas de intervención específica que garanticen el ejercicio del derecho a la educación. Dado que no es suficiente con que estén todos en la escuela, ni con enseñar a todos lo mismo como si fuese sinónimo de igualdad o inclusión, la justicia distributiva es para nosotros una forma incompleta de entender las cuestiones educativas.

Cuando hablamos de inclusión socioeducativa en el terreno educativo apelamos al concepto de justicia curricular (Connell, 2006), porque para que haya inclusión educativa debe haber un currículum que contemple los intereses de todos, incluyendo los de los menos favorecidos. La justicia curricular no solo se materializa en documentos curriculares como prescripciones, sino también en acciones de acompañamiento a las trayectorias de los alumnos, de formación para los docentes en ejercicio y de vinculaciones interinstitucionales

entre organizaciones del Estado y de la sociedad civil —que en nuestra provincia se plasmaron en programas como Vuelvo a Estudiar, Lazos, Comunidades de Aprendizajes y Secundario Completo, entre otros—.

En este sentido, la política educativa no se constituye en un conjunto cerrado y aislado de medidas técnicas, sino que se ubica en continuidad con los principios de justicia elegidos por una sociedad. Así, garantizar el derecho integral a la educación es un gran desafío, ya que significa garantizar el ingreso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso para todos los santafesinos.

En este sentido, el modelo de escuela que se propone exige revisar las condiciones de aprendizaje, la organización institucional, las pedagogías y el currículum desde las perspectivas de todos los sectores sociales y, en particular, desde la perspectiva de aquellos para quienes la escuela no fue originalmente concebida. Exige también fortalecer la educación pública como un espacio para todos, donde sea posible el encuentro en la diferencia, la reconstrucción de los lazos sociales y la recuperación de inscripciones culturales comunes, que unan y amparen a individuos diferentes. Lejos de perseguir un universalismo homogeneizador, la recuperación de lo común se complementa con la necesidad de reconocer la diferencia sociocultural.

Entendemos que la escuela debe promover un modelo didáctico flexible y plural, que permita atender las diferencias, de manera que el acceso a lo público se ajuste a los intereses, ritmos y motivaciones de todos los alumnos, más allá de los puntos de partida. Es importante modificar aspectos del funcionamiento de nuestro sistema educativo, eliminar las prácticas escolares segregativas y excluyentes, propiciar la búsqueda de estrategias, metodologías y espacios incluyentes posibilitando que el derecho de educación para todos sea una realidad.

Para que la escuela sea incluyente se tienen que identificar las barreras de aprendizaje, y en este sentido, somos los actores del sistema educativo —docentes, directivos, supervisores y funcionarios de gestión— quienes, desde el Estado, debemos asumir medidas positivas que las remuevan. La escuela inclusiva está sustentada en una pedagogía que se opone a la selección jerárquica y propone la voluntad explícita de que los alumnos se desarrollen en un contexto escolar respetuoso de la diversidad y las diferencias.

La idea de inclusión se diferencia a su vez de la de integración, ya que esta última supone conceptualmente la preexistencia de una separación o segregación donde una parte de la población escolar se encuentra fuera del sistema educacional regular y debe ser integrada en este. En dicho proceso, el sistema permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él. En oposición a esta idea, la concepción

de escuela inclusiva, en y para la diferencia, forma parte de un proceso más amplio y complejo, que supone crear un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículum común y atendiendo a las diferentes formas de apropiación de los sujetos.

El proyecto institucional o escolar, la propuesta curricular, el proyecto de aula y el plan de atención individual deben aportar a una verdadera inclusión educativa. De este modo constituyen un marco de reglas y criterios, habilitan el tratamiento de los desacuerdos entre los participantes —incluidos los estudiantes— y conforman las referencias para la tarea cotidiana de enseñar. Entendido de este modo, el currículum es una herramienta dinámica y flexible que atiende al desarrollo de cada niño, niña, joven y adulto, tomando en cuenta la realidad social y cultural del contexto.

En una sociedad cambiante y atravesada por aristas muy complejas, la escuela no escapa a esta realidad, todo lo contrario, aunque muchas veces intenta resistir a los conflictos, estos igualmente irrumpen en las aulas y afectan a todos los actores de la educación. Hoy el reto es desarrollar una pedagogía que posibilite incluir a todos los niños y jóvenes dándoles un lugar de protagonismo, logrando constituir nuevos espacios para albergar y favorecer la construcción de subjetividades solidarias en un trabajo que permita al educador dar lugar a los tiempos de cada sujeto que aprende.

Correremos de la idea de que para lograr aprendizajes equivalentes hay que apelar a enseñanzas similares es hoy un gran desafío que nos lleva a tener que trabajar con el concepto de cronologías de aprendizaje y a plantearnos que la idea de aprendizaje monocrónico —aquel que sigue un ritmo igual para todos— debe ser interpelado para que podamos dar un salto desde las trayectorias escolares incumplidas hacia trayectorias escolares continuas y completas (Terigi, 2013).

Para poder desterrar el mandato homegeneizador de la escuela es necesario revisar la propuesta formativa y el aporte que brinda. El sistema educativo en su organización enmarca lo que se llama trayectorias escolares teóricas, que son itinerarios que siguen una progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción. Pero si analizamos las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios que determinan escolarizaciones de modos heterogéneos, variables y contingentes.

Hoy debemos tener puesta la mirada en la transformación del problema de la inclusión, que trae consigo una preocupación por asegurar, desde las

políticas educativas, que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas, completas y de calidad, y romper así, con la inflexibilidad de nuestros desarrollos pedagógico-didácticos.

Calidad Educativa. El programa Escuela Abierta comprende la calidad educativa no como la apropiación individual de una colección de conocimientos enciclopédicos, sino como la construcción colectiva de saberes socialmente relevantes, como la forma específica en que las generaciones adultas nos hacemos cargo de la transmisión, en tanto acto de pasaje, a las nuevas generaciones, para instituir las como sujetos del conocer, no solo acercándolas a un conjunto de saberes, sino también a una forma respetuosa, participativa y democrática de habitar y construir el mundo. Asimismo, entiende a la calidad educativa como un concepto que se hace cargo de democratizar la distribución de saberes y los procesos de formación para construir igualdad social. Por ello, en la medida en que hablamos de una educación de calidad vinculada a la construcción de calidad social —y por eso mismo para todos— hacemos referencia también a una calidad educativa indisolublemente ligada a la inclusión socioeducativa de todos los santafesinos.

Hablar de calidad educativa es poner en juego un concepto polisémico, muchas veces connotado negativamente por el uso ligado a la evaluación en términos de eficiencia y a los sistemas de medición implementados en la década de los 90. De todos modos, como los conceptos no son palabras aisladas sino enunciados enmarcados en una red de significados, nos interesa señalar que para la política educativa provincial una educación de calidad es “aquella que permite a todos aprender lo que necesitan para el momento y la circunstancia en la que viven” (Rojas Mix, 2008).

Una educación de calidad está íntimamente ligada a la inclusión, porque de lo que se trata es de ofrecer a los estudiantes posibilidades de aprender, de constituirse en sujetos de su educación y de emanciparse como resultado de su paso por la escuela.

Trascendiendo las necesarias condiciones materiales —edilicias, de equipamiento, de recursos tecnológicos— una educación de calidad es aquella que sostiene la igualdad de las inteligencias, ya que el punto de partida de cualquier aprendizaje no será nunca lo que se ignora sino lo que se sabe (Rancière, 2007 y 2010).

Partiendo del concepto de calidad educativa es necesario generar también condiciones y recursos en las instituciones —tendientes a priorizar en la educación aspectos cognitivos, reflexivos y de valor— que promuevan el pleno desarrollo de nuestros niños, niñas, jóvenes y adultos. Para poder lograrlo, concebimos la educación como tarea compartida, que implica interacciones y diálogo continuo entre diferentes actores, contextos y organizaciones.

La calidad educativa también está asociada directamente a la formación docente, con una visión integral, permanente, que revalorice y le dé lugar al saber de cada uno de los actores del sistema educativo. Es imprescindible dar visibilidad a lo que se viene haciendo bien, producir saber pedagógico acerca de dichas experiencias y compartirlo entre los actores del sistema para que pueda ser apropiado y adaptado a cada realidad.

Con todo, y pese a las exigencias de las que es objeto, es preciso sostener la vigencia de la institución escolar, aún sosteniendo que se requiere otra forma de organizar el espacio, el tiempo, las actividades y las relaciones sociales en el aula y en la escuela. Es necesario transformar la vida del aula y de la escuela, de modo que puedan vivenciarse prácticas sociales e intercambios académicos que promuevan la solidaridad, la colaboración, la experiencia compartida —experiencias entendidas como “aquello que forma y transforma”—, así como, también, otro tipo de relaciones entre el conocimiento y la cultura para estimular la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creatividad.

Esta forma de pensar la escuela nos invita a revisar las prácticas pedagógicas y sociales que tienen lugar en el aula en particular y en todo el ámbito escolar en general.

La dimensión territorial en la formación docente continua. Construcción de equipos para acompañar

Implementar un programa de formación permanente que se base en el diálogo y la participación exige un alto nivel de acompañamiento. Esto se redimensiona cuando la impronta es *universalizar*, cuando la decisión es llegar a todos. ¿Cómo se habla de inclusión si la política no es inclusiva? ¿Cómo se aspira a la calidad educativa sin reconocer las particularidades donde se desarrollan las prácticas educativas? ¿Desde dónde se reconoce a la escuela como institución social si no se ofrecen espacios de encuentro para fortalecer esos vínculos pretendidos? Esta política educativa está llamada a ser la materialización de los fundamentos que la sustentan y el punto desde el cual desnaturalizar el sistema educativo provincial, abriendo paso a la pregunta, la reflexión y transformación.

Un sistema educativo es *sistema* si cada uno de sus integrantes participa articuladamente y bajo los mismos principios que lo regulan. Uno es parte de ese sistema cuando *participa* y cuando *siente parte*, y de este ejercicio se transforma en *protagonista*. Esta es la trama desde la que se sostienen cada una de las acciones que se ponen en marcha dentro de ella. Sostén que no en-corseta, sino que marca huellas por donde avanzar con mayores seguridades.

Diálogo, escucha y participación son formas concretas de *reconocimiento* de las particularidades de cada comunidad educativa y de sus actores, quienes, entramados y atravesados histórica y simbólicamente, demarcan territorios.

Entendiendo que lo universal abre camino a las particularidades, el programa Escuela Abierta establece un proceso de trabajo que recupera y otorga un lugar protagónico a la emergencia de las particularidades institucionales y regionales, puesto que en esas identidades particulares se da lugar a la interculturalidad, la trama de la multiplicidad que supone la creación de condiciones de enunciación para cada sujeto y la posibilidad de repensar, revisar la idea de igualdad como homogeneidad, para ir construyendo una forma de igualdad compleja, dinámica y plural.

En este sentido, entre las definiciones político-educativas centrales tomadas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, se encuentra la decisión de extender el programa Escuela Abierta a todo el territorio santafesino, desde las grandes ciudades hasta las localidades más pequeñas, reivindicando la presencia en las instituciones educativas de cada rincón de la provincia. El programa Escuela Abierta se propone la construcción de un espacio y un tiempo para que los equipos directivos de cada escuela puedan reflexionar sobre las problemáticas que los atraviesan, producir instrumentos de evaluación de esas situaciones y proponer formas de abordaje. La invitación es a construir con otros, formas de pensar y de abordar problemas.

Por eso tomamos la definición de instrumentar una propuesta *universal* con el desafío de sostener una mirada territorializada. Llegar a todos lados, a donde no siempre se llega, tratando de anudar aquello que tiene de común la experiencia docente en un mismo tiempo y espacio.

Las prácticas que realiza un docente determinado siempre son situacionales, y están atravesadas por las *condiciones* que determina el *territorio* en el que se desarrollan, los vínculos que genera la institución educativa hacia afuera y hacia adentro, el clima institucional y un casi interminable número de etcéteras. De este modo reconocemos que la formación permanente no puede ser planteada desde enlatados cerrados y universales, ni exclusivamente en términos de responsabilidad individual. Una política educativa universal debe anclarse en un territorio en particular, tomándolo como unidad de análisis y de intervención específica.

... solo el reconocimiento de las especificidades socioculturales y de su expresión en un espacio geográfico determinado aportará los elementos claves para garantizar tanto la atención a la diversidad en el contexto de lo educativo global, como la atención de las particularidades de lo educativo local (Corbetta, 2009).

Esta propuesta de territorialización no solo significó reconocer dentro de cada nodo provincial agrupamientos institucionales de diferentes niveles y modalidades de un mismo lugar, sino también la necesidad de generar espacios de encuentro en el territorio para las instituciones. Estos espacios de encuentro constituyen una posibilidad de aprendizaje en sí mismo, ya que, desde el diálogo igualitario, la escucha y la reflexión colaborativa, cada institución pudo repensar la trayectoria de sus estudiantes y reconocerse en partes del mismo recorrido y sistema.

Pero, ¿cómo se llega a cada rincón del territorio santafesino desde un equipo que sostenga un discurso común respetando la particularidad? ¿Quiénes serán los responsables de acompañar a los 300 supervisores pedagógicos y 5.000 directivos, para que estos puedan planificar, conducir y registrar las diferentes jornadas de formación docente en servicio a los más de 70.000 docentes que ejercen en la provincia de Santa Fe?

Una primera decisión fue constituir agrupamientos territoriales en vez de los tradicionales circuitos por nivel y/o modalidad. Este desafío se centró en poner en diálogo las diferentes especificidades de los niveles y modalidades con la perspectiva general que proporciona la trayectoria educativa de los estudiantes que circulan por ellas, haciendo visibles articulaciones, quiebres, lazos e indiferencias. Para entenderse como sistema educativo, cada institución debe reconocerse como parte, y no como un único y completo todo. La escuela advierte que no está sola cuando puede entramarse con otras instituciones con las que comparte territorio e historia de los sujetos que las transitan.

Para la coordinación de los diferentes agrupamientos territoriales, para acompañar a los cientos de agrupamientos distribuidos a lo largo y ancho de la extensa provincia de Santa Fe, fue necesario armar equipos territoriales de acompañamiento, con amplio conocimiento de las realidades de cada región, y construir entre todos un discurso común desde el *reconocimiento* a la trayectoria pedagógica de docentes, equipos directivos y supervisores pedagógicos en ejercicio. Equipos integrados por docentes de distintos niveles, con formaciones disciplinares diversas y trayectorias también diferentes, dentro y fuera del sistema educativo.

Esta construcción de equipos interdisciplinarios con base en la dimensión territorial constituye uno de los valores más importantes del programa y es la estrategia que permitió abarcar (sin soslayar lo específico de cada región) este territorio de más de 130 mil kilómetros cuadrados, cuyo norte dista del sur a unos 720 km, que cuenta con 50 municipios y más de 300 comunas, que alberga a más de tres millones de habitantes y en el que —como en muchas otras regiones del país— “la escuela” es la institución del Estado más extendida

y con mayor presencia territorial, con más de 4.800 escuelas, alrededor de un millón de estudiantes y más de setenta mil docentes.

Para esta función, el Programa Nacional (PNFP) instaló la figura de capacitador. Sin embargo, y por eso de que “en el nombre de la cosa está su arquetipo”, en la provincia de Santa Fe, consideramos que este nombre no representaba la función ni el perfil de quienes desempeñarían este rol. Si las jornadas institucionales iban a ser conducidas por los equipos directivos y sus supervisores pedagógicos, la tarea de acompañar debía estar entre las funciones de un agente que asista y facilite al equipo de conducción. Por ello la figura que se implementa es la de facilitador.

Cada facilitador tiene a cargo una serie de agrupamientos territoriales con los que construye y mantiene un vínculo fluido, articulando los lineamientos de las diferentes políticas educativas en el territorio y hacia adentro de cada uno de las instituciones educativas que los conforman.

En cada uno de los cinco Nodos (Rafaela, Reconquista, Venado Tuerto, Santa Fe y Rosario), se nombró un coordinador y una cantidad de facilitadores proporcional al número de instituciones educativas del nodo.

Todas las semanas los coordinadores de nodo mantienen reuniones con sus equipos de facilitadores, donde se analizan las características particulares de cada agrupamiento y se construyen condiciones para que los equipos de conducción de las jornadas inter e institucionales (directivos y supervisores) puedan desarrollarlas y registrar la participación de sus docentes. Estas condiciones se fortalecen a partir de una comunicación permanente desde un aula virtual en plataforma, visitas, correos electrónicos o mensajes telefónicos y reuniones periódicas y sistemáticas en el mismo territorio en el que se encuentra el agrupamiento.

Construcción de dispositivos de encuentro y trabajo compartido. Reuniones, jornadas y temáticas

Si el programa Escuela Abierta comprende la calidad educativa como la construcción colectiva de saberes socialmente relevantes y no como la apropiación individual de una colección de contenidos, la formación permanente debe generar dispositivos de encuentro y escucha desde donde reconocer temáticas valiosas para este sistema educativo en particular, y a partir de las cuales construir nuevo conocimiento colectivo.

La idea de desarrollar la formación permanente con otros no está basada en criterios de economía pedagógica, sino en la convicción de que la tarea

de enseñar no se desarrolla en soledad, sino que —en nuestras coordenadas espacio temporales— se realiza de manera institucional y por lo tanto colectiva. Y ese encuentro entre educadores, pedagogos, que participan de un mismo proyecto institucional, que dialogan desde sus prácticas con los aportes de la teoría para resignificarla, que intercambian inquietudes, desafíos, miradas, propuestas, consensos, acuerdos y desacuerdos; estas nuevas referencias construyen *nuevo conocimiento pedagógico*.

Un conocimiento que se valida en intervenciones concretas, que entrama el discurso común de una institución en el sistema educativo de un territorio, que se comparte con otras comunidades como insumo de nuevas reflexiones. Porque cuando la institución y su comunidad logran apropiarse de estos saberes, el aprendizaje trasciende a las personas que la forman, se cuela por los intersticios de todas las prácticas educativas que allí suceden, persiste al movimiento de los sujetos, contagia el entorno, fortalece el sentido de pertenencia institucional y sistémico.

Tanto las reuniones de equipos directivos como las jornadas institucionales se plantean como espacios de pensamiento colectivo desde el marco de la pedagogía de la pregunta. Una invitación a interrumpir lo cotidiano para ponerlo en consideración, abrir a la innovación y el pensamiento creativo, volver a mirar, ayudado con la mirada de otro. La tarea docente requiere vencer los miedos y la nostalgia sobre lo que *fue* o *debía ser*, para poder abordar el desafío de lo *que es*, ya que, como sugiere Dubet (2006) “para enseñar es necesario, en primer término, deshacerse de la imagen que uno tenía de sí y de los alumnos, a fin de entrar a un mundo real” (p. 123).

La construcción colectiva constituyó uno de los rasgos fundacionales del programa, involucrando progresivamente a los actores territoriales del sistema: delegados regionales, supervisores y directivos, simultáneamente a otros actores como los representantes gremiales de los docentes. Con estos últimos se desarrolló una mesa técnica de seguimiento que resultó clave para poner en marcha las acciones de formación, construyendo criterios de participación, viabilizando información y seleccionando temáticas específicas, evaluando permanentemente la llegada de la propuesta a las escuelas.

Por eso, tanto para las reuniones de equipos directivos, como para cada una de las jornadas inter e institucionales, se construyeron dispositivos de trabajo en los que se aborda una temática, con objetivos generales y específicos, bibliografía sugerida, insumos y recursos, y una propuesta de actividades para cada momento de la misma. Cada jornada culmina con un registro a partir del cual se cargan en la plataforma los acuerdos y producciones colectivas, las cuales resultan un insumo invaluable para recuperar en los encuentros

siguientes. Estos dispositivos se construyeron colaborativamente entre el equipo provincial de facilitadores y otros actores del sistema educativo (institutos de formación docente, equipos directivos, directores provinciales de nivel, referentes de planes y programas, especialistas provinciales, nacionales e internacionales) a partir de lo registrado por las instituciones y lo recogido en las reuniones de equipos directivos de la jornada anterior, haciéndolo dialogar con la nueva temática. En este interjuego de voces y perspectivas, se vuelven a recuperar los fundamentos de la política educativa y el sentido de las prácticas educativas en la transformación social.

A lo largo de estos seis años de formación, se han abordado diferentes temáticas vinculadas a los ejes de la política educativa (fundamentalmente en el primer tramo, 2014-2016) y al fortalecimiento de las prácticas de lectura y escritura en las instituciones educativas (2017-2019). Para la selección y construcción de las temáticas del programa Escuela Abierta se tuvieron en cuenta: a) los lineamientos del Programa Nacional de Formación Permanente; b) los ejes de la política educativa provincial; c) las propuestas de los representantes de los gremios docentes; d) las observaciones y sugerencias de directivos y docentes, manifestadas en reuniones, encuentros y registros. Entre las temáticas abordadas podemos destacar: “La educación como derecho: Inclusión Socioeducativa, Calidad Educativa y Escuela como Institución Social”; “Inclusión socioeducativa, calidad educativa y escuela como institución social: organizaciones, actores y contextos de la política educativa”; “El discurso pedagógico en la escuela. Hacia la escuela abierta”; “La enseñanza en clave institucional. La construcción de subjetividades solidarias como proyecto colectivo”; “La enseñanza y las prácticas docentes. Multiplicidad de formatos en la escuela abierta”; “Las trayectorias de los alumnos. Diferentes cronologías de aprendizaje”; “El desafío de consolidar la transformación de las instituciones educativas desde la participación democrática”; “De la pertenencia institucional a la construcción de identidad como educadores democráticos”; “La construcción de la convivencia y la ciudadanía en la escuela y la sociedad. Consenso y participación”; “La educación y las problemáticas sociales. Un abordaje desde las instituciones del territorio”; “Las emociones y los afectos en las instituciones educativas”; “De la construcción de indicadores a la transformación educativa institucional”; “Balance y perspectivas del segundo año de trabajo en el programa Escuela Abierta”; “El Plan de Trabajo Institucional 2016”; “Construcción de consensos y acuerdos para el Plan de Trabajo 2016”; “Presentación del Plan de Trabajo Institucional 2016 del programa Escuela Abierta. Tensiones y propuestas para su implementación”; “La lectura y reescritura del Plan de Trabajo, una construcción colectiva. Lenguaje y pensamiento como construcción social”; “De

la construcción del Plan de Trabajo Institucional a la transformación educativa”; “La lectura como práctica social, cultural e histórica: leer y escribir en un mundo cambiante”; “Leer es leer el mundo: hacia una comunidad de lectores y escritores”; “La lectura y la escritura como producción intersubjetiva. Texto y contexto”; “Leer y escribir para pensar y transformar la escuela y el mundo”; “Del análisis de las prácticas de lectura y escritura a la construcción de acuerdos institucionales”; “Condiciones que sostienen aprendizajes. Reflexión sobre la experiencia de Tertulias Dialógicas Literarias y otras prácticas.”; “La calidad socioeducativa como compromiso colectivo. El qué y el cómo de la educación como derecho”; “Hacia una lectura de las continuidades y rupturas en y entre las instituciones educativas”; “Escuchar al otro. Encuentro dialógico que inscribe derechos. A 30 años de la sanción de la Convención de los Derechos del Niño”; “El sentido de las dinámicas dialógicas en la formación docente permanente”.

La universalidad sistémica, y el carácter participativo, colectivo y colaborativo del programa Escuela Abierta constituyeron una herramienta para la construcción y apropiación de la política educativa provincial.

Sobre el monitoreo y la evaluación en el programa Escuela Abierta

Las posibilidades de desarrollo del monitoreo y evaluación en el programa se apoyaron en dos elementos claves. Por un lado, el conjunto de desarrollos informáticos y de sistemas de gestión que la provincia de Santa Fe venía implementando desde el año 2008; por otro lado, en la construcción de un equipo específico de profesionales que pueda diseñar, operar y adaptar las herramientas en tiempo real, desde el primer momento y con la mejor calidad de información disponible.

El trabajo en torno al monitoreo y la evaluación del programa se sostuvo en tres pilares: a) monitoreo de participación en las reuniones de directores, jornadas institucionales e interinstitucionales; b) registro de las jornadas institucionales e interinstitucionales y c) evaluación del trayecto completo con directores y supervisores.

En relación con el monitoreo de participación en las reuniones de directores, jornadas institucionales e interinstitucionales, nos apoyamos en el Sistema de Inscripción a Actividades de Formación continua (SIAF) desarrollado por la provincia de Santa Fe. Este sistema permitió acceder a información en tiempo real sobre la cantidad de participantes de cada instancia propuesta por el programa a través de un sistema nominal, ágil, simultáneo y descentraliza-

do. Este seguimiento nos permitió observar que a lo largo de los seis años de implementación 79.490 docentes asistieron a al menos una jornada, mientras que el 68,93 % de ellos —54.799 docentes— lograron acreditar el primer tramo asistiendo al 80 % de las jornadas.

En segundo lugar el “registro” de las jornadas institucionales tuvo como objetivos sistematizar y ordenar las actividades de cada jornada, facilitar la continuidad entre las jornadas y construir una memoria institucional de la formación continua que pudiera estar permanentemente a disposición de los actores institucionales.

Por último, se realizaron dos instancias de evaluación del primer trayecto completo compilando la opinión de 2.496 directores y 154 supervisores con instrumentos cerrados que incluyeron aspectos relacionados con las dimensiones institucionales de conducción del rol directivo, de la participación docente, de la bibliografía y propuestas de trabajo, de la transformación de las prácticas institucionales y de reuniones de directores y registro.

Tanto el acceso a la bibliografía y actividades propuestas como a los instrumentos de monitoreo y evaluación fueron compartidos y sostenidos en 89 aulas virtuales de la plataforma educativa virtual, que se constituyó en un canal de comunicación permanente entre las coordinaciones del programa y los directores y docentes de la provincia.

A modo de cierre

La formación docente constituye un campo abierto de teorías, prácticas y reflexiones en disputa; puntos de vista que parecen coincidir solo en el desencanto sobre la realidad. La mayor parte de estos esfuerzos siguen una cierta idea de acumulación, según la cual aquello que actualmente le falta a los docentes se “resuelve” dando más —tiempo, contenidos, prácticas, etc.—; uno de los últimos razonamientos en esta línea intenta explicar que dado que actualmente acceden a los profesorados estudiantes de sectores sociales menos favorecidos social, cultural y económicamente, los aspirantes a la docencia —y luego los docentes— arrastran deficiencias culturales que los institutos no saben cómo o no pueden saldar. Estas perspectivas centradas en la carencia y en una visión elitista de la sociedad y la cultura suelen producir propuestas que operan en la relación supuestamente inversa entre cantidad y calidad.

En este contexto francamente adverso, la propuesta de formación docente permanente de Escuela Abierta se propuso operar un conjunto de desplazamientos simultáneos y solidarios; desplazamientos que no obligaran a suponer

la ignorancia del sujeto en formación, que no requirieran la presencia de especialistas externos que indicaran a los docentes lo que tienen que hacer, que no opusieran cantidad a calidad y que no resignaran la especificidad institucional por la universalidad y la construcción de lo común.

La profundidad de la marca dependerá de un conjunto complejo de factores y del paso de un tiempo en el que, con continuidades y rupturas, los docentes continuarán disputando los sentidos que permitan a la educación construir una sociedad más solidaria, justa e igualitaria; o al menos interrumpir la violencia y la desigualdad que la caracterizan todavía.

Bibliografía

Antelo, E. (2014). *Padres nuestros que están en las escuelas y otros ensayos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Antelo, E. y Alliaud A. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.

Apple, M. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.

Birgin, A. (comp.) (2012). *Más allá de la capacitación*. Buenos Aires: Paidós.

Brunner, J. (2016). *La importancia de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Connell, R. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Corbetta, S. (2009). Territorio y Educación. La escuela desde un enfoque de territorio en Políticas Públicas. En N. López (coord.) *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. IPPE, Unesco.

Diker, G. y Terigi, F. (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

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

Freire, P. (2015). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gentili, P. (2012). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Meirieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- (2016). *Una llamada de atención*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2013). *Educación Secundaria. Ciclo orientado. Orientaciones curriculares. Diseño curricular de la provincia de Santa Fe para el ciclo orientado de la educación secundaria*.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- (2010). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rojas Mix, M. (2008). *El compromiso social de las universidades de América Latina y el Caribe*. Conferencia pronunciada en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario.
- Terigi, F. (2013a). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. VIII Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Santillana.
- (2013b). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares en la escuela secundaria*. Conferencia pronunciada en “Entramando redes. Jornada de socialización de experiencias de inclusión socioeducativa del plan Vuelvo a estudiar”. Rosario.

Gabriela Bogado es Licenciada en Educación y Profesora en Psicopedagogía con varios posgrados y postulaciones en pedagogía y sistema educativo. Docente y directora de escuela en nivel secundario. Se ha especializado en formación continua. Desde 2013 coordina el programa de formación permanente Escuela Abierta, en la provincia de Santa Fe.

Carina Gerlero es Especialista en Política y Gestión de la Educación Superior. Secretaria de Planificación y Articulación Educativa del Ministerio de Educación de Santa Fe. Tuvo a cargo proyectos de política educativa, tales como: Vuelvo a Estudiar, Escuela Abierta, Diálogos para la Ley Provincial de Educación. Docente investigadora de la UNR en políticas educativas con compromiso social. Autora de artículos, capítulos de libros y ponencias en congresos.

Diego Gurvich es Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación (FHyA, UNR). Director provincial de Planificación Educativa del Ministerio de Educación Santa Fe (2014-2019). Responsable pedagógico del programa Escuela Abierta (2014-2019). Integrante del equipo editorial de la colección Redes de Tinta. Responsable del desarrollo a escala provincial de las Tertulias Dialógicas Literarias y Pedagógicas (2017-2019).

6

De la sociedad disciplinaria a la sociedad de la transparencia. Los cambios en los modos de resolución de los conflictos en las escuelas

Lucia Litichever

Entre la participación ciudadana y el agrupamiento

En este artículo realizaremos un recorrido sobre la noción de convivencia en el marco escolar, para ello indagaremos cómo surge este concepto, qué plantea, y a qué se contrapone. Por otra parte, buscamos revisar qué cambios se propone instalar en las escuelas y de qué manera estos cambios generan nuevas experiencias escolares para las y los estudiantes.

Hacia fines del siglo pasado en una búsqueda por democratizar el espacio escolar, promover mayor participación y protagonismo de los estudiantes en pos de generar ámbitos más inclusivos en las escuelas secundarias, se comenzaron a revisar los regímenes disciplinarios, impulsando la instalación del Sistema de Convivencia. El cambio de perspectiva en el espacio educativo, que va de la noción de disciplina a la convivencia, trae consigo una mirada distinta acerca de la conformación de los vínculos, y las formas de resolver los conflictos al interior de las escuelas. Este cambio de concepciones está atravesado por el pasaje de una *sociedad disciplinaria* a una *sociedad de control*. Michel Foucault (2001) explica que en la sociedad disciplinaria, la dominación social se construye mediante una red de dispositivos que producen y regulan las conductas a través de una serie de instituciones disciplinarias (la fábrica, la escuela, la familia, la prisión, el instituto neuropsiquiátrico) que buscan producir comportamientos acordes a la estructura de poder, y donde el control sobre el cuerpo garantiza la sujeción de sus fuerzas y les impone una relación de docilidad- utilidad que tiende al aumento de las habilidades (Foucault, 2001).

Las sociedades de control, por su parte, ejercen el poder mediante otro tipo de mecanismos, más vinculados a los sistemas de comunicación y a las redes de información, generalizando e intensificando los aparatos normalizadores de poder de manera que el control se extiende mucho más allá de las instituciones disciplinadoras. En este pasaje de una sociedad disciplinaria a una de control resulta relevante tener en cuenta la crisis generalizada de los espacios de encierro descritos por Foucault, entre los que se encuentran las escuelas en tanto dispositivos reguladores. En las sociedades de control, los avances en los sistemas de información dan lugar a nuevas tecnologías que no requieren de un lugar fijo para funcionar. A diferencia de la disciplina, Gilles Deleuze señala que es un control que se extiende más allá de las instituciones, circula por redes y flujos, de manera que ya “no es preciso” el disciplinamiento feroz; se puede controlar a los sujetos con formas más sutiles, más informales, y que aparentan ser más horizontales (Deleuze, 1990).

Avanzando aún más en el desarrollo de la sociedad de control, el prolífico filósofo coreano Byung-Chul Han (2017) propone que estamos transitando la *sociedad de la transparencia*, un tipo de sociedad donde se produce una aceleración total de los ciclos de información y comunicación, la información está disponible y circula casi en tiempo real, sin pausa entre la producción de la acción y su demostración. Incluso, plantea Chul Han, hay una pérdida de la esfera pública y un crecimiento de la exposición de intimidades y aspectos de la vida privada. Así, el mundo se ha convertido en un “mercado en el que se exponen intimidades” (Han, 2017, p. 68). Esta situación produce una coacción de la transparencia, de la necesidad de mostrarse y de una supuesta veracidad, donde la demostración está dada por la exhibición. La esfera pública se convierte en un lugar de exposición, alejándose cada vez más del espacio de la acción de lo común, lo colectivo. Este autor denuncia que:

en la sociedad de la transparencia no se forma ninguna comunidad en sentido enfático. Surgen solamente acumulaciones o pluralidades causales de individuos aislados para sí, de egos, que persiguen un interés común, o se agrupan en torno a una marca (*brand communities*: comunidades de marca). Se distinguen de reuniones que sean capaces de una acción común, política, de un nosotros (Han, 2017, p. 93).

Se vuelve necesario revisar de qué forma impactan estos modos de agrupamiento en las escuelas, ya que se presentan nuevas tensiones entre estos dos estilos de encuentro con otros/as: por un lado, desde las escuelas se motivaría la participación, el compromiso, la formación ciudadana como modos de construir junto a otros/as, y por otro aparecen estas nuevas modalidades de asociación más ligadas al encuentro casual de un cúmulo de personas.

A la vez, esta sociedad de la transparencia, tal como lo analiza Chul Han, no implicaría el final del panóptico de la sociedad disciplinaria,³ aquel con un punto de mira central desde el que se controla a cada individuo en su celda sin ser visto, sino que inauguraría un nuevo panóptico, el panóptico digital del siglo XXI, el cual carece de perspectiva, ya que no vigila desde un único centro, desde una única mirada sino que la vigilancia puede producirse desde todos lados, convirtiéndolo en un dispositivo mucho más eficaz. Mientras que con el viejo panóptico los individuos se saben vigilados y son conscientes de la presencia constante del vigilante, los que habitan en el panóptico digital suponen que están en libertad, así, lo que garantizaría la transparencia no sería el aislamiento (cada cual en su celda como en el antiguo panóptico), sino la hipercomunicación, cuya peculiaridad es que sus habitantes, colaboran de manera activa en la construcción y en su conservación, ya que se exhiben ellos mismos alimentando las redes.

En el traspaso de la sociedad disciplinaria a la de control (o de la transparencia), se comienzan a incorporar en el ámbito escolar mecanismos de vigilancia propios de instancias empresariales y del mercado, y las formas de poder postpanópticas cobran relevancia introduciéndose nuevas modalidades de control (Deleuze, 1990). En este sentido, Zygmunt Bauman (2000) pronostica que el fin del panóptico disciplinario augura el fin de la era del compromiso mutuo entre supervisores y supervisados, dado que la modernidad “fluida” traería consigo una época de descompromiso, de elusividad, de huida fácil, donde los que dominan parecen tener libertad para moverse a su antojo. Entonces, a diferencia del compromiso mutuo a largo plazo, hoy los vínculos tendrían un carácter más efímero, de lazos débiles, de formas fugaces de asociación. Con uniones temporales dadas por causas variantes y donde además otro gran cambio es la magnitud de los vínculos que se establecen; cambia el modo de vincularse pero también la cantidad de sujetos con los que se establece contacto. En este contexto cabe preguntarnos: ¿qué implicancias tendría esta falta de compromiso mutuo en las relaciones en el espacio escolar? ¿Qué impacto tienen las formas efímeras en la conformación de lazos en las escuelas? ¿Cómo repercute en las escuelas la multiplicación de las voces?

Esta modificación de la escuela como institución disciplinadora (en crisis) que comparte la regulación con nuevos aparatos de normalización redefine el lugar de la misma en tanto institución del orden. Pero, a la vez, este proceso convive en la escuela con un marco de revisión y crítica de viejos modelos disciplinarios, fomentando nuevos modelos vinculares y de participación y nuevas estrategias para abordar los conflictos. En las escuelas, entonces, parece

3. Para profundizar sobre la noción de panóptico se sugiere la lectura de Jeremy Bentham *Panóptico* (2004) y Michel Foucault *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (2001).

producirse un *mix* entre la repercusión de este cambio social que intensifica y extiende el control (y a la vez la jaquea) y las ideas de deliberación, compromiso y acuerdo, que requieren una participación activa de los sujetos promoviendo que conozcan y defiendan sus derechos. A la vez, estos nuevos mandatos coexisten hoy con resabios de los viejos modelos disciplinarios que persisten con gran fuerza en muchas instituciones. Pero, además, en los últimos años, tienen lugar en las instituciones escolares nuevas formas de desarrollo de los vínculos atados a este tipo de sociedad de la transparencia de la que nos habla Chul Han, donde los posteos y la construcción de una determinada apariencia regulan las relaciones y las redes sociales se han vuelto un lugar privilegiado donde exponer y dirimir conflictos. Situación que se vio exacerbada en el último tiempo a partir de los *escraches* como forma privilegiada de denuncia, sobre todo de situaciones de abuso. A la vez, en las escuelas, en las últimas décadas fueron cobrando fuerza estrategias de organización colectiva de demanda de los y las jóvenes en defensa del derecho a la educación vinculado a las mejoras de las condiciones edilicias, el debate en torno a la reforma del currículum, la demanda por la inclusión de la Educación Sexual Integral, entre otras cuestiones. En este capítulo nos interesa analizar cómo estos procesos repercuten en la conformación de la convivencia en las escuelas para pensar los vínculos que se establecen, las posibilidades de participar, de tomar la palabra y los modos en los que se transitan e intentan resolver los conflictos.

El surgimiento del sistema de convivencia

La noción de convivencia se fue instalando en la Argentina a partir de diferentes ámbitos: el legislativo, a través de programas y políticas públicas, y desde los medios de comunicación. Estos diferentes discursos fueron arribando en las escuelas, las que realizaron sus propias reapropiaciones para llevar la convivencia adelante.

A fines del siglo pasado comienza en nuestro país un proceso de búsqueda de democratización del espacio educativo con la intención, por un lado, de revisar sus dinámicas, jerarquías y modos de regulación de los sujetos en un nuevo contexto democrático y, por otra parte, para propiciar que las escuelas secundarias acojan a los nuevos sectores que estaban accediendo a este nivel educativo frente a un proceso de masificación y ampliación de la matrícula, que luego es legitimado a partir de la promulgación de obligatoriedad de la educación secundaria a través de la Ley Nacional de Educación 26.206, promulgada en el año 2006. Para que estos procesos de democratización e

inclusión tengan lugar es necesario volver a pensar en las escuelas los modos de participación y vinculación de los estudiantes, por lo que el sistema de convivencia promueve instancias de participación y mayor protagonismo e involucramiento de los mismos en las decisiones en las escuelas, en pos de la formación ciudadana y una vivencia democrática.

Desde el ámbito legislativo, la Resolución n.º 93 del Consejo Federal de Educación del año 2009 establece orientaciones para la implementación de la Ley Nacional de Educación, y en ese marco brinda pautas para la puesta en marcha del Sistema de Convivencia. A su vez, cada jurisdicción fue avanzando en una normativa propia sobre esta temática. Para el caso de la provincia de Santa Fe, el Decreto n.º 181, promulgado en febrero de 2009, establece en su cuarto Anexo que:

La convivencia escolar es una construcción sistemática y consensuada en la búsqueda del cambio del estilo de relación, comunicación y trabajo en los distintos espacios educativos, en los que se reconozca que el error y el conflicto son inherentes a la vida y que exigen el esfuerzo de buscar las estrategias acordes a un estilo de gestión democrático (p. 6).

También prescribe que es mucho más que un régimen disciplinario y que “debe propiciar la participación democrática de todos los sectores de la comunidad educativa, según la competencia y responsabilidad de cada uno” (p. 7). Por otra parte, tanto a nivel nacional como en distintas provincias, se desarrollaron programas y políticas públicas que fueron abordando la temática y colaborando con las escuelas para su implementación, entre ellos el Programa Nacional de Mediación Escolar (2003); Programa Nacional de Convivencia Escolar y Observatorio de Violencia Escolar, creados en 2004; la Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en situaciones complejas (redactada en 2014). Para el caso específico de la provincia de Santa Fe, el Ministerio de Educación, pone en funcionamiento el programa Lazos (2016-2019), que se propone sentar las bases para la construcción de la escuela como institución social con calidad educativa, que necesariamente implique la inclusión social. Se ubica en oposición a las nociones de competitividad, las lógicas del mercado y del consumo con improntas individualistas, y a la violencia como forma privilegiada de resolución de los conflictos. Propone la creación de consejos para delinear nuevos modos de convivencia y construcción de lazos, donde lo colectivo, la participación y la inclusión sean las lógicas de abordaje frente a la complejidad de las problemáticas (p. 5).

A su vez, en los medios de comunicación, los conflictos en las escuelas aparecieron tematizados como situaciones de violencia o analizados través de la noción de bullying, amplificándolos, estigmatizando a las y los jóvenes, y realizando un tratamiento en torno a víctimas y victimarios sin una mirada contextualizada de dichas situaciones.

Así, el sistema de convivencia se instala en escuelas que regulaban la disciplina desde otros parámetros y concepciones. En este sentido, resulta necesario analizar el régimen de disciplina anterior para revisar qué diálogos, tensiones, negociaciones se producen entre ambos sistemas, entre ambas maneras de entender las relaciones la interior de las escuelas.

Para indagar acerca del régimen de disciplina es interesante retomar el estudio de Nora Alterman (1999), quien señala que:

la escuela nace como institución disciplinaria y el discurso (pedagógico) que la justifica funda sus bases en la unidad entre disciplina, enseñanza y evaluación (...) [Aunque luego] la disciplina escolar estaría circunscripta a las funciones de controlar y castigar las infracciones, subrayando de este modo su connotación negativa (Alterman, 1999, p. 44).

La autora propone un rastreo histórico, identificando que mientras que en la pedagogía de Comenio la disciplina y los castigos corporales solo debían utilizarse en casos extremos, para La Salle, la estrategia disciplinaria por parte del maestro deberá ser una constante sobre el cuerpo infantil para evitar que ocurra una falta. La organización del espacio escolar colabora con este fin para facilitar la vigilancia, el establecimiento de jerarquías y la asignación de recompensas. La autora ubica la disciplina escolar en el corazón mismo de la escuela, volviéndose el principal recurso de ordenamiento del espacio escolar y aspecto central de la autoridad pedagógica, y la considera fundamental para la formación de los sujetos, la constitución del orden escolar y la resolución del poder relacional. De esta forma, la disciplina permitía circunscribir el espacio de lo posible, señalando y castigando lo prohibido. Su concepción es fuertemente negativa y desde allí la dificultad de pensar luego la convivencia desde aquello que habilita.

Con la instalación de la nueva perspectiva se comienzan a revisar los regímenes disciplinarios instalados en las escuelas, es decir, los modos de controlar la conducta y la disciplina de los estudiantes, y se impulsa a cada escuela a establecer un sistema de convivencia. Como decíamos antes, la nueva mirada busca propiciar un clima democrático y participativo. Este es un quiebre importante en la manera de entender las relaciones entre los actores

escolares y en la búsqueda de resolución de los conflictos en las escuelas. La preocupación por generar una “buena convivencia” al interior de la escuela, intenta dejar de lado la idea restringida de la disciplina, que entiende la regulación de las conductas de forma binaria, categorizándolas en tanto correctas o incorrectas. A la vez, este nuevo sistema se propone incorporar una concepción más amplia, que hace referencia a los modos de estar juntos y a la manera en la que es transitada esta experiencia (Litichever, 2013). La convivencia introduce, a su vez, nuevas temáticas y preocupaciones tales como la discriminación, el reconocimiento de la diversidad sexual, los derechos humanos o el respeto entre los distintos actores en el ámbito escolar (Núñez y Litichever, 2015) como temáticas a ser abordadas en función de las relaciones que se establecen en las escuelas.

Así, el viejo régimen de disciplina y el sistema de convivencia se contraponen en muchos aspectos. El sistema de convivencia propone un cambio conceptual, se propone abordar las relaciones (y no puntualmente los comportamientos). Comparemos ambos modelos para entender más claramente de qué hablamos cuando hablamos de uno o de otro. Nos detendremos en la revisión de la concepción general de cada uno de los modelos, la definición de las normas, la concepción respecto de los estudiantes, las sanciones, las formas de participación que se habilitan y la formación ciudadana que se promueve.

El régimen de disciplina tiene una mirada más acotada, se concentra en la vigilancia y en la evaluación de la conducta de los alumnos, en tanto correcta o incorrecta, para asignarle su correspondiente sanción. Las normas se enuncian desde la prescripción y la prohibición, definen conductas a seguir, comportamientos permitidos y comportamientos prohibidos: *lo que se debe* y *lo que no se debe* hacer dentro del espacio escolar. A su vez, los alumnos eran concebidos como sujetos tutelados cuya representación en el establecimiento estaba a cargo de otros: padres o tutores, siendo estos últimos los responsables. En este sentido no era necesario informarles a los alumnos sobre su situación, cuando se les aplicaba una sanción, por ejemplo, podía comunicársela directamente a los padres o tutores.

El sistema de convivencia plantea un contraste con el régimen anterior, ya que introduce una perspectiva mucho más amplia, en tanto la mirada está puesta sobre las relaciones y los vínculos que se establecen, va más allá de las conductas o comportamientos puntuales. A su vez, las normas se enuncian de forma propositiva, buscan generar un clima participativo en las escuelas, se especifican los valores que se pretenden promover y desde los que se sustentarán. La pretensión es que se fomenten relaciones solidarias a partir del acuerdo, el consenso y la participación colectiva. A los estudiantes se los considera

sujetos de derecho (así como tienen deberes, también son tributarios de derechos), cuando de acuerdo al paradigma anterior solo tenían obligaciones. En estas nuevas leyes se explicita que es un requisito indispensable que los jóvenes deben *ser escuchados y emitir descargos* ante la aplicación de la sanción. Esto da cuenta de un cambio fundamental respecto a la mirada sobre los y las estudiantes. En las nuevas leyes se los piensa como protagonistas: su palabra, sus opiniones, sentimientos, emociones, sus características y necesidades deben ser tenidas en cuenta (Litichever, 2010). En contraste con el modelo anterior, por ejemplo, es necesario que se les informe sobre las sanciones que se les aplican y deben dar su versión respecto de estas situaciones.

En este sentido, otro cambio importante introducido en el sistema de convivencia es el que tiene que ver con la aplicación de las sanciones y resolución de los conflictos. En el viejo régimen, lo que diferenciaba una transgresión de otra era el número de amonestaciones asignadas. A su vez, el estudiante no tomaba parte en la administración del castigo y no era obligatorio informarle su situación. A diferencia de esto, en el sistema de convivencia, se pretende que toda sanción tenga una finalidad educativa que, además, guarde relación con la falta cometida. Las modalidades de *prevención* y de *reparación* son las estrategias de resolución de las faltas por excelencia.

La prevención es entendida como la posibilidad de lectura y diagnóstico de las situaciones que permite anticipar los conflictos e intervenir sobre ellos de forma previa. De esta manera, el foco está puesto en evitar que suceda el conflicto más que en castigarlo, así, si se observara, por ejemplo, que entre determinados grupos de estudiantes hay fricciones, roces, se puede organizar alguna dinámica o actividad que permita abordar la situación para intentar desarmar el conflicto. La reparación, por su parte, pretende que las faltas puedan resolverse desde la reparación de los errores buscando, además, brindar una solución vinculada al conflicto (Litichever, 2010); es común, por ejemplo, que ante la rotura de algún mobiliario escolar, la sanción sea arreglar lo dañado, limpiar lo que se ha ensuciado. A su vez, el derecho a réplica, el descargo, es otro aspecto novedoso que se introduce y que permitirá abrir un espacio para el diálogo y la reflexión conjunta frente al conflicto.

En este sentido, resulta interesante revisar ciertos movimientos que parece habilitar el sistema de convivencia. El mismo propone una nueva instancia para la participación y el involucramiento, se inicia así un cambio importante respecto del lugar de la voz del estudiante y su participación. Las y los estudiantes son convocados para definir las normas que les conciernen, realizar propuestas para la conformación de la convivencia y la resolución de los conflictos, emitir su descargo y formular cuál es su versión sobre la situación conflictiva acontecida, pudiendo discernir frente a la postura de los adultos. Este

modo de involucrarse tiene repercusiones en la formación ciudadana ya que en él se promueve un nuevo posicionamiento en tanto sujeto, que resulta fundamental para su involucramiento en la vida social. Las posibilidades de tomar la palabra, aprender que pueden disentir, resultan sustanciales en su formación y en el ejercicio de la ciudadanía (Lopez, Litichever, Valdes y Ceardi, 2019).

Para la reflexión sobre las posibilidades de participación es pertinente el análisis de Albert Hirschman (1977) respecto de las nociones de *salida*, *voz* y *lealtad*. El autor propone pensarlas de manera articulada para entender la imbricación que se produce entre ellas. Así, señala que generalmente la voz pospone la *salida*. Pero el uso de la voz dependerá de que los individuos perciban que pueden influir en la institución, que su opinión, reclamo o demanda será considerado, es decir, que se encuentran en condiciones de alterar determinada situación. Lo cual, por otra parte, se relaciona con el grado de *lealtad* a la misma. En este aspecto, la voz y la *lealtad* se refuerzan mutuamente. Entonces, la posibilidad de participar, de emitir su opinión —tanto para los estudiantes como para sus familias y los docentes— podría redundar en una relación más estrecha con la institución y sus actores, que les permitiría tomar la palabra y sentir mayor pertenencia, y de esta forma integrarse, sentirse parte de la institución. Una hipótesis posible, continuando con el análisis que nos permiten estos conceptos, sería que las instituciones que logran mayores posibilidades de participación y, por ende, sentimientos de pertenencia más arraigados entre sus actores, promueven una continuidad en la institución que desalienta o pospone la *salida*. Así, el involucramiento, la posibilidad de participación impactan en la pertenencia y redundan en las formas que adquiere la experiencia escolar de las y los jóvenes.

Sintetizamos las principales diferencias entre uno y otro modelo de regulación para visualizarlas con mayor claridad.

	Régimen de disciplina	Sistema de convivencia
Perspectiva general	Vigilancia y evaluación de la conducta de los alumnos en tanto correcta o incorrecta para asignarle su correspondiente sanción.	Mirada global de las relaciones en el espacio escolar. Promoción de clima participativo. Se introduce la preocupación por nuevas temáticas.

	Régimen de disciplina	Sistema de convivencia
Normas	Las normas son enunciadas como prohibición o prescripción, definiendo comportamientos permitidos y comportamientos prohibidos.	Las normas se enuncian de forma propositiva, remiten a valores. Permiten delinear las formas de vinculación.
Paradigma frente a los estudiantes	Los estudiantes son concebidos como sujetos de control. Paradigma tutelar.	Los estudiantes son concebidos como sujetos de derecho. Paradigma de derechos.
Sistema de sanciones	Sanción sin relación con la falta, lo que diferencia una transgresión de otra es el número de amonestaciones aplicada.	La sanción debe relacionarse con la falta y debe tener una finalidad educativa. Se priorizan las nociones de prevención y reparación.
Participación	Se concibe al estudiante como un sujeto pasivo, sin voz ni participación. No es necesario informarle sobre la administración de una sanción.	Se espera una participación activa del estudiante en distintos aspectos de la vida escolar. El estudiante debe estar informado; tiene derecho a ser escuchado y a formular descargo.
Formación ciudadana	Prescripción de sujetarse a las normas.	Posibilidad de discernir y plantear sus propias opiniones.

La descripción de uno y otro modelo nos permiten visualizar que las formas de resolución de los conflictos, en uno y otro, son bien disímiles, entendiendo además que el sistema de convivencia tiene propósitos más amplios, vinculados al estar en la escuela y a las condiciones del tránsito por la misma y la experiencia que allí se va configurando.

La convivencia en la escuela

En líneas generales, las normativas formuladas en las distintas jurisdicciones promueven el desarrollo de dos grandes instancias para posibilitar la puesta en marcha del sistema de convivencia. Por un lado, prescriben que cada escuela redacte su propio Acuerdo de Convivencia⁴ en función de las características y necesidades de su comunidad, con la participación y consulta a todos los actores escolares. Se espera que las normas, tal como decíamos, tengan un carácter propositivo y no prescriptivo y sancionatorio, que sean revisadas periódicamente y que puedan contemplar las necesidades de cada institución en un marco de justicia. Por otro lado, se establece que las escuelas conformen Consejos Institucionales de Convivencia,⁵ en tanto espacios de intercambio, discusión y participación. Los mismos deben tener una organización colegiada, es decir, estar conformados por representantes de los distintos sectores que integran las escuelas: autoridades, docentes, estudiantes, preceptores, padres, equipos de orientación, representantes de las asociaciones de estudiantes, personal de maestranza y portería. Estos órganos deben ocuparse de: la redacción de los Acuerdos de Convivencia, del tratamiento de los conflictos que se presentan sugiriendo formas de resolución a la rectoría y del trabajo preventivo en el abordaje de problemáticas de convivencia en la institución escolar. Estos dispositivos fueron configurando de distinta forma la experiencia de convivencia en las distintas instituciones, así, resulta interesante revisar el proceso de elaboración de las normas, las características de las mismas, las formas de llevar adelante esta prescripción, los modos de resolver los conflictos que se ponen en juego en las distintas escuelas para analizar la puesta en marcha del sistema de convivencia. En este apartado vamos a revisar el proceso de elaboración de las normas y el lugar del cuerpo en las mismas como ítems que nos permiten adentrarnos en el análisis de la puesta en marcha del sistema de convivencia en las escuelas.

4. Estos textos normativos tienen distintas denominaciones en las distintas provincias: Reglamentos de Convivencia, Acuerdos de Convivencia, Códigos de Convivencia, Normas de Convivencia, Acuerdos Institucionales de Convivencia, etc. En líneas generales, más allá de pequeñas diferencias, hacen referencia al mismo tipo de documento redactado colectivamente en las instituciones escolares, por lo que en este artículo usaremos indistintamente las distintas denominaciones.

5. También encontramos distintas denominaciones para referirse a estos órganos colegiados en las distintas provincias: Consejos Escolares, Consejos de Convivencia, Consejos Institucionales de Convivencia, etc. Pero básicamente se refieren al mismo tipo de órgano por lo que usaremos las denominaciones de forma indistinta.

La elaboración de las normas

Respecto de las normas, es interesante retomar el análisis que realiza Cornelius Castoriadis (1998), en el que distingue las sociedades según la concepción que tienen sobre la creación o formulación de sus leyes. En las sociedades arcaicas y en las tradicionales, explica este autor, las instituciones, las leyes, las normas no son cuestionadas, son entendidas como absolutas, formuladas por una fuerza externa (los dioses, los ancestros, los héroes), y ese origen oculto implica una sociedad heterónoma sin posibilidad de cuestionar la institución existente. Son sociedades que se niegan a reconocer el origen humano de las leyes que ellas mismas instan a obedecer. Así, la heteronomía trae consigo la idea de tradición y de que no hay nada que las personas puedan hacer para cambiar las instituciones y las leyes que han heredado e incluso se genera el convencimiento de que, si se intenta modificar ese legado, recaerían sobre ellos grandes desastres causados por el castigo divino (Bauman, 2003). Por otra parte, Castoriadis (1998) define las sociedades autónomas como aquellas que se cuestionan a sí mismas, donde los individuos son capaces de poner en tela de juicio las leyes existentes. Bauman explica, siguiendo a Castoriadis, que el intento de pasar de una sociedad heterónoma a una autónoma se produce cuando se ha admitido que las leyes solo se mantienen en pie por la voluntad de las personas que las han promulgado, y que todo lo que ha sido hecho por el hombre puede ser deshecho por él (Bauman, 2003). La autonomía requiere de individuos que se cuestionen acerca de si las leyes son justas o injustas y que se sientan involucrados en el proceso de elaboración de las mismas y por lo tanto responsables de ellas. Así, “una sociedad solo puede ser autónoma —es decir autogobernada y con capacidad de elección— si sus integrantes tienen el derecho y los recursos necesarios para elegir” (Bauman, 2003, p. 146). Pero, al mismo tiempo, esas leyes luego funcionan como paraguas legales para todos, por lo que se vuelve necesario, diría Jacques Rancière (1996), que cada individuo se someta a una ley general. En este sentido, Jaques Derrida (2008) manifiesta que lo que le da potencia a una ley es su misticismo. Aunque lejos de una idea de heteronomía, ya que la ley no es divina e inmodificable, lo que plantea este autor es que la ley tiene que tener algo mítico para no humanizarse demasiado por lo que dejaría de ser ley; tiene que tener un cierto halo que le permita generalizar más allá de los casos particulares y legislar a un universo amplio. De esta misma forma, la justicia se dirige siempre a singularidades a pesar de o precisamente a causa de su pretensión de universalidad (Derrida, 2008).

La posibilidad de definir las propias normas permite realizar este pasaje en las escuelas, de la heteronomía (donde las normas ya estaban prescriptas y eran incuestionables) a la autonomía, a partir de la cual los distintos actores escolares participan de la definición de aquellas reglas que consideran importantes para la convivencia en un espacio común. A la vez, la orientación acerca de su revisión periódica habilita instancias de discusión sobre la vigencia de las mismas.

De esta forma, podemos notar que el viraje de las nociones de disciplina a convivencia impacta en la percepción acerca de la ley y el gobierno de sí. Al tiempo que también es importante revisar qué debe ser regulado y definir entonces qué normas deben integrar el nuevo corpus normativo. Anteriormente la disciplina se basaba en el control, en la promoción de la obediencia, en el sostenimiento de las jerarquías. Buscaba el desarrollo de determinadas conductas vinculadas específicamente a la organización de los tiempos y a la regulación de los cuerpos (la prolijidad, la higiene, la apariencia, la puntualidad, los modos de sentarse, los modos de pararse, los modos de saludar) para la formación de futuros trabajadores y ciudadanos, y simultáneamente inhibía conductas, sancionando los actos de indisciplina. En este sentido, la disciplina aparece como la contracara de la indisciplina de la “mala conducta” (Furlán, 2004). ¿Qué normas deben incluirse en el nuevo contexto?, ¿qué pautas colaboran en la conformación de un espacio más democrático?, ¿qué reglas favorecen el establecimiento de vínculos inter e intrageneracionales?

A lo largo del recorrido en las instituciones educativas y el análisis de los Acuerdos de Convivencia elaborados en las mismas es interesante la revisión de la instancia de elaboración de las normas, donde aparecen grandes diferencias, pero también muchas similitudes. Entre las mayores diferencias podemos destacar el proceso de elaboración con mayor o menor participación de la comunidad y la variedad de formatos que adquieren estos documentos. Por otra parte, entre las mayores similitudes se destacan los ítems a regular, que habitualmente quedan restringidos a un grupo acotado de temáticas. Suelen aparecer normas vinculadas a la apariencia; relacionadas con la asistencia y la puntualidad; referidas al cuidado de la institución; vinculadas al respeto de los símbolos patrios o rituales escolares; y, por último, a veces, y con menor presencia, aparecen algunas normas vinculadas a ciertos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo a situaciones referidas a la evaluación.

A partir de la descripción de estos aspectos que resultan mayormente regulados en las normas se puede observar que el foco no parece estar puesto en lo vincular, en las relaciones en el espacio escolar para encontrar un modo de definir cómo estar con otros y conformar las reglas de un espacio común, sino

que las mismas se ajustan más al tipo de normas que se prescribían en el modelo anterior. En este sentido, en otro espacio (Litichever, 2010), he analizado cómo en muchas ocasiones se produce un proceso al que denominé de *normativización*, a partir del cual, si bien los reglamentos de las escuelas, en ocasiones, desarrollaban interesantes principios orientadores de la vida en común y elaboraban definiciones sustantivas acerca de la democracia, la comunidad, la convivencia, la inclusión; al momento de especificar más puntualmente las normas que permitirían llevarlos adelante, esos principios, muchas veces, parecían diluirse, volviéndose normas que apuntan a aspectos específicos y acotados. Para profundizar este análisis, es interesante retomar una distinción que realiza Philippe Merieu (2007) entre regla y ley, el pedagogo francés señala que las reglas son contextuales y circunstanciales, es decir que están limitadas a un marco y son dadas para un momento determinado y específico, a diferencia de las leyes que son universales y son las que establecen las pautas más generales y abarcativas respecto de la convivencia. Sin embargo, encontramos que en las escuelas se prescriben y se sancionan mucho más las infracciones a las reglas que a las leyes. De esta forma, las reglas parecen cobrar mayor importancia en la práctica cotidiana de la que parecen tener las leyes. Por ejemplo una humillación verbal, una agresión o discriminación a un/a compañero/a, suele ser menos sancionada que el hecho de no comportarse según reglas puntuales y más específicas, como el uso de una gorra. En ese sentido, la ley parece quedar circunscripta, en algunas oportunidades, a los principios que enmarcan los Acuerdos de Convivencia, pero no tiene el mismo efecto en la regulación cotidiana, donde se insiste mucho más sobre asuntos concretos y acotados.

La psicoanalista argentina Silvia Bleichmar (2007) brinda pistas para pensar las formas de legalidad en las escuelas y la construcción de las normas a partir de la distinción entre ética y moral, donde la ética debe estar basada en el principio del semejante, es decir, que consiste en tener en cuenta la presencia del otro y las responsabilidades hacia él. Retomando el imperativo categórico de Kant “Actúa de tal manera que tu conducta pueda ser tomada como norma universal” o dicho más simplemente: “No le hagas al otro lo que no quieres que te hagan” plantea con claridad que aquello que hago tiene que ser bueno para mí y para el otro. Este es un principio sustantivo para tener en cuenta en la definición de las normas en el vínculo con otros, la pregunta ¿qué responsabilidades tengo para con el otro? puede resultar un buen eje orientador. Por otra parte, establece la distinción (al estilo de Merieu), entre leyes contrapuestas: las universales y las más específicas. Esta distinción también resulta orientadora, ya que plantea que cuando se da una contraposición entre ambos tipos de leyes debe primar la de carácter universal. Con frecuencia nos encontramos con

situaciones donde algunas normas o ciertas sanciones atentan contra leyes más amplias, como por ejemplo la obligatoriedad escolar. Así, comportamientos disruptivos en clase, circulación por espacios no habilitados, vestimenta considerada inapropiada suelen desencadenar sanciones como la suspensión, que aleja al estudiante de la escuela por una cierta cantidad de días.

Otro principio que define Bleichmar (2007) y que resulta útil para la elaboración de las normas es la distinción entre legalidad y arbitrariedad, si la norma es arbitraria, está definida por la autoridad; en cambio, si la norma es necesaria, está definida por su legitimidad, y así estaría poniendo en el centro el derecho o la obligación para el colectivo (nos obliga a todos). Resulta entonces interesante preguntarse, frente a una norma, en qué medida es necesaria para el desarrollo de la tarea que nos convoca —y allí podríamos pensar en el sentido de la obligatoriedad de determinadas prendas, por mencionar una norma muy extendida en las escuelas—, y si remite a todo el colectivo en su necesidad de cumplimiento o es acotada solo para un grupo.

El recorrido analítico realizado nos permite detectar que a veces la ley en la escuela aparece como una cuestión difusa. Si bien una gran mayoría de escuelas secundarias cuenta con un Acuerdo de Convivencia escrito, este no siempre resulta un instrumento útil en el establecimiento de las orientaciones de comportamiento. En ocasiones no funciona como una herramienta clara de la que se deduzcan las pautas necesarias. La posibilidad de definir las propias normas en un ámbito de discusión colectivo es una instancia sustantiva que habilita un espacio para reflexionar entre los distintos actores escolares acerca de cuáles son las reglas necesarias de vinculación. De esta forma, la norma es asible, revisable y modificable, pero también brinda un marco de justicia mayor al ajustar las pautas a una legalidad necesaria y no autoritaria. Este camino se encuentran transitando las escuelas, donde es indispensable retomar los principios orientadores para la definición de cuáles son las normas necesarias para cada comunidad.

El cuerpo en la escuela

La escuela y las pedagogías han tenido un papel central en el proceso de construcción y fabricación de los cuerpos de las y los estudiantes y en la delimitación de las fronteras entre diversas categorías: bello/feo, sano/insano, limpio/sucio, correcto/incorrecto. En este sentido, George Vigarello plantea que:

las pedagogías son portadoras de preceptos que dan al cuerpo una forma y lo cuadriculan para someterlo a normas (...). Se trata de imágenes sugeridas, de

gestos esbozados que silenciosamente inducen posiciones y comportamientos, de frases anodinas donde las palabras, sin parecerlo, dibujan un comportamiento semiconsciente y al mismo tiempo laborioso, de frases más gravitantes, portadoras de órdenes impartidas, que fijan con precisión analítica o solemne el aspecto y los modales. (...) Progresivamente se imponen posiciones imitadas, pertenecientes al campo de lo “no dicho”, de lo irreflexivo, que se van transmitiendo, mientras se precisan, se refinan o se transforman. El cuerpo se expresa en una lengua lateral, alusiva, que vela y señala al mismo tiempo la importancia pedagógica del aspecto y de la corrección de las actitudes físicas en el proceso de las relaciones entre adultos y niños (Vigarello, 2005, pp. 9-10).

Así se configura una pedagogía del cuerpo, una normativización del mismo que cobra un lugar específico a través de los sistemas de regulación. En dicha normativización ha colaborado el régimen de disciplina y continúa haciéndolo el sistema de convivencia, aunque en tensión con nuevas demandas de las y los jóvenes por dejar entrar a la escuela sus cuerpos juveniles.

La regulación sobre el cuerpo se manifiesta también a través de la regulación de la apariencia y de la vestimenta. Estas normas ocupan una gran parte de las prescripciones detalladas en los Acuerdos de Convivencia. Tal como lo plantea Inés Dussel, los intentos de regulación de la vestimenta han estado presentes en las escuelas argentinas desde fines del siglo XIX, pero los márgenes de aceptación y lo considerado “apropiado” se va redefiniendo en las distintas épocas a través de las modas y las culturas juveniles (Dussel, 2005). Así, la vestimenta se convierte en una poderosa forma de representar la regularidad social, donde los cuerpos son claras señales de transgresión, de docilidad pero también de posicionamiento social (Dussel, 2003). La blancura, la higiene, la pulcritud y prolijidad han sido en las escuelas parámetros desde los cuales anticipar e interpretar las conductas de sus estudiantes y familias. Tal como luego, el largo de la pollera, short o remera y el ancho de un bretel parecen definir la moral de las estudiantes.

La investigadora brasileira Guacira Lopes Louro señala que los cuerpos de los individuos presentan marcas visibles de su tránsito por la escuela donde:

un cuerpo escolarizado es capaz de estar sentado por muchas horas y tiene, probablemente, la habilidad de expresar gestos o comportamientos indicativos de interés y de atención, aunque sean falsos. Un cuerpo disciplinado por la escuela es entrenado en el silencio y en un determinado modelo de habla; concibe y usa el tiempo y el espacio de una forma particular. Manos, ojos y oídos están adiestrados para tareas intelectuales, pero posiblemente desatentos o torpes para otras tantas (Lopes Louro, 2000, p. 12).

Por lo que, muchas de las normas que encontramos en las escuelas, lo que buscan es ir definiendo estos parámetros de comportamiento. A la vez, esta misma autora nos alerta sobre cómo las imposiciones de salud, vigor, vitalidad, juventud, belleza, fuerza son significadas de manera diferente en las sociedades y también son atribuidas diferencialmente a hombres y a mujeres. “A través de muchos procesos, de cuidados físicos, ejercicios, ropas, aromas, adornos, inscribimos en los cuerpos marcas de identidad y, consecuentemente, de diferenciación” (Lopes Louro, 2000, p. 21). Así la escuela fue definiendo una estética permitida en el espacio escolar, y quienes no se ajustaban a ella eran señalados y en muchas ocasiones sancionados, estética que, por otra parte, colabora en la definición binaria de los géneros.

La apariencia es uno de los aspectos que, en las escuelas secundarias de nuestro país, se regula con mayor insistencia, tanto en la prescripción de las normas como en la insistencia para cumplirlas en el cotidiano escolar. Las formas permitidas o no de vestir, los accesorios habilitados son cuestiones que tienen mucha presencia en las normas, así se van definiendo los estilos con los que las y los estudiantes deben y pueden habitar ese espacio. Estas normas suelen ser enunciadas por ellas y ellos como aquellas sobre las que las escuelas imparten mayor exigencia: la prohibición del uso de la visera, de gorros; la obligación de usar una determinada prenda (remera, guardapolvo, uniforme); la obligación de incorporar ciertos símbolos (escudos, emblemas) y la prohibición de llevar piercing, maquillajes, bijouterie resultan ejemplos de esta búsqueda de regulación. A la vez, la investigación en las escuelas sobre estas temáticas nos permitió notar que las instituciones habitualmente despliegan una serie de estrategias de control para sostener las normas en relación a la forma correcta de vestir en la escuela. Así, en una escuela se conformó un gabinete de prendas de repuesto para darles ropa a los estudiantes que no concurrían con la ropa “adecuada”; en otra escuela, la portera a la entrada chequeaba que los estudiantes (o sobre todo las estudiantes mujeres) no concurrieran con prendas no permitidas; en otro establecimiento, al tomar lista se chequeaba que los estudiantes tuviesen la remera correspondiente, de lo contrario se le ponía ausente o los mandaban a la casa a cambiarse y les enviaban una nota a las familias para notificar la situación. La puesta en marcha de estos mecanismos nos lleva a la necesidad de revisar la norma, ya que su incumplimiento (por los dispositivos que se generan alrededor) parece afectar la inclusión de las y los jóvenes en las escuelas, aspecto que entra en contradicción con el derecho a la educación que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria. Detectamos aquí la contraposición entre dos leyes de distinto nivel que señalaba Bleichmar (2007).

En la regulación de la apariencia también aparecen diferencias en las exigencias para mujeres y para varones. Suelen ser las estudiantes mujeres las que manifiestan que sobre ellas recaen mayores exigencias respecto de cuál es la apariencia *adecuada* en la escuela. Así, el abanico de prendas prohibidas es generalmente mucho más extenso: no musculosa, no top, no short, no minifalda, no breteles, no calzas. Manifestaciones que se convierten en denuncias cuando las alumnas identifican que las normas no resultan similares respecto de sus pares varones. Así, una estudiante del anteúltimo año de una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires proclamaba en una entrevista “—No, supuestamente no hay que venir con remera corta ni con short ni musculosa siendo mujer, pero siendo hombre podés usar todo lo que vos quieras, es horrible. —¿Y alguna vez cuestionaron eso, se lo plantearon a alguien? —Sí, pero nadie nos da bola. **No pueden venir en short y punto.** No. Porque las mujeres provocamos, pero los hombres no provocan”.

En el último tiempo, de la mano de otras reivindicaciones feministas que permitieron nuevos posicionamientos de las mujeres y una discusión más extendida sobre los estereotipos de género, este cuestionamiento se ha convertido en reclamo, traducido en muchas ocasiones en acciones colectivas de demandas de cambio, realizadas tanto por chicas como por chicos. Así, en distintas escuelas se han realizado asambleas, sentadas o reclamos más creativos como “pollerazos”,⁶ “shortazos”, donde los estudiantes varones decidieron ir vestidos con polleras o shorts en protesta por la regulación de la vestimenta que recaía sobre sus compañeras o frente a la sanción aplicada por una rectora en una escuela de la Ciudad de Buenos Aires a una estudiante por asistir sin corpiño, se decidió realizar una jornada de protesta y una convocatoria a una suelta de corpiños frente al ministerio⁷ (Litichever, Fridman, en prensa).

Por su parte, sobre los varones la regulación de la apariencia se focaliza específicamente en dos cuestiones: la prohibición de asistir a la escuela con camisetas de fútbol y la insistencia de que se quiten la gorra, la visera y la capucha dentro del aula. Respecto del primer asunto, en las escuelas perciben como un conflicto en potencia la exhibición del propio cuadro de fútbol. Docentes y equipos directivos explican la prohibición del uso de la camiseta porque señalan que la pertenencia a diferentes equipos de fútbol suele generar peleas y conflictos al interior de la escuela, que es “mejor evitar”. De esta manera la norma aparece como la prevención de un conflicto inminente, que se traduce en el ocultamiento de las diferencias que de otra forma podrían estallar en el espacio escolar. Aquí aparece implícita la idea de que los conflictos

6. https://www.clarin.com/sociedad/Llamativa-protesta-escuela-varones-pollera_0_B1qpl6t2.html/.

7. <https://www.perfil.com/noticias/sociedad/corpi%C3%B1o-colegio-convocan-protesta-educaci%C3%B3n.phtml/>.

pueden resolverse a partir de “ocultar” aquello que podría ponerlos en escena. Cuando este mecanismo solo los mantiene latentes, es decir, los posterga pero no los resuelve. Se pone en juego así una idea restringida de lo que implica la *prevención*, donde se pone el foco en evitar el conflicto y no en resolverlo, acepción distinta de aquella que planteaba la normativa más vinculada a formas alternativas de resolución y no de evitación.

Al mismo tiempo es importante señalar que en las investigaciones que llevamos adelante, la diferencia en el cuadro de fútbol no es percibida por los estudiantes como un verdadero conflicto, los y las estudiantes declaran que pueden convivir perfectamente con estudiantes con otros gustos y pasiones. Aquí parece ponerse de manifiesto una distancia entre las normas prescriptas y su insistencia de cumplirlas, y los conflictos que concretamente se presentan. Al parecer, es mayor el temor a que aparezca este tipo de conflicto que su presencia real en las escuelas.

Respecto de la otra norma vinculada a la apariencia de los varones: la prohibición en el uso de gorros, viseras y capuchas, suele justificarse a partir de que su uso estaría transmitiendo una falta de respeto, por lo que suele señalársele a los jóvenes que se los quiten en el aula. Pero a la vez, parece vincularse a una estigmatización de los sujetos que los portan dado que las capuchas, al igual que los gorros y viseras, muchas veces son asociadas con “los pibes chorros”, con una determinada estética de cultura juvenil, por lo que su prohibición está cargada de estereotipos sobre los jóvenes que las visten. Allí se plasma una disputa entre el uso de un accesorio (la gorra, por ejemplo) que muchos jóvenes utilizan como símbolo identitario y la regulación de la escuela que lo prohíbe. Nuevamente se pone en tensión el/la sujeto estudiante y el/ la sujeto joven. Así, en ocasiones, las escuelas ejercen, a través de sus normas, la demanda de que las y los jóvenes se despojen de su identidad para poder ingresar al espacio escolar y puedan portar la apariencia de “alumno” (Litichever, en prensa).

A partir de este acento diferencial en las normas vinculadas a los cuerpos de chicas y chicos, encontramos que las escuelas sostienen una moral de aquello considerado decente, distinto para unos y otras. Así, es posible hacer una lectura en tanto los varones serían los potencialmente conflictivos e irrespetuosos y las mujeres las potencialmente indecentes. Reforzándose de esta forma la transmisión de estereotipos de género que comenzaron en el último tiempo a ser cuestionados ya que, si bien el espacio de enseñanza y aprendizaje es compartido por mujeres y varones, parecen conformarse campos de aprendizajes diferenciados para unos y otros. Entonces, las prescripciones normativas que diseñan las escuelas legitiman ciertas maneras (y no

otras) de convertirse en varón o de convertirse en mujer (West y Zimmerman, 1990/1999, citado en Tomasini y Bestareli, 2014).

Así, tal como señala Lopes Louro (2000), el dispositivo de disciplina escolar tradicional pone en práctica distintas formas de censura y control que muchas veces coartan las expresiones identitarias juveniles. Pero también hallamos que las y los jóvenes transgreden constantemente estas normas, achicando el largo de las polleras, lo ajustado de las prendas o utilizando accesorios con los que se identifican para expresarse o no tapar del todo quienes son. A la vez que proponen nuevas formas de protesta y de revelarse frente a estos mandatos, a través de las acciones colectivas que describíamos.

Conclusión

En este artículo pusimos de relieve las características que asume la concepción de la convivencia escolar para desentrañar cómo se configuran los vínculos en las escuelas a partir de esta perspectiva. Señalamos las tensiones que se producen entre la búsqueda por generar espacios de participación de las y los jóvenes —en la definición de algunos aspectos escolares como la elaboración de las normas, la resolución de conflictos, es decir, su inclusión activa en la configuración de la vida institucional— y la permanencia de viejos patrones de concepción tutelar sobre los y las estudiantes, donde se los piensa más como receptores que como agentes activos. Allí se pone de manifiesto el sostenimiento de ciertos dispositivos disciplinarios, aunque reconfigurados, en este sentido, las nuevas tecnologías, así como permiten amplificar las voces y brindan mayor acceso para sentar posiciones, podrían estar configurando un nuevo tipo de panóptico digital.

De esta forma, tal como señalábamos, si bien el clásico panóptico ya no tiene la misma vigencia, la vigilancia no ha desaparecido, sino que se ha reconfigurado y emergen nuevas instancias de control, la posibilidad tan cercana de registrar y publicar escenas escolares y asuntos referidos a los vínculos que se conforman son aspectos a analizar con más detalle, ya que se han convertido en espacios donde denunciar, demostrar, escrachar. Hace algunos años, cuando se masificó el uso de los celulares, algunos estudiantes comenzaron a filmar clases para denunciar situaciones autoritarias por parte de algunos docentes; frente a esas situaciones, la postura de los y las docentes no fue unánime, hubo quienes prohibieron y sancionaron el uso del celular y otros/as que, tal como relataba Inés Dussel⁸ en una conferencia hace algunos años, tomaron la decisión de arreglarse para ir a la escuela para salir mejor en las filmaciones.

En los últimos meses, de la mano de un posicionamiento de mayor empoderamiento de las mujeres, las redes sociales comenzaron a utilizarse por algunas chicas para escrachar situaciones de abuso de compañeros y docentes varones. Allí se vuelve necesario pensar por qué se canaliza por esa vía una situación de angustia, que evidentemente no encontró otros canales de comunicación y diálogo, pero también la facilidad que habilitan estas redes para denunciar, sin muchas mediaciones. Se vuelve imperioso revisar cuál es el lugar de la intervención adulta frente a estos casos, cómo se acompaña el análisis de las situaciones y el diseño de mejores estrategias de resolución. Resulta fundamental seguir indagando por qué pese a que la propuesta de convivencia incentiva la participación de los y las jóvenes, el diálogo, el debate, la búsqueda de resolución de los conflictos, la puesta en discusión de posiciones contrapuestas, en muchas ocasiones, por lo pronto en el caso de estas jóvenes, parecen no haberse desarrollado instancias propicias en las que puedan ser escuchadas y desde las cuales considerar el conflicto que transitaban y pensar junto con otros y otras adultos las mejores formas de abordarlo.

La modalidad del escrache, por otra parte, trae consigo la apariencia de la transparencia, de libertad, desde la que se ejercen acciones centradas en la denuncia y no en la búsqueda de solución. Aunque es necesario poner en cuestión si una mayor visibilidad trae consigo una mayor transparencia, además, resulta necesario revisar los conflictos desde otros parámetros en los que pueda darse lugar a la escucha de las distintas voces inmersas en el conflicto, la reflexión, la toma de conciencia del error y la búsqueda de una solución que no quede acotada al señalamiento del culpable, es preciso construir intervenciones pedagógicas.

En este sentido, se acentúa aquello que señalábamos al inicio a partir del trabajo de Chul Han, donde estas formas de participación, acotadas al uso de las redes, promueven el encuentro de distintos sujetos bajo un interés común, el planteo aquí es cómo promover que en las escuelas puedan abrirse caminos para la generación de comunidades, construcciones colectivas de participación que pueda contemplar el intercambio con otros/as con intereses, gustos y preocupaciones diferentes.

8. Dussel, I. (2016). "La escuela digital y las nuevas economías de la atención". Conferencia en ciclo Conversaciones, organizado por la Fundación Medifé, 26 de julio de 2016.

Bibliografía

- Alterman, N. (1999). "La disciplina escolar en las escuelas secundarias", *Páginas*, año 1, 1, Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2003). "Excurso 2: Tradición y autonomía en el mundo posmoderno". En *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bentham, J. (2004). *Panóptico*. Buenos Aires: Quadrata.
- Bleichmar, S. (2007). "La construcción de las legalidades como principio educativo". Ciclo de Videoconferencias del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Ministerio de Educación de la Nación. Segundo Encuentro.
- Castoriadis, C. (1998). La cuestión de la autonomía social e individual. *Contrapoder*, 2.
- Deleuze, G. (1990). Post scriptum sobre las sociedades de control. En G. Deleuze, *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-textos.
- Derrida J. (2008). *Fuerza de ley. El fundamento místico de la autoridad*. Madrid: Tecnos.
- Dussel, I. (2003). Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos. En T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Ediciones Pomenares.
- Dussel, I. (2005). Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (siglos XIX-XX). *Pro-Posições*, 16 (1).
- Foucault, M. (2001). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Furlán, A. (2004). *Miradas diversas sobre disciplina y violencia en centros escolares*. México: Universidad de Guadalajara.
- Han, B.-C. (2017). *La sociedad de la transparencia*. Buenos Aires: Herder.
- Hirschman, A. (1977). *Salida, voz y lealtad. Respuestas al deterioro de empresas, organizaciones y estados*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Litichever, L. (2010). *Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad*. (Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación). FLACSO, Argentina.
- (2013). Las medidas disciplinarias en la escuela secundaria. *Novedades Educativas*, 271.
- (en prensa) "Sacate la gorra que estás en la escuela": modos de estar en las escuelas. En M. Southwell (dir.). *Hacer posible la escuela. Vínculos generacionales en la secundaria*. Colección Investigaciones. UNIPE Editorial

Litichever, L. y Fridman, D. (en prensa) “¿Qué es injusto en la escuela?”. La educación en debate, suplemento de educación de *Le Monde Diplomatique*.

Lopes Louro, G. (2000). Pedagogías da sexualidade. En G. Louro (comp). *O corpo educado. Pedagogías da sexualidade* (pp. 4-24). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Lopez, V., Litichever, L., Valdes, R. y Ceardi, A. (2019). Traduciendo las políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile. *Psicoperspectivas*, 18(1). Recuperado de <http://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/>.

Meirieu, P. (2007). “Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza”. Ciclo de Videoconferencias del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación de la Nación. Quinto encuentro, 25 de octubre de 2007.

Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografía de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario/Ediciones del Aula Taller. Recuperado de http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_resultado.php?campo=isbn&texto=978-987-1309&imageField.x=30&imageField.y=4/.

Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y Filosofía*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Tomasini, M. y Bertarelli, P. (2014). Devenir mujeres en la escuela. Apuntes críticos sobre las identidades de género. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 181-199. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1199/>.

Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Lucía Litichever es Estudiante de doctorado (FFyL, UBA), Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO), Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Profesora de enseñanza primaria. Co- coordina el Núcleo de estudios sobre la escuela y los vínculos intergeneracionales, perteneciente al área Educación de FLACSO. Se dedica a la formación docente y a la investigación. Sus líneas de investigación son la desigualdad, la educación secundaria, la convivencia, la participación escolar y los vínculos intergeneracionales. Es coautora, junto a Pedro Núñez, del libro *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela* (Grupo Editor Universitario, 2015).

7

Convergencia digital y aprendizaje extendido

Luis Baggiolini

... las viejas y trilladas categorías filosóficas de naturaleza versus crianza, innato versus aprendido, e incluso, genes versus ambiente, ya no son apropiadas —son demasiado estáticas y categóricas— si nuestra meta es una dinámica explicación darwinista de la cognición humana en sus dimensiones evolutiva, histórica y ontogenética.

M. Tomasello, 2007

Las tensiones entre la tecnología, el conocimiento y la educación no son nuevas, no obstante, en los primeros años del siglo XXI aparecen con renovada fuerza y con mayor intensidad. Ya no entendemos la tecnología como un elemento auxiliar, secundario e incluso puramente instrumental, hoy se nos presenta como un elemento constitutivo del conocimiento humano.

Solemos concebir las tecnologías como “herramientas”, como simples instrumentos que el hombre diseña para lograr ciertos fines. Pero, si en un principio fue así, el aparente control y la distancia que el hombre tenía sobre ellas ha ido perdiendo fuerza: no somos solo creadores de instrumentos que utilizamos a nuestro antojo y según nuestra necesidad, somos también, y cada vez más, producto de estos artificios tecnológicos.

Nuestro entorno cercano está moldeado a través del diseño de artefactos técnicos que hemos ido humanizando a través de los siglos. En los últimos años este proceso se aceleró notablemente, las tecnologías digitales hicieron visible un proceso que ya lleva siglos: *nuestro acoplamiento con las tecnologías*. No obstante, esta mixtura, esta hibridación del hombre con la tecnología, está de tal modo soslayada que vemos diferencias donde solo hay, de manera cada vez más evidente, continuidades.

Introducción: de las tecnologías de la palabra a las tecnologías de la inteligencia

*Cualquier tecnología va creando, paulatinamente,
un ambiente humano totalmente nuevo,
los ambientes no son envolturas pasivas, sino procesos activos.*

M. McLuhan, 1987

Hay muchas maneras de entender la relación entre educación y tecnología(s). Podemos acercarnos desde el diseño de los contenidos, ¿qué vamos a enseñar “sobre” tecnología? O como “auxiliares pedagógicos”, ¿cómo vamos a trabajar “con” las tecnologías en el aula? o, si queremos abordar las prácticas profesionales, ¿cuáles son los usos “de” las tecnologías asociadas al campo laboral? O, de un modo más amplio: ¿qué tipo de conocimiento, qué tipo de saberes, qué tipo de competencias generan los diferentes cruces (especialmente aquellos que se han consolidado institucionalmente) entre tecnología y educación?

Cada cambio tecnológico nos impulsa a pensar en la educación: ¿de qué modo esta nueva forma de producir, o esta manera de estar en el mundo, cambia la educación de cada generación? ¿Debemos permitir que el afuera de la escuela cambie el adentro? ¿Hay una educación “clásica” que es la base, el fundamento, de la sociedad moderna, que no debería cambiar, aunque el mundo del trabajo, de la cultura y del entretenimiento sí lo hagan?

A través de la historia, la escuela se ha constituido en una institución mediadora entre la cultura “oficial”, relativamente homogénea, y una comunidad siempre confiada en sus promesas; en una articuladora de saberes institucionalizados y prácticas legitimadas. Ha transmitido, de este modo y durante años, conocimientos, habilidades y técnicas. Para esto, le fue necesario implementar distintos métodos y utilizar diferentes tecnologías de acuerdo a los procesos históricos, políticos, económicos y culturales que ha transitado.

En esos momentos, el análisis de estas relaciones cobra protagonismo, mostrándonos cómo los medios tecnológicos pueden incidir en la manera de entender la producción, acumulación, sistematización y distribución del conocimiento. Nos gustaría describir algunos rasgos de las tecnologías, desde el nacimiento de la escritura, pasando por la imprenta, hasta internet; desde las tecnologías mecánicas hasta las digitales, que han ido configurando, cada una de ellas, ciertos aspectos del saber, desarrollando diferentes prácticas cognitivas y materializando distintas instituciones educativas. Estas articulaciones se ven claramente en el comienzo del mundo moderno entre las tecnologías

de impresión y la constitución de la mente letrada; y lo estamos viendo, desde fines del siglo pasado, con las tecnologías digitales, que configuran un tipo de tecnología “intelectual” con una intensa y compleja relación, todavía en proceso de estabilización, con el conocimiento. ¿Ahora bien, cuál es el impacto de las tecnologías de comunicación, especialmente la digital, que está asociada a nuevas competencias cognitivas y que, desde el principio, ha sido concebida como modelo de “inteligencia artificial”?

En la escuela siempre han coexistido tecnologías utilizadas como “artefactos” de apoyo (herramientas didácticas: tiza, pizarrón, proyector), “tecnologías simbólicas” (escritura, representaciones icónicas, audiovisuales) y “tecnologías organizativas” (gestión, planificación del aprendizaje) que median la comunicación intersubjetiva, atravesando su cotidianeidad. Sin embargo, las tecnologías y, en nuestro caso particular, las tecnologías de comunicación, pueden ser pensadas a partir de su fuerza organizadora de ambientes culturales, no solo como mediadoras, sino como configuradoras de habilidades cognitivas, es decir, como una manera particular de organizar el conocimiento.

Esta clasificación de las tecnologías utilizadas en el ámbito escolar nos permite focalizar nuestro interés y el centro del problema en las “tecnologías simbólicas”, ya que las “organizativas” son básicamente de gestión institucional, y las llamadas “herramientas didácticas” están más cerca de la tradición de la “tecnología educativa”, es decir, de una perspectiva puramente instrumentalista de las tecnologías. No obstante, estas “tecnologías simbólicas” forman parte de las que Lévy (2007), siguiendo a Goody, Havelock y otros, denominan “tecnologías de la inteligencia”. También llamadas “herramientas de la mente” o “tecnologías intelectuales” por Carr (2011), quien hace una interesante clasificación de las tecnologías:

Nuestras tecnologías se pueden dividir, a grandes rasgos, en cuatro categorías, según su forma de complementar o ampliar nuestras capacidades innatas. Un primer conjunto, que abarca el arado, la aguja de zurcir, y el avión de combate, aumenta nuestra fuerza y resistencia físicas, nuestra destreza y nuestra capacidad de recuperación. Un segundo grupo, que incluye el microscopio, el amplificador y el contador Geiger, extiende el alcance o la sensibilidad de nuestros sentidos. Un tercer grupo, que abarca tecnologías como el embalse hidráulico, la píldora anticonceptiva y la planta de maíz genéticamente modificada, nos permite remodelar la naturaleza para servir mejor a nuestras necesidades o deseos. El mapa y el reloj pertenecen a la cuarta categoría, la podríamos llamar, para usar un término utilizado en un sentido ligeramente diferente por el antropólogo Goody y el sociólogo Bell, “tecnologías intelectuales”. Estas incluyen todas las

herramientas que utilizamos para ampliar o apoyar nuestra capacidad mental: para encontrar o clasificar la información, para formular o articular ideas, para compartir métodos y conocimientos, para tomar medidas y realizar cálculos, para ampliar nuestra capacidad de memoria (Carr, 2011, p. 62).

Si bien Carr sostiene que todas las tecnologías influyen en nuestra forma de entender y percibir el mundo, son las tecnologías intelectuales aquellas que “ejercen el poder más grande y duradero sobre qué y cómo pensamos. Son nuestras herramientas más íntimas, las que utilizamos para la autoexpresión, para dar forma a la identidad personal y pública, para cultivar nuestras relaciones con los demás” (Carr, 2011, p. 62).

Las tecnologías intelectuales o de la inteligencia no son solo aquellas que fueron diseñadas para apoyar o extender nuestras cualidades intelectuales, son las que desde el comienzo del largo proceso de hominización construyeron espacios culturales, históricamente situados y simbólicamente estructurados, que modificaron la ecología cognitiva del hombre: el espacio acústico de la oralidad, el alfabeto fonético y la lógica secuencial de la escritura, la estandarización mecánica de la cultura impresa, el ambiente inmersivo de los medios audiovisuales y el más reciente espacio virtual de las redes y los dispositivos móviles.

Que la tecnología se haya transformado en un problema para las instituciones educativas no es más que un epifenómeno de estas transformaciones de los ambientes sociotécnicos. Para dar cuenta de la manera en que las tecnologías participan de los cambios en los modos de conocer tendríamos que verlo desde, al menos, tres aspectos. Por un lado, desde una historia de las tecnologías, una mirada de larga duración que muestre la fuerte imbricación del conocimiento y la educación con las tecnologías intelectuales. En segunda instancia, desde una perspectiva cognitiva, las tecnologías permiten redefinir conceptos como conocimiento e inteligencia, pero también cuerpo-mente, tecnología y ambiente. Aquí las distintas teorías que relacionan la cognición con el aprendizaje piensan cada vez más el lugar de los artificios tecnológicos en el proceso de adquisición de ciertas habilidades o competencias cognitivas. Finalmente, si observamos la corta pero intensa vida de la filosofía de la tecnología, nos encontraremos con una epistemología de la tecnología que nos permitirá profundizar en la relación que el hombre mantiene con la tecnología, los límites del determinismo y el humanismo, y la cada vez más estrecha articulación hombre-tecnología-ambiente o, en términos más tradicionales, naturaleza-artificio-cultura.

La larga convivencia de la oralidad y la escritura. Oralidad primaria, oralidad secundaria, alta oralidad

La única tecnología verbal capaz de garantizar la conservación y la estabilidad de lo transmitido consistía en la palabra rítmica hábilmente organizada según modelos métricos y verbales lo suficientemente únicos como para retener la forma.

E. Havelock, 1994

Partimos de la siguiente premisa: las tecnologías de comunicación dominantes en cada época impactan de manera significativa no solo en la práctica educativa sino, fundamentalmente, en la reflexión pedagógica y en el modo de incluir las tecnologías en la transposición didáctica que se articula en momentos de cambio. Tengamos en cuenta, por otra parte, que las distintas tecnologías de comunicación organizan formas de conocimiento diferenciado, y que la institución escolar debe dar cuenta, ante cada reorganización del mapa tecnológico, de las nuevas habilidades y competencias requeridas. Es por ello que se han elegido para este análisis tres momentos históricos en los cuales se han producido fuertes transformaciones —ya sea desde el campo de las tecnologías de comunicación, ya desde ámbito de la educación— que redefinieron, a partir de la articulación de ambos campos, los modos de conocer y las maneras de pensar las prácticas pedagógicas. Pondremos el acento en el proceso de incorporación de la escritura fonética en la Grecia desde los siglos VI y VII a. C., del nacimiento de la cultura impresa a partir del siglo XV y de la digitalización de las tecnologías de comunicación a partir de fines del siglo XX.

Este recorrido implica la necesidad de poner en relación registros discursivos de diferente orden: aquellos que provienen de los estudios sobre la historia de las sociedades ágrafas, del mundo oral y de la lenta consolidación de la escritura amanuense, del libro y de la cultura letrada, y, por otro lado, los que se inscriben en torno al campo de las teorías y la historia de la educación.

Antes de ocuparnos de la primera tecnología de la inteligencia realmente “disruptiva”, la escritura, convendría describir el fondo cultural sobre el que se recorta su aparición. Por un lado, el mundo oral, de la “oralidad primaria”, que según la descripción de Ong (1987) supone una serie de técnicas que la aparición del alfabeto fonético primero (siglos VI y VII a. C.), y la lenta consolidación de la escritura en la Grecia clásica, después, ponen en crisis. Este proceso llevó siglos, pero no suplantó la palabra escrita por la palabra hablada, sino que reconfiguró la cultura oral de las sociedades ágrafas en una serie de prácticas que hacían de la dupla oralidad-escritura un complejo juego de complementos

y diferencias. Las “psicodinámicas de la oralidad” que describe Ong solo son visibles desde una sociedad que ha hecho suyos los rasgos más salientes de la cultura letrada. Como dice Havelock (1998), la ecuación oralidad-escritura es la fórmula para la mentalidad moderna.

Algunas de las características que estos autores le otorgan al modo de conservar y transmitir el conocimiento en las sociedades sin escritura, como el uso de reglas nemotécnicas y el uso de expresiones fijas, la aplicación de fórmulas que se puedan repetir fácilmente, los relatos con ritmo y rima que nos permitan recordar fragmentos y facilitar la sintaxis, la adherencia al “mundo humano vital” y el carácter homeostático de la memoria colectiva, nos permiten entender cómo el vate, el rapsoda o el bardo se transformaron en la memoria viva de una comunidad.

Los dos poemas homéricos se podrían concebir como grandes depósitos de información cultural, acerca de la costumbre, la ley y la propiedad social, que también había sido almacenada. La idea de que la memorización reemplazó a la improvisación estaba confirmada por el papel que los griegos de épocas anteriores le asignaban a la memoria (...) los poemas épicos griegos podían entonces concebirse como grandes depósitos que almacenaban información cultural (Havelock, 1998, p. 41).

Havelock nos muestra cómo Platón, en su crítica a la poesía épica y a quienes educaban en esa cultura, lo hacía desde la filosofía naciente y desde la dialéctica, como herramienta de búsqueda razonada de la verdad. Sus *Diálogos* son una muestra de la fuerza de la escritura para poner en escena la dialéctica socrática, rescatarla del olvido en un soporte material y poner en crisis un saber repetitivo (fórmulas, acumulación y repetición), emotivo (situado e intersubjetivo) y memorístico (rima, métrica), desde la razón argumentativa (secuencial, causalista) que permite la escritura, al igual que una memoria física, acumulable en un soporte material perdurable.

Siglos XVI y XVII, donde se articulan la expansión de la cultura letrada a través de las tecnologías de impresión y la constitución del discurso pedagógico moderno

Durante siglos, las personas comunes habían aprendido a leer y a escribir sin haber jamás asistido a la escuela. Aprendían a través de redes informales, en la familia o en el lugar de trabajo, con la guía de un colega artesano, un patrón benévolo o un sacerdote solidario. En Gran Bretaña y Francia, la alfabetización masiva se alcanzó alrededor del año 1880, antes de que estos países hubiesen establecido un sistema de educación primaria libre y obligatoria.

M. Lyons, 2012

Un segundo momento, de gran importancia para la historia de las tecnologías de la inteligencia, es la aparición de la imprenta y su incidencia en la consolidación de la cultura letrada. En esta instancia encontramos los primeros indicios de la posterior constitución de la pedagogía moderna y de la escuela como institución privilegiada de la modernidad.

Fue, precisamente, la obra de Eisenstein, quien, siguiendo las ideas de McLuhan (1985), demostró —en un profundo trabajo historiográfico— que la cultura de los escribas, en las élites de los monasterios medievales, y ya no la cultura oral, fue la primera en transformarse por el fuerte y relativamente rápido impacto de la imprenta hacia fines del siglo XV y comienzos del XVI. Para esta autora, la tecnología de la impresión, al dar fin al monopolio de las instituciones de la Iglesia en la certeza y legitimidad del conocimiento, se convirtió en un factor fundamental que contribuyó a los cambios culturales del Renacimiento y la Reforma. Estos cambios dieron origen a una nueva competencia intelectual; a medida que el libro se torna un producto masivo y, “a medida que va sirviendo a más y más clases distintas de comunicación, y que empieza a serlo de un modo característico, se requiere una nueva competencia: la competencia de leer y darle algún tipo de significado a todo lo leído. Se avecina una nueva cultura escrita” (Kittay, 1995).

Si consideramos la escritura impresa como una tecnología, cosa que ya hemos hecho, veremos que así sucedió a partir de la fijación material de la escritura en un soporte estandarizado y relativamente inalterable como el libro. Ya no se trata solo de la materialización de la memoria en un objeto “exterior”, sino también de un proceso metacognitivo, ya que, según Olson:

parece no haber dudas sobre el hecho de que la escritura desempeñó un papel crítico en la producción del cambio de un pensamiento acerca de las cosas a un pensamiento acerca de las representaciones de las cosas, es decir, pensamiento de pensamiento. Nuestra moderna concepción del mundo y nuestra moderna concepción de nosotros mismos son, podríamos decir, el producto de la invención de un mundo sobre el papel (Olson, 1998, p. 310).

Durante mucho tiempo el conocimiento estuvo asociado a la información, a la incorporación de contenidos relevantes o, en el mejor de los casos, y ya entrado el siglo XX, al **saber-hacer**, al desarrollo de ciertas habilidades prácticas, que hacen posible una tarea laboral y profesional exitosa. En la mayoría de los casos, el modo de conocer, y, especialmente, los medios utilizados para “transmitir” el conocimiento deseado, ocuparon un lugar secundario: la voz del maestro y el texto escrito fueron los soportes naturales y más transparentes del saber.

Podríamos decir que hasta fines del siglo pasado la dupla escuela-libro no entra en crisis. En este triángulo virtuoso que conformaron durante más de un siglo con el maestro/a, fue la tecnología educativa más efectiva y menos discutida del mundo occidental. No cabe duda que el articulador entre el mundo oral y mundo de la cultura letrada moderna fue (y es) el maestro. El puente entre el mundo del afuera, el de la vida cotidiana, y el mundo institucional de la escuela fue el maestro, y su herramienta fundamental fue el libro. Todos los conocimientos, todas las competencias que exigía la institución estaban en esa simple y funcional tecnología de conocimiento que es el libro. El maestro y la palabra hablada (la voz) eran sus intérpretes, legitimados por el Estado, y traductores de la cultura letrada al mundo escolar.

Ahora bien, esta correlación entre oralidad y escritura es fundamental para que la escuela haya tenido la eficacia que tuvo. Una verdadera educación CON la tecnología y EN la tecnología del libro. Se trata de desarrollar una serie de competencias que permitan a los ciudadanos escolarizados interactuar con las instituciones letradas modernas y desarrollarse, profesionalizarse, dicho de otro modo, contar con las competencias necesarias para ingresar a la universidad (saber especializado), al mundo del trabajo (competencia laboral) y ejercer el rol de ciudadano (responsabilidad civil).

Fines del siglo XX: convergencia digital, nuevas competencias e inteligencia colectiva

Solo somos inteligentes colectivamente gracias a los diferentes saberes transmitidos de generación en generación. Sencillamente, internet es mucho más potente que la imprenta, la radio o la televisión, porque permite una comunicación de tipo transversal y una mejor explotación de la memoria colectiva.

P. Lévy, 2007, entrevista

Encontramos un tercer momento en que las nuevas tecnologías de la información suscitan problemas e interrogantes en una educación que no puede, no sabe o no quiere incorporarlas y, cuando lo hace, retorna al viejo modelo de las tecnologías como auxiliares didácticos, sin pensar en los nuevos modos de conocer, en las competencias que se incorporan a la cultura de los jóvenes y adolescentes con las tecnologías digitales.

El desarrollo de nuevas prácticas tiene otra cara, la que muestra la extinción gradual de algunas habilidades que ya no son necesarias. Este podría ser el caso de ciertas habilidades aritméticas: en el momento en que las calculadoras manuales dejan de fabricarse, se transforma, tal como dijo Simon, el significado del verbo “conocer” en una acción que implique acceso más que posesión.

Desde los estudios sobre las tecnologías de comunicación también se plantea un cierto giro que podríamos denominar “cognitivo”, ya que se intenta constantemente, particularmente respecto a las tecnologías digitales, describir los efectos que estas tienen sobre el conocimiento, es decir, qué tipo de saberes, habilidades o competencias crea una cultura centrada en “lo digital”. Tanto los trabajos de Lévy (2007) o Landow (1995), como los de Paper (199/), Jenkins (2008) o Turkle (1997), entre otros, profundizan en el análisis de los modos de conocimiento asociados a la escritura digital y a las pantallas, y nos permiten observar que tanto la escritura “manual” sobre papel, como la impresa en libros, configuran hábitos o formas culturales disímiles a la producida en formatos menos tangibles como los virtuales. Podemos decir que al igual que la oralidad cambia a partir del desarrollo de la cultura escrita —oralidad primaria y oralidad secundaria—⁹, la escritura se modifica desde la aparición

9. “Al mismo tiempo, con el teléfono, la radio, la televisión y varias clases de cintas sonoras, la tecnología electrónica nos ha conducido a la era de la ‘oralidad secundaria’. Esta nueva oralidad posee asombrosas similitudes en cuanto a su mítica de la participación, su insistencia en un sentido comunitario, su concentración en el momento presente, e incluso su empleo de fórmulas. Pero se trata de una oralidad más deliberada y formal, basada permanentemente en el uso de la escritura y del material impreso, los cuales resultan imprescindibles tanto para la fabricación y operación del equipo como para su uso” (Ong, W., 1987, p. 134).

de las tecnologías digitales. Los lenguajes no son indiferentes al soporte, y las tecnologías de comunicación son formatos donde la materialidad del soporte y los hábitos de uso constituyen los rasgos característicos de las diferentes modalidades de escritura y lectura.

En una obra posterior, ya con internet como foco de sus estudios, Lévy sintetiza las características del texto digital: “El hipertexto se organiza sobre una estructura fractal, donde cada vínculo puede abrir a una nueva red” (Lévy, 1993, pp. 25-26). Estas características de la escritura digital (hipertexto) son posibles gracias a la estructura y a la lógica de internet, que define un espacio de conocimiento e interacción continua, en tiempo real, de cada comunidad de usuarios.

Este “espacio de conocimiento”, constituido desde internet, hace posible la aparición de un nuevo modo de generar conocimiento, la “inteligencia colectiva”: “¿Qué es la inteligencia colectiva? Es una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias.” (Lévy, 2004, p. 19). H. Jenkins (2008), aplica el concepto de “inteligencia colectiva” al mundo de los fans, al modo en que actúan en sus comunidades virtuales. Las comunidades de fans comparten información, observaciones, interpretaciones, y el conocimiento que a cada momento producen es compartido por todos, ya que en una comunidad de conocimientos “nadie sabe todo, pero todos saben algo, todo el conocimiento reside en la comunidad” (Lévy, 2004, en Jenkins, 2009, p. 167).

La inteligencia es fruto de la actividad de la comunidad, mediada por la tecnología, y está distribuida. Allí reside el carácter complementario del concepto de “inteligencia colectiva” y el de “cognición distribuida”. Cuando el mismo Jenkins define cuáles son las nuevas competencias asociadas a la cultura digital que deberían incorporarse en un programa de aprendizaje y alfabetización medial, incluye a ambas:

Juego: permite experimentar diversos caminos para resolver problemas. Performance/Desempeño: posibilita adoptar identidades alternativas, improvisar y descubrir. Simulación: permite interpretar y construir modelos dinámicos de procesos del mundo real. Apropiación: se logra remixar (“samplear”) contenidos de los medios. Multitarea: se puede “escanear” el ambiente y cambiar el foco según se necesita. Cognición distribuida: se puede sumar conocimiento y comparar con el de otros. Juicio: permite evaluar la confiabilidad de distintos tipos de información. Navegación transmediática: se sigue el flujo de historias e información entre múltiples modalidades. Redes: se puede buscar, sintetizar y diseminar información. Negociación: es posible viajar entre comunidades diversas, captar

y seguir normas distintas, discernir perspectivas múltiples. Inteligencia colectiva: posibilita reunir conocimiento y comparar interpretaciones con otros para llegar a un objetivo común (Jenkins, 2006, p. 4).

Todas estas destrezas son interactivas: algunas con los artefactos, otras, a través de ellos, con los otros, con el resto de la comunidad que participa del “espacio de conocimiento”. En todos los casos parece flotar la idea de Perkins (2010) respecto de que la inteligencia es fruto de la actividad de la persona más las tecnologías.

Todos estos planteos coincidentes, desde distintos campos, sobre los efectos que las nuevas tecnologías parecen tener en el ámbito del conocimiento, nos permiten percibir un corrimiento, un deslizamiento, en el modo de entender la relación tecnología-educación. En estos últimos años, las relaciones entre las tecnologías (digitales) de comunicación y las teorías o reflexiones en el campo pedagógico parecen centrarse en el aprendizaje de habilidades o competencias, tanto cognitivas como operacionales.

La mirada cognitiva. ¿Qué es la mente? ¿Qué es la inteligencia? ¿Cómo conocemos? ¿Qué lugar ocupan los artificios tecnológicos?

... una vez que la hegemonía de la piel y el cráneo haya sido usurpada, podremos ser capaces de vernos como verdaderas criaturas del mundo.

A. Clark y D. Chalmers, 1998

A fines del siglo XX (...) todos somos quimeras, híbridos teorizados y fabricados de máquina y organismo, en pocas palabras, somos ciborgs.

D. Haraway, 2018

Este vínculo entre la tecnología y el conocimiento requiere de una explicación específica que nos permita comprender cómo opera la transformación de los modos de conocer a partir del contacto con las tecnologías. ¿Qué implica esta modificación desde el punto de vista cognitivo, y qué tipo de interacción debe establecerse para que esto se produzca?

En un intento por retomar estos interrogantes abordaremos distintos autores que se ubican dentro de lo que podríamos llamar, en líneas generales, psicología cognitiva¹⁰ o cognitismo, con el objeto de obtener algunos concep-

10. Siguiendo el trabajo de J. Pozo (*Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata, 1993), nos estamos refiriendo a las teorías cognitivas del aprendizaje por reestructuración. Se basan en recuperar producciones históricas como la obra de Vygotski, Piaget o la Gestalt, y se caracterizan por un enfoque organicista y estructural.

tos que nos permitan pensar la relación entre tecnología y conocimiento desde una perspectiva múltiple. Encontramos una serie de autores que se interrogan sobre la posibilidad de transferir a otros campos las nuevas habilidades que se generan a partir de la interacción con la tecnología, modificando las estructuras o marcos de pensamiento. El *marco* organiza nuestra manera de pensar, implica estrategias de aprendizaje, el uso de lo metacognitivo, modos de ver el mundo y el dominio de determinadas competencias cognitivas.

Respecto a la profundidad y significatividad de estos cambios, producidos a través de la interacción con la tecnología digital, Perkins habla de dos niveles de efectos cognitivos, a los que denomina “efectos yema de los dedos de primer y segundo orden”. Los de primer orden “incluyen las capacidades más directas producidas por el contacto de la tecnología: mayor movimiento, computarización más sencilla, comunicación más rápida, un acceso amplio y sencillo a un cuerpo de información más organizado”. Los de segundo orden “incluyen los efectos más duraderos en lo que se ha llamado marcos de pensamiento: puntos de vista, habilidades y estrategias” (Perkins, 1985).

Estos aprendizajes descriptos por Perkins, generados a partir de la transferencia de habilidades, no son una consecuencia automática que se produce como resultado del contacto directo u ordinario de los estudiantes con las nuevas tecnologías dentro del aula, sino que requieren de la planificación de estrategias de enseñanza por parte del docente. “Un profundo y genuino cambio en el desarrollo implicaría, por lo tanto, un cambio en la estructura cognitiva, es decir, un cambio en el contenido, disponibilidad o accesibilidad de los elementos en sí mismos” (Salomon, 2001, p. 156). En resumen, el cultivo de una habilidad transferible puede suceder en un encuentro activo con la tecnología cuando la actividad desarrollada exige la participación mental del individuo, esto es, cuando se realiza una reflexión consciente —metacognición— de los procedimientos que se han puesto en juego en dicho encuentro.

Esta asociación entre la mente y las tecnologías, entendida como una colaboración intelectual, supone considerar la capacidad de cada persona potenciada, aproximándonos a un concepto de inteligencia distribuida, similar al que Vygotski plantea como “zona de desarrollo próximo”. Esta internalización se operaría como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno. La actividad externa se define en términos de procesos sociales mediatizados semióticamente y sus propiedades nos permiten entender el funcionamiento interno. Según Vygotski, el origen de las funciones psicológicas superiores supone el uso de intermediarios externos o instrumentos psicológicos que implican un proceso de mediación. Considera instrumentos de este

tipo a todos aquellos cuyo uso sirva para ordenar y reposicionar externamente la información, por ejemplo, todos los sistemas de signos.

... las tecnologías de la comunicación son los útiles con los que el hombre construye realmente la representación externa que más tarde se incorporará mentalmente, se interiorizará. De este modo, nuestros sistemas de pensamiento serían fruto de la interiorización de procesos de mediación desarrollados por y en nuestra cultura (Álvarez y Del Río, 1990, p. 98).

¿Esta asociación con las tecnologías mejora automáticamente las capacidades cognitivas? ¿Es necesario que se produzca algún tipo de asociación en particular? ¿Es posible pensar el desarrollo intelectual como sujetos aislados? Al respecto, tomamos los aportes de Salomón, quien explora las diferentes formas en que las tecnologías afectan el desarrollo de la mente. Este autor se centra en los distintos tipos de efectos cognitivos que dichas tecnologías pueden generar sobre lo que denominamos marcos de pensamientos.¹¹

En este sentido, se considera la creación de *metáforas* como prismas cognitivos, a través de los cuales se examinan e interpretan los fenómenos. Las metáforas funcionan también como reorganizadores del conocimiento ya adquirido. Por ejemplo, comparar el funcionamiento de la mente con el de una computadora, o el funcionamiento del universo con la maquinaria de un reloj. En resumen, las tecnologías novedosas y dominantes funcionan como metáforas para describir y explicar los fenómenos cotidianos, se vuelven representaciones culturales. Como el reloj o el mapa en el ejemplo de Carr. Sirven como esquemas de asimilación, a la manera de los esquemas propuestos por Piaget para la adquisición de nuevos conocimientos.

Siguiendo a Salomón, podemos ver que las tecnologías potencian nuestra capacidad intelectual por *asociación*. Las tecnologías son un conjunto de herramientas con las cuales el individuo actúa de forma activa. En el caso de las tecnologías digitales, el individuo interactúa formando una asociación intelectual.

Este tipo de asociación se establece cuando un grupo de individuos junta sus capacidades mentales para resolver un problema. Desde este punto de vista la inteligencia no es una cualidad solo de la mente, sino que es un producto de la relación entre las estructuras mentales y las herramientas intelectuales

11. Salomón (1992). Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente. *Infancia y Aprendizaje*, 13. Para el autor, los marcos de pensamiento pueden ser considerados como un nivel medio entre los desarrollos ontogenéticos a largo plazo y los cambios a corto plazo producidos por la adquisición del conocimiento factual, como por ejemplo el aprendizaje escolar. Los primeros son universales, básicos y conciernen a estructuras cognitivas generales, son susceptibles de cambios culturales; los segundos son muy limitados en su aplicación, ligados a situaciones y experiencias específicas relacionadas con las particularidades del medio social y escolar.

provistas por la cultura. En este sentido, Pea tiene una mirada radical respecto de la inteligencia como producto de relaciones asociativas, es decir, está distribuida en actividades y configuraciones entre las personas, los entornos y las situaciones. Por lo tanto, “la inteligencia es algo que se ejerce y no una cosa que se posee” (Pea, 2001, p. 80). Para este autor la noción de inteligencia distribuida es central para entender cómo se produce el conocimiento, de allí la importancia del entorno y las particulares asociaciones intelectuales que se producen entre el hombre y los dispositivos tecnológicos. Sostiene incluso que “muchos de estos artificios reifican la formulación de problemas comunes y mecanizan los procedimientos para el hallazgo de soluciones (...) Estas herramientas son literalmente portadoras de inteligencia...” (Pea, 2001, p. 82). El diseño de actividades y herramientas para la asociación intelectual debe tener en cuenta que el “sistema” sujeto-tecnología actúa como un todo. No obstante,

en la actividad, el individuo conserva, por cierto, la primacía. Pero el enfoque de la inteligencia distribuida ve una bruma mucho más sustancial en torno de los límites del individuo, y hace resplandecer la luz de la atención en la inteligencia, menos visible, de los entornos artificiales, físicos, simbólicos y sociales, según se pone de relieve en las configuraciones de inteligencia distribuida mediante la cual se realiza la actividad (Pea, 2001, p. 83).

Desde este punto de vista, no solo se desdibujan los límites entre el sujeto y los “entornos artificiales”, sino que estos mismos entornos hacen posible el ejercicio inteligente de una actividad.

Perkins (2001) utiliza el término *persona-más* para referirse a esta pérdida de la autonomía individual en la adquisición y en el ejercicio de habilidades y competencias cognitivas: “podemos hablar de la persona más el entorno como un sistema compuesto que piensa y aprende” (Perkins, 2001, p. 127). Esto sucede claramente, como vimos, con el uso de las redes.

Finalmente, para Salomon, la *internalización* de habilidades específicas se ocupa del cultivo de las habilidades transferibles que se utilizan durante la asociación con la tecnología, la internalización de modos y herramientas simbólicas tecnológicas que sirven como herramientas cognitivas. Perkins y Salomon (2001) desarrollaron una teoría de la transferencia, estimulada por la cuestión del cultivo de habilidades a través de la mediación tecnológica.

La secuencia asociación-internalización, como ya lo había planteado con excelente intuición hace más de 50 años M. McLuhan en *Explorations*¹²

12. Nos referimos a la revista que M. McLuhan editó junto a J. Carpenter a partir de 1960 en la Universidad de Toronto. Ver compilación en castellano, *El aula sin muros*, de Román Gubern. El término fue popularizado en *Understanding Media* (1964).

utilizando el concepto más amplio y quizás más vago de extensión, no son sino dos modos complementarios de entender la relación perceptiva e intelectual entre el hombre y las tecnologías de comunicación. Las TICs, como tecnologías de la inteligencia, como “prótesis digitales”, hacen más clara esta relación. Se presentan como una suerte de extensión de las facultades intelectuales en distintas actividades cognitivas, entre ellas el aprendizaje. Las prótesis nos permiten tanto reponer ciertas falencias “orgánicas” o funcionales: sordera, ceguera, etc., como potenciar ciertas facultades. Finalmente, todos necesitamos alguna prótesis para aprender.

¿Cómo entender la relación que el hombre tiene con las tecnologías? Desde una perspectiva mecanicista, podríamos decir que el hombre no es otra cosa que una gran máquina en un universo que se mueve de modo causalista, con mecanismos que una vez puestos a funcionar siguen de modo regular y constante las leyes físico-naturales. Atomismo como método de acceso al conocimiento, física clásica (newtoniana) como reguladora del movimiento. Modelos: reloj y autómatas. Otra perspectiva es la protésica, en todas sus formas: la tecnología se acopla a las características funcionales o vitales del hombre, completa, extiende, potencia o proyecta algunas facultades humanas, pero el hombre sigue siendo el centro.

La incorporación del ambiente como un elemento central de la relación del hombre con los objetos hace que la mirada sobre esta relación se amplíe, ya no es el hombre que se proyecta sobre los artificios tecnológicos ni los objetos que se presentan como modelo de lo humano, es el sujeto que se define “con” la tecnología:

Este tipo de idea está siendo explorada actualmente por una ola de científicos y filósofos que trabajan en las áreas conocidas como “cognición incorporada” y “la mente extendida”. (...) Los cerebros juegan un papel importante, por supuesto. Son un lugar de gran plasticidad y poder de procesamiento, y serán la clave para casi cualquier forma de éxito cognitivo. Pero pensemos en los muchos recursos, (...) incluso fuera de lo biológico: en iPhones, BlackBerrys, computadoras portátiles y organizadores que transforman y extienden el alcance del procesamiento biológico de muchas maneras (...) en un proceso cognitivo extendido: uno que ahora cruza los límites convencionales de la piel y el cráneo (Clark, 2010).

La metáfora del *cyborg* utilizada ya por D. Haradaya (2018), desde un punto de vista antropológico y político, es recreada por Clark desde una perspectiva neuro-cognitiva. No solo “todos somos *cyborgs*”, sino que nacemos *cyborgs*, híbridos que, a partir de la adquisición del habla, iniciamos una larga procesión

histórica de potentes *tecnologías cognitivas* que (...) se transforman primero en texto escrito y números, luego en impresión temprana (sin tipografías móviles), hasta las revoluciones de los tipos móviles y la imprenta, y más recientemente, a las codificaciones digitales que llevan el texto, el sonido y la imagen a un formato uniforme y ampliamente transmisible. Estas tecnologías, una vez que están funcionando en los diversos dispositivos e instituciones que nos rodean, hacen mucho más simple el almacenamiento externo y la transmisión de ideas. *Constituyen un estallido de “actualizaciones de mentalidad” (mindware upgrades): trastornos cognitivos en los que se altera y transforma la arquitectura efectiva de la mente humana* (Clark, 2003, p. 4).

Quizás allí esté la clave: la importancia del *mindware* en la educación, más que el software o el hardware.

Las discontinuidades sujeto-objeto. Una epistemología del lado de las cosas

Este entrelazamiento cada vez más denso entre cuerpos orgánicos y “elfos inmateriales” que bosquejan una composición compleja y singular determinada a evolucionar sin pausa, y que contribuye a la instauración de una condición inextricablemente mixta —humano/artificial—, señala la constitución (...) de una antrobiología

E. Sadin, 2017

Los estudios filosóficos sobre la relación del hombre con la tecnología se han ido intensificando desde comienzos del siglo pasado (Heidegger, Merleau Ponty, Kapp, Munford, Simondon, Giedion), ya no como un problema psicológico o cognitivo, sino como un aspecto central de la sociedad que compartimos con los artefactos tecnológicos a los que les asignamos un valor social, una función y un lugar simbólico que excede su rol de simple objeto.

Desde las clásicas teorías protésicas de la complementación, extensión o integración de las tecnologías al cuerpo (sentidos, funciones o facultades), hasta las más actuales de los agenciamientos hombre-tecnología o de la integración de los sujetos no humanos, pasando por una semiótica de los objetos, hasta llegar a la idea más fuerte de la coevolución del hombre con la tecnología, hay una larga tradición en este tipo de perspectivas, que le dan una importancia gravitante a los artefactos tecnológicos.

Si nos salimos por un momento de la visión humanista de tradición aristotélica (Parente, 2016) podremos observar los objetos de otro modo, por fuera

de la dualidad sujeto-objeto, como claramente lo describe Latour:

el propósito de todos estos cambios no consiste en extender la subjetividad a las cosas ni en tratar a los humanos como objetos ni aun en confundir a las máquinas con los agentes sociales, sino en evitar por completo el uso de la distinción entre el sujeto y el objeto con el fin de poder hablar del pliegue que implica mutuamente a humanos y no humanos (Latour, 2001, p. 231).

A nivel epistemológico, pensar la relación sujeto-objeto, sin escisión, como una continuidad que entienda la interactividad como una acción conjunta, como el movimiento de un colectivo, donde las fronteras que separan al sujeto (humano) del objeto (artificio no humano) pierden rigidez. Las interfaces se van transparentando y los límites derivan en “pliegues”. Este *giro epistemológico* nos permite comprender de otro modo nuestra relación con las tecnologías de la inteligencia (Lévy, 2007) o cognitivas (Clark, 2003): ponernos del “lado de las cosas”, no supone ningún determinismo tecnológico, sino entender sus modos de acción, la manera, a veces silenciosa, de interactuar con su entorno y de definirse como sujetos no humanos.

Si los dispositivos tecnológicos, como los celulares, las *notebooks* y demás pantallas, forman parte del ambiente (en tanto espacio y en tanto cultura) en que se mueven nuestros jóvenes y adolescentes, donde se define el sentido de las cosas y nuestra propia identidad como sujetos (lo que somos, lo que estamos siendo), no podemos pensar que la institución educativa pueda estar al margen de ellos. Creer, por ejemplo, que prohibir el uso de los celulares en la escuela o hacer de cuenta que no existen soluciona el problema de la multiplicación de pantallas y dispositivos, de sus usos y los saberes implicados, es una confusión: en realidad, este tipo de estrategias forman parte del problema.

Siguiendo un enfoque fenomenológico poshumanista, Caronia y Katz (2010) sostienen que “no existe una primacía ontológica de los humanos sobre la realidad material”, y si nos enfocamos en la interacción, “podemos notar que las cosas hacen una diferencia, tienen efectos y nos hacen hacer cosas, gracias a nosotros, pero también a pesar de nosotros”.

Esta interactividad, que define nuestra relación con los artefactos, se funda en el ambiente que se configura a partir de ella y supone un agenciamiento hombre-artefacto, define una dinámica y un tercero en continuo movimiento, en continuo cambio: el ambiente cultural.

En términos históricos se va perfilando e intensificando una coevolución del hombre con la tecnología que claramente rompe la discontinuidad del hombre con los artefactos tecnológicos (Mazlish, 1992).

Asignarles a las tecnologías digitales la cualidad, el carácter, de inteligentes (Lévy, 2007; Carr, 2011) o de cognitivas (Clark, 2003) nos lleva a pensar su rol, inevitable, en el ámbito de la educación. Si le sumamos, además, una perspectiva epistemológica que nos permite mirar la relación hombre-tecnología como una agencia, un colectivo (Latour, 2001) que le dé carácter de sujeto no humano a “las cosas”, podremos entender cómo cualquier dispositivo tecnológico “tiende a transformarse gradualmente en un objeto autorregulado, capaz de iniciativa y de juzgar, perfectamente capaz de asumir por cuenta propia la gestión de toda nuestra vida cotidiana (comunicaciones, momentos de ocio, cómo usar el tiempo, etc.)” (Landowski, 2004, p. 40).

Trabajar con ese mundo de representaciones y acciones, en ambientes siempre nuevos, supone apropiarse del mundo de la vida, donde los artefactos tecnológicos coparticipan de nuestras decisiones y les dan sentido a nuestras prácticas culturales. Se trata, simplemente, de la razón de ser de la escuela moderna, integrar los saberes, las prácticas y las competencias necesarias en el mundo de la vida a la escuela: cambian los “*habitus cognitivos*”, cambia la escuela.

Desde este punto de vista, “el artefacto podría ser contemplado como un nudo en que confluyen ciertas líneas de fuerza que conectan con otros objetos y con otros agentes. (...) los artefactos son como ‘interfaces’, accesos para la gestión de estas relaciones, o como operadores de posibilidad” (Vega Encabo, 2009, p. 336). En este “nudo”, donde se sostienen las relaciones entre sujetos humanos y no humanos, ya poco queda de la perspectiva protésica donde el hombre es el centro de las acciones y las intenciones que guían la relación con los artefactos tecnológicos; en este ambiente de relaciones, donde los objetos ya no son orbitales al hombre, se conforma un ecosistema, donde los agenciamientos de sujetos humanos y no humanos conforman un ambiente en continuo cambio.

¿Supone esta postura epistemológica “un retorno subrepticio al determinismo material o tecnológico”? “No lo creemos; más bien busca superar los reduccionismos implícitos en la *dualidad sujeto-objeto*”, se responden Caronia y Katz (2010).

Esta manera de entender los artefactos tecnológicos como sujetos no humanos que coparticipan de diferentes “nudos de relaciones” con los individuos enlaza con la reconceptualización que realizan los teóricos de la mente extendida y de la cognición distribuida, donde el sistema cognitivo ocupa todo el espacio de interacción, física y virtual, e incluye los artefactos, otros humanos e, incluso, estados del mundo.

El aula sin muros. Desterritorialización, ubicuidad, expansión del tiempo y del aprendizaje. ¿Qué lugar ocupará la escuela?

Estamos pasando de una sociedad con sistema educativo a una sociedad del conocimiento y aprendizaje continuo, esto es, una sociedad cuya dimensión educativa lo atraviesa todo: el trabajo y el ocio, la oficina y el hogar, la salud y la vejez.

J. Martín Barbero, 2012

Solo a través de una mirada histórica que pueda trascender los continuos cambios que se producen con cada nueva generación (*millennials*, *centennials*, etc.) o con cada nueva aplicación o plataforma digital podremos observar las continuidades y los pequeños desplazamientos dentro de cada bloque tecnológico, podremos encontrar las tendencias, *bías* (H. Innis), que cada tecnología va configurando en la sociedad. No se trata de correr detrás de cada innovación, hay que tener una mirada de larga duración sobre la relación entre educación y tecnología. Las instituciones educativas necesitan tanto la flexibilidad que exigen los continuos cambios en los usos, las prácticas culturales o las competencias laborales, como la perspectiva histórica que supone una tarea a siete, doce o veinte años vista. El problema de esta adecuación radica en las diferentes temporalidades que poseen la institución escolar, por un lado, y el acelerado cambio tecnológico que se viene dando desde fines del siglo pasado. Las tecnologías digitales provocaron una disrupción en las prácticas sociales y culturales, y transformaron la percepción que el hombre tenía del tiempo. El “giro digital” está cambiando nuestra relación con instituciones tradicionales como la escuela. ¿Puede la escuela adaptarse a estos cambios? ¿Debe hacerlo o debe constituir un espacio de sosiego, de desaceleración, una barrera contra el vertiginoso mundo del afuera? ¿Separar la escuela del “mundo de la vida”: del mundo profesional, del ámbito familiar, de la sociedad civil no va contra uno de los preceptos más creativos de la educación: integrar la escuela a la vida, al barrio, la familia, la naturaleza, el trabajo y a la participación ciudadana?

Uno de los problemas que atraviesa la escuela desde hace varios años es la llamada “brecha generacional”, acentuada por el ritmo acelerado que tomó el cambio tecnológico entre los alumnos y los docentes, lo que pone en crisis el lugar del saber, de la autoridad y de la institución escolar. Pero como bien observa M. Ito:

además de esta brecha generacional, las nuevas prácticas tecnológicas también están relacionadas con lo que Buckingham ha descrito como una “‘brecha digital’ existente entre su uso escolar y su uso extraescolar”. Entiende que esto es “sintomático de un fenómeno más amplio —una brecha que se va ensanchando entre los ‘mundos de la vida’ de los niños fuera del colegio y el énfasis de muchos sistemas educativos”. Tanto la brecha generacional como la que separa el aprendizaje escolar y el extraescolar son parte de una serie de cuestiones persistentes sobre la autoridad de los adultos en la educación y socialización de los jóvenes (Ito, 2012, p. 243).

Ya a mediados de los 90, en una investigación llevada a cabo en la UNR, observamos cómo la escuela se transformaba en un contraambiente para los adolescentes que formaban parte de una “cultura joven” que giraba en torno a la TV, los videojuegos y la música (Baggiolini, 1998). El giro digital no hace otra cosa que amplificar este fenómeno.

Este proceso tiene una contracara institucional que pone en crisis la forma de producir, almacenar y transmitir el conocimiento. La dislocación, diseminación y

des-localización de los saberes, afecta a la escuela en su centro, pues se produce desde lo que hace años Moles llamó saberes-mosaico, que fue una primera forma de invocar al hipertexto, y de llevar la crisis hasta el corazón mismo del sistema escolar, a su modelo letrado de saber, equiparado con el modelo de escritura y lectura del libro: la secuencia lineal de izquierda a derecha y la verticalidad del arriba hacia abajo (...) desde el que se arroga ser el único órgano legítimo de transmisión de los saberes (Martín Barbero, 2007, p. 27).

En la misma línea de pensamiento, Barbero observa que la escuela resiente la presencia de la nueva tecnicidad. Se refiere, específicamente, a “dos procesos de cambio: (...) el proceso de descentramiento y [el de] diseminación de los saberes por fuera de la institución escolar” (Martín Barbero, 2007, p. 26).

Ante este diagnóstico se han propuesto distintos tipos de alfabetización medial, aquellos que se implementaron a fines del siglo pasado (modelo canadiense, experiencia inglesa y australiana, las propuestas latinoamericanas, etc.), centrados en la televisión y en una lectura crítica de los medios, a los que han seguido, en estos últimos años, una serie de propuestas que tratan de incorporar al ámbito escolar formal las competencias adquiridas de manera informal por los llamados “nativos digitales” con los videojuegos (M. Prensky y B. Gros, 2011); o, como ya vimos anteriormente en el caso de Jenkins, una

propuesta de aprendizaje transmedia. Un proyecto interesante, siguiendo los estudios de Jenkins, fue el que se implementó con la cooperación de varias universidades e investigadores de diferentes países y que se plasmó en distintos informes, entre ellos el de Ito (2008) y el llamado *White Paper*.

En estos informes se pone el acento en el aprendizaje entre pares (o aprendizaje basado en pares); a partir de un estudio etnográfico, en el que se entrevistó y se observó a niños, adolescentes y jóvenes de varios países, se encontró que:

los nuevos medios permiten un grado de libertad y autonomía para los jóvenes que es menos evidente en un entorno de aula. Los jóvenes respetan la autoridad de los demás en línea, y a menudo están más motivados para aprender de compañeros que de adultos. Sus esfuerzos también son en gran parte autodirigidos, y el resultado emerge a través de la exploración, en contraste con el aprendizaje en el aula que está orientado hacia objetivos establecidos, predefinidos. Las nuevas formas de los medios han alterado la manera en que los jóvenes socializan y aprenden, y esto plantea un nuevo conjunto de problemas que los educadores, los padres y los responsables políticos deberían considerar (Ito, 2012, p. 289).

En el mismo sentido, y a partir de la universalización del uso de los dispositivos móviles, Burbules sintetiza en el concepto de aprendizaje ubicuo, una serie de características que nos permiten describir el modo en que las tecnologías portables de acceso a internet expanden el espacio y el tiempo de aprendizaje por fuera de la rutina escolar (grilla temporal y lugar físico).

Burbules (2014) lo resume en seis aspectos: el primero tiene que ver con el acceso continuo (ubicuidad espacial) que “hace difusa la diferenciación entre educación formal y no formal”; el segundo aspecto es la portabilidad, lo que “genera nuevos tipos de prácticas sociales”; en tercer lugar, la interconexión, que posibilita una “inteligencia extensible”; por otra parte, existe un sentido práctico de la ubicuidad ya que “están siendo desafiados los monopolios tradicionales de esos lugares que llamamos ‘escuelas’ y de los períodos de tiempo que denominamos ‘clases’ como fuente única, e incluso primaria, de aprendizaje”. Un quinto aspecto tiene que ver con la expansión temporal:

cada momento se puede convertir en una instancia de aprendizaje (...) que se integra con mayor facilidad a nuestras rutinas hogareñas, de trabajo y de entretenimiento. Otro sentido temporal de ubicuidad se relaciona con la idea de “aprendizaje permanente” (...) Se podría decir que, en esta visión de cambio del mundo, *ser es aprender*. (p. 4)

Por último,

existe la ubicuidad en el sentido de redes y “flujos” transnacionales y globalizados: flujos de gente, de información, de ideas, y más. Uno jamás está única y exclusivamente en el lugar en el que se encuentra físicamente, sino que está situado en un conjunto de relaciones y contingencias que afectan a, y son afectados por, estos procesos cada vez más globales (p. 5).

A esta inevitable reconfiguración de la educación, perceptible, como hemos visto, por la dislocación del lugar de la enseñanza, la expansión del aprendizaje, la diseminación de los saberes por fuera del ámbito escolar y por la crisis de la hegemonía institucional de la escuela, la tenemos que enmarcar dentro de los fenómenos desarrollados en la primera parte del trabajo. Por una parte, las nuevas formas de producir, almacenar y distribuir el conocimiento a partir de las tecnologías de la inteligencia, en un proceso histórico de aceleración, multiplicación y convergencia de los dispositivos tecnológicos, producto del “giro digital”. Por otro lado, un proceso de hibridación y acoplamiento cognitivo entre el hombre y los artefactos, apreciable a través de conceptos como “mente extendida”, “cognición distribuida” o “inteligencia colectiva”, que permite integrar las facultades intelectivas del hombre con las tecnologías cognitivas en la producción y gestión del conocimiento y, finalmente, de la convergencia entre el hombre y la tecnología, haciendo cada vez más evidente la coevolución entre los sujetos humanos y los no humanos, perceptible, desde el punto de vista teórico, en un poshumanismo que descrea de una epistemología binaria e irreductible sujeto-objeto.

Este “triple giro”, digital, cognitivo y tecnológico, nos permite entender la configuración de los nuevos ambientes, habitables por los más jóvenes, donde el aprendizaje entre pares y el aprendizaje ubicuo y permanente representan un desafío para la institución escolar y una oportunidad para las políticas públicas.

Bibliografía

- Appadurai, A. (2017). *Hacer negocios con palabras*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Baggiolini, L. (1998). Tecnologías, conocimiento y dispositivos pedagógicos. *Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación*, 3, UNR.
- (2010). Ambientes educativos, dispositivos tecnológicos y conocimiento. En S. Castro Rojas (coord.), *TICs y educación*. Rosario: Del Castillo.
- (2012). Sujetos híbridos e historia no-lineal. La continuidad de los *media* por otros medios. En E. Vizer (coord.), *Lo que McLuhan no predijo*. Buenos Aires: La Crujía.
- Berardi, F. (2007). *Generación post-alfa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- (2017). *Fenomenología del fin*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Barbero, J. M. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación. En San Martín Alonso, A. (coord.) *Convergencia Tecnológica: la producción de pedagogía high tech*. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1). Universidad de Salamanca. Recuperado de http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf/.
- (2012). Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. En AA. VV., *Educación Expandida*. Recuperado de https://ia800605.us.archive.org/34/items/educacionExpandidaLibro/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf/.
- Bunz, M. (2017). *La revolución silenciosa*. Buenos Aires: Cruce.
- Burbules, N. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 22(104). Arizona State University/Universidad de San Andrés.
- Caronia, L. y Mortari, L. (2015). La agencia de las cosas. *Social Semiotics*, 25. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10350330.2015.1059576/>.
- Carr, N. (2011). *Superficiales*. Buenos Aires: Taurus.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (dirs.) (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Chartier, R. (1997). *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*. México: Universidad Iberoamericana.
- Clark, A. y Chalmers, D. (1998) La mente extendida. Traducido por E. Aladro. *Analysis*, 58, 10-23.
- Clark, A. (2003). *Natural-born Cyborgs*. New York: Oxford University Press.
- (12 de diciembre de 2010). Out of our brains. *New York Times*. Recuperado de <https://opinator.blogs.nytimes.com/2010/12/12/out-of-our-brains/#more-72875/>.

- Combes, M. (2017) *Simondon. Una filosofía de lo transindividual*. Buenos Aires: Cactus.
- Darnton, R. (2010a). *El beso de Lamourette*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2010b). *Las razones del libro*. Madrid: Trama.
- Debord, G. (2003). *La sociedad del espectáculo*. Buenos Aires: La Marca.
- Deleuze, G. (2005). *La lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Eisenstein, E. (1994). *La revolución de la imprenta en la edad moderna europea*. Madrid: Akal.
- Groys, B. (2015). *Volverse público*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga*. Buenos Aires: Cactus.
- Harari, Y. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Buenos Aires: Debate.
- Haraway, D. (1999) Las promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/bles. *Política y Sociedad*, 30, 121-163.
- (2018). *Manifiesto para cyborgs*. Mar del Plata: Letra Sudaca.
- Havelock, E. (1994). *Prefacio a Platón*. Madrid: Visor.
- (1998). La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna. En D. Olson y N. Torrance, *Cultura escrita y oralidad*. Buenos Aires: Gedisa.
- Ito, M. et al. (2008). *Living and Learning with new media*. MacArthur Foundation. Recuperado de <https://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digitalyouth-whitepaper.pdf/>.
- Ito, M. (2012). Vivir y aprender con los nuevos medios: resumen de las conclusiones del proyecto Digital Youth. En AA. VV., *Educación expandida*. Recuperado de https://ia800605.us.archive.org/34/items/educacionExpandidaLibro/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf/.
- Ivins, W. (1975). *Imagen impresa y conocimiento*. Barcelona: Gustavo Gilli.
- Jenkins, H. (2009) *Piratas de textos*. Madrid: Paidós.
- (2010). *Fans, bloggers y videojuegos*. Barcelona: Paidós.
- Kittay, J. (1995). El pensamiento a través de las culturas escritas. En D. Olson y N. Torrance, *Cultura escrita y oralidad*. Buenos Aires: Gedisa.
- Kurzweil, R. (2000). *La era de las máquinas espirituales*. Buenos Aires: Planeta.
- Latour, B. (2001) *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- (2007). *Nunca fuimos modernos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2008) *Reensamblar lo social*. Buenos Aires: Manantial.
- (2013) *Investigación sobre los modos de existencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Lazzarato, M. (2010). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligencia*. São Paulo: Editora 34.

- (2007). *Cibercultura*. Madrid: Anthropos.
- Lyons, M. (2012). *Historia de la lectura y de la escritura*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Marrone, G. y Landowski E. (2002). *La società degli oggetti*. Roma: Meltemi.
- Mazlish, B. (1995). *La cuarta discontinuidad. La coevolución de hombres y máquinas*. Madrid: Alianza.
- McLuhan, M. (1985). *La galaxia Gutenberg*. Barcelona: Planeta.
- (1987). *La comprensión de los medios como extensiones del hombre*. México: Diana.
- Marcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Anagrama.
- Mitcham, C. (1989). Tres formas de ser con la tecnología. *Anthropos: Boletín de información y documentación*, 94-95, 13-26. (Ejemplar dedicado a Filosofía de la tecnología).
- Olson, D. y Torrance, E. (comps.) (1998). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Olson, D. (1998) *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- (2006). Oral discourse in a world of literacy. En *orality and literacy: a symposium in honor of David Olson*. Toronto.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Parente, D. (2016). *Artefactos, cuerpo y ambiente*. Mar del Plata: La bola.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno*. Buenos Aires: Paidós.
- Rancière, J. (2015). *El hilo perdido*. Buenos Aires: Manantial.
- Rifkin, J. (2000). *La era del acceso*. Barcelona: Planeta.
- Sadin, E. (2017). *La realidad aumentada*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Salomon, G. (comp.) (2001). *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schaeffer, J. (2012). *Arte, objetos, ficción, cuerpo*. Buenos Aires: Biblos.
- Sibilia, P. (2002). *O homem pós-orgânico*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- (2012). La escuela en un mundo hiperconectado: ¿redes en vez de muros? *Educación y Pedagogía*, 24(62), 135-144.
- Simeone, R. (2001). *La tercera fase*. Madrid: Taurus.
- Simondon, G. (2008). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Snider, L. (2017). *El ojo del observador*. Barcelona: Acantilado.
- Souriau, E. (2017). *Los diferentes modos de existencia*. Buenos Aires: Cactus.
- Steyerl, H. (2014). *Los condenados de la pantalla*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Tomassello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Vega Encabo, J. (2009). Estado de la cuestión: Filosofía de la tecnología. *THEO-*

RIA. *Revista de Teoría, Historia y Fundamentos de la Ciencia*, 24. Recuperado <http://google.redalyc.org/articulo.oa?id=339730810005>>/.

Verón, E. (2013). *La semiosis social 2*. Buenos Aires: Paidós.

Luis Baggiolini es Profesor titular de Epistemología de la Comunicación y Lenguajes III (UNR). Ha escrito múltiples artículos sobre semiótica e historia de las tecnologías de la comunicación y su relación con la educación. Profesor de posgrado en UNL, UNER, Universidad Nacional del Sur y UNR. Tuvo a su cargo la creación, desarrollo y dirección de Puntoedu, campus educativo virtual de la UNR (1999-2007). Director de Comunicación Multimedial de la UNR (1999-2007).

Entender el liderazgo educativo y la reforma curricular: más allá del economicismo global y el nacionalismo neoconservador

Michael Uljens¹³

Introducción

El punto de partida de este artículo es que un conductor significativo de la globalización y de la economía mundial en las últimas tres décadas ha sido una agenda de economicismo transnacional (financiarización, internalización económica), respaldada por la estandarización tecnológica, la desregulación de leyes y las políticas neoliberales orientadas al mercado (Peters, Paraskeva y Besley, 2015). Estos desarrollos han llevado a nuevos requerimientos para teorizar el liderazgo educativo y el trabajo curricular. En nuestra economía globalizada actual y en nuestra vida laboral, que nos demanda cada vez más conocimiento y grandes esfuerzos, la escolarización y la educación superior están ampliamente definidas como vehículos innovadores para servir a fines económicos, antes que vistas como refugios para la reflexión crítica y el crecimiento personal en un sentido amplio. Antes que ver las prácticas sociales como una relación recíproca, dinámica y no jerárquica, se ha fortalecido una doctrina instrumentalista y de beneficio económico como conductor y criterio para una escolaridad exitosa. Hoy, los nuevos regímenes “instituyen nuevas tecnologías de gobierno en nombre de una concepción hegemónica de la economía basada en el conocimiento” (Normand, 2016, p. 200). En este proceso, hemos visto debilitarse las bases de poder de las instituciones políticas en diferentes niveles (Hveem, 1999). Junto con una pérdida escalonada de otras metanarrativas históricas o de regulación de la sociedad, diferentes de la competencia global y el consumismo, estos mismos intereses pueden haber contribuido, de manera compleja, a reacciones opuestas y observables. Estas reacciones están expandiendo cada vez más neonacionalismos culturales, políticas más populistas, proteccionismo económico, nuevas formas de formación identitaria egocéntricas, fundamentalismo religioso, desconfianza en la participación

13. muljens@abo.fi

política democrática, y una creciente disminución del respeto por instituciones educativas y medios de comunicación establecidos. No hay simples relaciones causales, solo complejidad. Las señales son preocupantes en Europa, en Asia, y en Estados Unidos.

Hay una respuesta recurrente al abordar estos desafíos contemporáneos en teorización y formulación de políticas educativas. De acuerdo a esta, la solución yace en reorientar y reformar radicalmente las prácticas educativas actuales, ya que son consideradas inapropiadas respecto de los desafíos presentes y futuros. Si se continúan estas prácticas, sigue el argumento, solo se prolongaría una situación desfavorable, ya que las nuevas generaciones estarían continuamente socializando prácticas que no contienen las soluciones que son requeridas. En lugar de esto, la investigación debería contribuir a una política renovada y a desarrollar nuevos ideales y prácticas curriculares, así como nuevas políticas de liderazgo que puedan corregir las cosas para el futuro. Esto es precisamente la estructura argumentativa que Rousseau (1762) aplica en su famoso prefacio a *Émile* para abogar por una práctica educativa nueva, transformativa y reformadora. Allí, la educación era considerada como un instrumento en la creación de un orden social nuevo y preferible.

Ciertamente, uno podría argumentar fácilmente que la solución a estos desarrollos globales requeriría un foco renovado en políticas que promuevan individuos y ciudadanos responsables, constructivos y críticos, con un sentido de identidad personal reflexiva y pertenencia cultural. Estas identidades serían capaces de reconocer al otro y de ser socialmente responsables, lo cual es fundamental en una sociedad multicultural y para una ciudadanía democrática activa. Una larga tradición de autoformación (*bildung*) centrada en la educación comparte estos ideales y valores (Klafki, 1995; Benner, 2015). Sin embargo, las políticas educativas occidentales tienen, de hecho, hace décadas, aprobados, defendidos y practicados estos ideales como principios rectores. La educación para la identidad personal y cultural, para una ciudadanía política y económica, así como también para una educación para una humanidad global y una solidaridad internacional ha sido un principio rector fuerte. A pesar de la educación con arreglo a estos ideales, en los últimos 50 años hemos sido testigos de la expansión de una política educativa instrumental, desarrollos curriculares orientados a competencias más performativas así como a un liderazgo basado en la rendición de cuentas y en las prácticas de evaluación. En la historia del siglo XX podemos encontrar muchos ejemplos de cómo los ideales de educación formativa no han sido capaces de obstaculizar desarrollos opuestos a los que se intentaban.

Por supuesto, uno puede preguntarse por qué deberíamos abandonar

ciertos ideales si no se ha logrado concretarlos en los modos intentados. Todavía seguiría valiendo la pena perseguirlos. Además, tales desarrollos históricos problematizan cómo la formulación de políticas educativas y la teorización educativa están relacionadas. Finalmente, la teorización y la investigación educativa no son lo mismo que la formulación de políticas educativas y la práctica educativa. ¿Cómo deberíamos entonces reflejar, más allá de las posiciones en las que cualquiera de las dos subordina, las prácticas educativas a la política, o cuál se considera que es la tarea de la educación para formar un mundo más allá de lo que es?

Los problemas políticos no pueden ser resueltos por las iniciativas educativas solamente, ni tampoco por la teorización educativa. La práctica educativa no protege contra desarrollos políticos futuros. Una razón por la cual la teoría de la educación no afirmativa, sobre la que se reflexiona en este artículo, no fomenta un currículum detallado para el futuro, como tampoco la solución para los problemas actuales, es que esta posición intenta mantener una diferencia entre política y educación como dos prácticas sociales diferentes. Además, el argumento defendido es que más allá de las descripciones de cómo son las cosas y de recetas sobre cómo tendrían que ser, necesitamos una teoría que haga visible conceptualmente la dinámica entre política y educación, sin poner una por sobre otra. Una forma de calificar esta visión no jerárquica o relacional entre educación y política es analizar cómo conectar la teoría del currículum y la *didaktik* (didáctica, en alemán en el original) con la investigación en política educativa y los estudios de liderazgo.

Desafiado por las políticas empíricas y las prácticas de gobierno de estados nacionales en un mundo globalizado arriba mencionadas, el problema de investigación de este artículo es profundizar sobre el programa de investigación de la teoría de la educación no afirmativa crítica y hermenéutica (NAT)¹⁴ (por ejemplo, Uljens, 2015; Uljens y Ylimaki, 2017). Este artículo se pregunta cómo ese enfoque nos puede brindar un marco conceptual para lidiar, analítica y empíricamente, con los desafíos actuales a nivel local, nacional y global, considerando la reforma curricular y el liderazgo. El análisis resalta los posibles límites y fortalezas de NAT con respecto a la investigación política y el liderazgo. Antes de identificar con mayor detalle las dimensiones productivas de la solución no afirmativa, comenzamos por dar una mirada más cercana a los problemas que tenemos a mano.

14. Non-affirmative Theory (Teoría de la educación no afirmativa).

El contexto político neoliberal globalizado como un desafío para la teoría del currículum y el liderazgo educativo

Desde una perspectiva histórica, las teorías del currículum y la didáctica se han desarrollado con el establecimiento gradual del estado nacional moderno autónomo como marco, guiadas por una visión de que este estado nacional, por medio de un proceso político, formula de manera independiente, una visión de su futuro que ha de ser realizada a través de la educación (Hopmann, 1999). Esto no es tan evidente en sí mismo como antes (Beck, 2006; Steiner-Khamsi, 2004). La perspectiva del estado nacional se ve desafiada por reposicionamientos geopolíticos y cambios en la producción económica a escala global (Karseth y Sivesind 2010; Moos 2017; Sivesind y Wahlström, 2017). La agenda política en las economías basadas en el conocimiento, posindustriales y globales, y las sociedades de la información han cambiado el rol de los estados nacionales o federales, el *ethos* del conocimiento, la educación, y la investigación, así como también las políticas de gobierno y liderazgo del sector educativo. Hoy el rol del mercado y de la economía se ha convertido en el mayor punto de referencia contra el que se miden muchas iniciativas educativas.

El abandono gradual del modelo de estado de bienestar socialdemócrata en Europa (vieja administración pública) por un modelo más neoliberal orientado a la competición (nueva administración pública) ha dejado en claro que los cambios a nivel del sistema podrían tener profundas consecuencias para las actividades, identidades y desarrollo profesionales. Reemplazar una burocracia con otra, es decir, el movimiento de un gobierno a una gobernanza (Tiihonen, 2004), ha dirigido la atención hacia el entendimiento del liderazgo educativo como un proyecto amplio de múltiples niveles (ver Figura 1, Uljens y Nyman, 2013), que es también la posición aceptada en este artículo. En mucha de la investigación de liderazgo educativo, tal perspectiva de múltiples niveles es sorprendentemente reciente (por ejemplo, Fullan, 2005), mientras que la tradición nórdico-germana de *didaktik* ha reconocido largamente la naturaleza de la educación como una actividad distribuida en múltiples niveles (véase, Uljens, 1997). La tradición de *didaktik* abarca tanto un estado nación como una perspectiva de clase (Hopmann, 2015), aunque el liderazgo educativo ha sido un punto ciego en esta tradición (Uljens, 2015). También en otros aspectos, la necesidad de teorizar el liderazgo educativo es ampliamente observada (por ejemplo, Burgess y Newton, 2015).

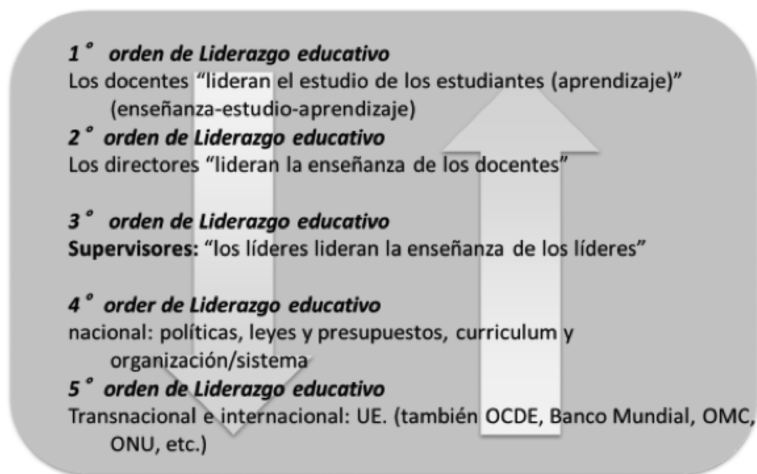


Figura 1. Liderazgo curricular como un proceso distribuido en múltiples niveles

Una visión cada vez más instrumentalista de la educación es también visible en la expansión de una política curricular basada en las competencias (Gervais, 2016; Moos y Wubbels, 2018). Aunque interpretada en formas múltiples, la educación basada en las competencias parece enfatizar la performatividad y las calificaciones como objetivos centrales de la educación. Tal giro en la política desafía más ampliamente las orientaciones centradas en el concepto de *bildung*, hacia el crecimiento y aprendizaje humanos, que enfatizan una identidad reflexiva, personalidad, carácter y ciudadanía (Klafki, 1995; Hopmann, 2015; Oettingen, 2016). Una de las piedras angulares de este concepto de *bildung* moderno es la noción de autonomía (*Mündigkeit*) como el objetivo más alto de la educación, es decir, discernir entre pensamiento y acción, teniendo en cuenta cuestiones de conocimiento y valores.

Estos cambios en curso están lejos de ser simplemente funcionales u organizacionales, son también ideológicos. El cambio hacia políticas de educación neoliberales que promueven la competencia como vehículo para mejorar los resultados en educación, así como también las correspondientes tecnologías de gobernanza (Pettersson, Popkewitz y Lindblad, 2017) tiene profundas consecuencias para la actividad profesional, la identidad y el desarrollo en el sector educativo. Por ejemplo, en el sector de la educación superior “la evaluación es un medio para controlar a profesionales e intensificar su carga de trabajo” (Norman, 2016, p. 202).

Este movimiento y los discursos relacionados son verdaderamente internacionales, pero toman diferentes formas en los distintos países (Paraskeva y Steinberg, 2016; Morelli y Iturbe, 2018). Por ejemplo, en Europa varios tipos de desregulación y descentralización, así como también nuevas regulaciones y reorientaciones del poder político en los estados nacionales han ocurrido desde la década de 1980 (Gunter, Grimaldi, Hall, y Serpieri, 2016).

Políticas, trabajo curricular, gobernanza y liderazgo forman una nueva red compleja en la que necesitamos entender mejor la relación entre políticas y educación y la naturaleza de las interacciones de liderazgo a nivel organizacional. El liderazgo educativo ha experimentado recientemente una renovada necesidad de teorizar su objeto (Niesche, 2017). Es así que, una limitación en la investigación dominante en liderazgo educativo ha sido su foco en el líder individual o en las actividades de liderazgo en las escuelas, basadas principalmente en la teoría organizacional, mientras que ha sido escasa la investigación sobre liderazgo basada en la teoría educativa. Así, hay muchos indicadores acerca de un nuevo direccionamiento sobre este asunto en la investigación nórdica sobre liderazgo educativo. Con respecto a International Successful School Principals Program (por ejemplo, Day, 2005), Møller (2017) observa que “el diseño no permite un análisis crítico de la estructura de poder más amplia. Una perspectiva social es tan importante como una organizacional” (p. 381). Otro indicador de una redefinición de la investigación nórdica sobre liderazgo educativo es visible cuando Tian y Risku (2018) sostienen que “aun cuando promulgar reformas curriculares inherentemente incorpora elementos de liderazgo, muy pocos estudios hasta ahora han conectado estos dos tipos de investigación” (p. 2). Su contribución es adoptar una teoría de la educación no afirmativa combinada con un liderazgo distribuido, para estudiar tal promulgación curricular. Dicho esto, debería ser señalado que un conocimiento del contexto no está de ninguna manera ausente en mucha de la investigación sobre liderazgo educativo (por ejemplo, Fullan, 2005; Gunter *et al.*, 2016; Shields, 2012). Además, las posiciones dominantes en la literatura sobre el tema tienden a promover visiones de poder contrahegemónicas que defienden ideales curriculares y educativos alternativos para el liderazgo y la escuela (Shields, 2012) o enfoques descriptivo-funcionalistas que tienen por objeto evaluar el impacto así también como la mejora instrumental de las prácticas existentes, enfatizando el liderazgo efectivo (véase Gunter y Ribbins, 2003).

Hoy podemos ver un número creciente de consecuencias contrarias a la productividad que emanan de la desregulación de leyes, la descentralización de la administración, el foco en el costo-beneficio y en la eficiencia, la privatización, la estandarización tecnológica, incluyendo una orientación hacia un currículum

basado en la competencia y una idea de elección individual, a la vez que un reducido foco en el igualitarismo para minimizar las desigualdades, iniciado en la década de 1980, especialmente después de 1989. Estas consecuencias opuestas a la productividad, e involuntarias, han resultado en una desconfianza creciente acerca de si las políticas neoliberales pueden proveer soluciones sustentables llevando adelante una reforma en el sector público que incluya a la educación. Aún así, se les permite a las corporaciones transnacionales incrementar dramáticamente sus beneficios sin aumentar necesariamente la calidad de los servicios que previamente brindaba el sector público (Petersen y Hjelmar, 2014). Parece que grandes cantidades de ciudadanos en muchas partes del mundo sienten que los recientes desarrollos con fines lucrativos en relación al bienestar, el cuidado de la salud, la educación y el trabajo se han desarrollado en direcciones desfavorables.

Estas consecuencias contraproductivas hacen más importante ver las conexiones entre la globalización económica neoliberal, las políticas de gobernanza nacionales y transnacionales, los ideales educativos, así como también las prácticas curriculares y de liderazgo en y entre niveles. Estos desafíos han llevado la atención, primero, hacia la comprensión de la reforma curricular y el liderazgo educativo, así entrelazados; y, segundo, hacia una reforma curricular como un proyecto más amplio y complejo que lo típicamente percibido.

No es sorprendente que muchos encuentren en esta situación un desafío también para la teoría curricular (por ejemplo, Deng 2016; Young 2013; Paraskeva y Steinberg, 2016; Wraga, 2016; Priestley, 2011). La presente crítica señala muchas direcciones. Wraga (2016) manifiesta que la investigación curricular “falla en corregir falsas representaciones del campo histórico del desarrollo curricular” (p. 99). Se ha notado que la teorización curricular contemporánea se ha desarrollado porque una perspectiva de estado nacional carece de instrumentos para manejar el discurso de aprendizaje global (Young, 2013). El viejo debate entre teorías de *didaktik* formales y materiales, por ejemplo, por qué y cómo el conocimiento genérico debería ser priorizado sobre el conocimiento específico de asignaturas disciplinares, o al revés (Deng, 2016), es uno de los asuntos persistentes revitalizados por las políticas OCDEs, donde las capacidades generales se refieren principalmente a las competencias performativas. Otros investigadores notan que la investigación curricular ha dejado de verse envuelta activamente en conversaciones complicadas sobre políticas y, en muchos países, tampoco se ve involucrada en reformas curriculares sociales. Es obvia una continua fragmentación del campo. Desde una perspectiva europea limitada, la investigación curricular posreconceptualista norteamericana, cada vez más enfocada en la identidad, parece haber perdido

de vista parte de su objeto empírico, concretamente el discurso social sobre el currículum como política y la iniciativa política, así como la gobernanza y el liderazgo sobre estos procesos (véase Fang He, Schulz y Schubert, 2015; Nordin y Sundberg, 2018). Desde un punto de vista NAT, muchas de estas iniciativas tienen observaciones valiosas, pero están limitadas por una razón u otra. Se respalda en cambio una perspectiva complementaria, como cuando Nordin y Sundberg (2018, p. 2) observan que: “Perder de vista las ideas sustanciales haciendo y deshaciendo instituciones humanas en interacción comunicativa significa una pérdida de poder explicativo y es tan problemático como el abandono del contenido temático real a ser aprendido”.

Incluso si es señalado que la investigación sobre liderazgo educativo frecuentemente se apoya en la teoría organizacional o en la filosofía social general antes que en la teoría educativa, necesitamos preguntarnos críticamente acerca de las limitaciones de poner la teoría educativa como fundamento para el liderazgo educativo. ¿Hasta qué punto es posible manejar estos desarrollos amplios y complejos, la influencia de iniciativas transnacionales, además de, por ejemplo, las actividades de líderes educativos respaldando el desarrollo profesional docente o la reforma escolar, como verdaderos fenómenos educativos? ¿Puede la teoría educativa convincentemente enmarcar todos estos aspectos, o existe la necesidad de ir más allá de la teoría educativa y fijar la investigación curricular y de liderazgo en la investigación política, como por ejemplo el institucionalismo discursivo (Wahlström y Sundberg, 2018; Nordin y Sundberg, 2018)? Es, de hecho, difícil una explicación conceptual sobre este asunto, dadas las muchas formas en que la educación, el currículum y el liderazgo son teorizados en diferentes tradiciones. El punto partida general de este artículo es que el liderazgo educativo, los estudios curriculares, la teoría organizacional y la investigación política son perspectivas necesarias al tratar de comprender la educación institucionalizada en los estados nacionales democráticos. Además, las cuestiones éticas, políticas, sociológicas, psicológicas, culturales no son más que perspectivas sobre la escuela, no teorías educativas. Este artículo prefiere poner su punto de partida en la tradición nórdico-germana de teorizar la educación; no en, por ejemplo, teorizaciones políticas, sociológicas, psicológicas, éticas o en una determinada teoría epistemológica. Así, esta posición se ancla en una tradición nórdico-germana de la educación general de larga data (por ejemplo, Benner, 2015).

El enfoque no afirmativo del liderazgo educativo como trabajo curricular

Al brindar respuestas conceptuales para entender el liderazgo educativo como trabajo curricular, necesitamos definir teóricamente las preguntas que se consideran legítimas de ser planteadas. La primera pregunta concierne a (a) cómo definimos teóricamente la relación entre educación y otras formas de prácticas sociales como política, cultura y economía: ¿Cómo deberíamos teorizar la educación pública y el currículum en relación a la política, la cultura y la economía? La práctica educativa está bajo la influencia de todos estos campos, mientras que simultáneamente prepara para la participación en todos ellos. Esta primera pregunta es típica en la investigación curricular, allí se pregunta cómo la política regula la educación, dado que un objetivo de la educación en las democracias es preparar para la participación en la vida política futura. Una segunda pregunta se refiere a (b) ¿qué tipo de teoría podría ayudarnos a entender conceptualmente la naturaleza de la interacción pedagógica de líderes y docentes educativos con estudiantes y colegas, es decir, cómo teorizamos la calidad pedagógica o educativa del liderazgo y la enseñanza?

Más allá de la socialización reproductiva y de la transformación contrahegemónica

De acuerdo con el modelo orientado a la reproducción y el modelo conservador, así también como con el contrahegemónico y el de la pedagogía emancipatoria utópica, lo que la educación tiene por objeto está a menudo predeterminado. Los modelos orientados a la reproducción frecuentemente aceptan prácticas y valores contemporáneos como normativas, mientras que los objetivos de los modelos transformativos están usando prácticas ideales, posibles, futuras normativa. La tarea para la práctica educativa es entonces, de acuerdo a ambos, cumplir estos ideales lo más eficientemente posible como educación y como socialización de algo ya existente, o como educación de acuerdo a algunos ideales que deberían ser realizados o hacerse realidad en el futuro. Por lo tanto, los modelos previos, tomados seriamente, corren el riesgo de transformar la educación, el trabajo curricular y la enseñanza en una profesión tecnológica donde los resultados se refieran a valores externos a la profesión y a la práctica. Ninguno de estos sería capaz de resolver el problema descrito inicialmente, es decir, un enfoque orientado a la reproducción no puede usualmente cuestionar los resultados en curso sino más bien respaldarlos.

Por su parte, un razonamiento crítico, alternativo o contrahegemónico podría terminar reemplazando una ideología existente con otra, aun permaneciendo en una relación instrumental con la práctica educativa y los estudiantes.

Mientras que ambos modelos curriculares, el de reproducción o socialización y el orientado a la transformación corren el riesgo obvio de terminar en una educación instrumental, la teoría no afirmativa discute con ambos, viendo la educación como vehículo para la reproducción o para hacer que ideas pre-determinadas acerca del futuro se vuelvan realidad. La posición NAT en sí misma, no entre, pero sí más allá de estos modelos, de acuerdo con la teoría no afirmativa, tiende a instrumentalizar la práctica educativa al servicio de otros intereses.

En principio, una democracia política tendrá dificultades viendo a la educación como socialización de algo existente o como una transformación idealista de la sociedad, ayudada por la educación. Por lo tanto, enfrentamos el problema de qué herramientas teóricas se requieren para entender la educación desde una perspectiva no teleológica, es decir, educar para un mundo donde el futuro no es conocible.

En este contexto, es muy importante recordar que NAT no propone una posición de valor neutral. Al contrario, NAT es una teoría en y por una democracia política. Es una teoría para una educación democrática, sería errado igualar la práctica pedagógica con la política como práctica, como también es errado igualar la teoría educativa con la ideología política o la utopía política. La educación y la política están ciertamente relacionadas, ninguna puede ser simplemente deducida de la otra sin violar la idea y la naturaleza de cada una. En políticas no democráticas, la educación está, por definición, estrictamente subordinada a la política. En la educación democrática, y en la educación para la democracia, la tarea de la educación es preparar para la participación política. Esta educación es normativa, es decir, ligada a valores, en que reconoce y respeta el pensamiento político libre y el derecho a convicciones políticas al no decidir por adelantado cómo deberían pensar los ciudadanos. Coincido con Green (2017, p. 1) cuando observa que:

el currículum es mejor entendido, ante todo, como ineludible, siempre político —que no hay, en efecto, nada fuera del *currículum como texto político*—. Esto significa que, entre otras cosas, las preguntas sobre el conocimiento están siempre, ineludiblemente ligadas a cuestiones de poder.

Dado que “las preguntas sobre el conocimiento están siempre, ineludiblemente ligadas a cuestiones de poder” la pregunta es ¿cómo se teoriza y

piensa el liderazgo educativo y la práctica pedagógica para lidiar con estas dimensiones de poder? Debido a que este artículo comparte la visión de que el objeto de la investigación curricular es un texto político y que la enseñanza y el liderazgo educativo son prácticas normativas, la pregunta que queda es ¿cómo deberían posicionarse nuestras teorías respecto a esto? ¿Son o deberían ser políticas de la misma manera en que un currículum es un documento político? ¿Es la práctica pedagógica por definición tan política como el currículum como texto? Tendremos una mirada sobre esto en la siguiente sección.

Una visión no jerárquica de la relación entre educación y política

En NAT, la educación y la política, como dos formas de prácticas sociales, se relacionan entre sí de forma no jerárquica. En tal visión, la política es vista como direccionadora y reguladora de la educación, pero de un modo en que el sujeto educado será capaz de meterse y reformular la futura agenda política de la sociedad. De acuerdo a la teoría no afirmativa, la política, por lo tanto, acepta operar con una permanente pregunta abierta: ¿En qué medida y con cuánta fuerza la política debería conducir la práctica educativa? Si con antelación la política trata estrictamente de decidir cómo debería pensar y actuar una generación futura, entonces, paradójicamente, esto pondría en peligro el futuro de un estado democrático. Es decir, los estados democráticos necesitan educar a sus ciudadanos para la democracia.

Miremos la relación no jerárquica entre política y educación desde una perspectiva pedagógica. De acuerdo a la teoría no afirmativa, un razonamiento jerárquico que subordina la educación a la política reduciría la práctica y la reflexión pedagógica a un problema de eficacia: ¿Cuán eficientemente pueden los objetivos políticos dados ser alcanzados por los esfuerzos educativos? Poner la educación por encima de la política significaría de nuevo que el campo de la educación de forma solitaria definiría hacia qué tipo de futuro debería ser llevado el mundo. NAT argumentaría a favor de una tercera posición. Nos recuerda que la educación y la política no tienen que estar subordinadas una a la otra. Consecuentemente, NAT identifica los ideales curriculares en una democracia como resultado de un diálogo público que involucra a la política, a la reflexión cultural y a la opinión de profesionales. NAT nos recordaría que el docente debe reconocer intereses, políticas, ideologías, utopías y prácticas culturales existentes, pero no se le debería pedir que las afirme. No afirmar varios intereses predeterminados significa no pasarlos a la siguiente generación sin hacer de estos intereses objetos de reflexión crítica en la práctica pedagógica con los

estudiantes. De acuerdo con NAT, la educación ciudadana para la democracia puede, por lo tanto, no abordar la socialización de la juventud en una forma dada de democracia, sino que debe incluir una reflexión crítica de versiones de democracia posibles, futuras, existentes e históricas.

La teoría no afirmativa como teoría crítica

Declarar que NAT es un vehículo analítico no significa que sea considerada de valor neutral. Hay un imperativo moral inherente en esta teoría, decir, por ejemplo, que no se espera que el docente afirme prácticas sociales existentes o ideales políticos o educativos futuros. Tal comportamiento significaría la reducción de la educación a un arte que apunta a cumplir objetivos específicos dados. La educación sería entonces un instrumental técnico. Además, se espera que, por ley, líderes y docentes en los sistemas escolares públicos sigan el espíritu de un currículum y deban reconocer tales intereses. NAT por lo tanto sostiene que los docentes deben reconocer los objetivos y los contenidos curriculares, pero que no se les permite afirmar estos objetivos y contenidos. Afirmarlos significaría no problematizar estos objetivos y contenidos con los estudiantes, reduciendo así la educación a la transmisión de valores y contenidos dados. Así es como NAT explica la creación de lo que se llama aquí *espacios pedagógicos para el estudiante o alumno*. Estos espacios pedagógicos presentan una reflexión crítica de lo que es, lo que no es y lo que debe ser. Representan una invitación a discernir pensamiento y práctica experimental, es decir, la contemplación crítica de contenidos propuestos por el currículum como política. Un enfoque no afirmativo nos recuerda el concepto de *bildung categorico* de Klafki —o posición centrada en la erudición, donde la idea es trabajar alrededor de los contenidos seleccionados (*bildungsinhalt*) para que sus potenciales cualidades educativas (*bildungsgehalt*) estén abiertas (Jank y Meyer, 1997)—. De esta manera, *la enseñanza educativa* une socialización y personalización.

En NAT, siguiendo una visión de reconocimiento inspirada en Hegel, la práctica educativa es mediacional, y por lo tanto hermenéutica en carácter y, además, consciente de las experiencias de los actores. Finalmente, como ha sido mostrado en escritos anteriores, un número de conceptos fundamentales brindados por la teoría educativa moderna son útiles para tratar de conceptualizar la educación en los estados nacionales también en una perspectiva de ciudadanía global (Uljens, 2015; Uljens y Ylimaki, 2017).

NAT y los objetivos del liderazgo educativo como trabajo curricular

Un aspecto importante de la investigación curricular se concentra en discursos políticos, económicos, culturales, organizacionales y profesionales complejos, en cómo las ideas viajan a través de los contextos o cómo son negociadas entre niveles. Otro aspecto de la investigación ve el objeto de la investigación curricular concentrándose en el crecimiento individual o en el proceso internacional de enseñanza-estudio-aprendizaje.

En este artículo, la investigación sobre *el liderazgo educativo como trabajo curricular* (Uljens, 2015) es definida como el estudio de a) los contenidos de las políticas curriculares que expresan los objetivos, contenidos y métodos de educación, incluyendo la evaluación, en diferentes niveles; b) varios tipos de trabajo político, así como también liderazgo colaborativo y distribuido, y prácticas de enseñanza de acuerdo con los diferentes niveles y sus relaciones internas, por ejemplo, iniciación, implementación, promulgación, desarrollo y evaluación del currículum; c) políticas de préstamo curricular horizontal entre y dentro de los estados nacionales; d) actividades verticales, circunstancias, socioculturales y organizacionales entre y dentro de diferentes niveles de trabajo político, liderazgo educativo y enseñanza, desde el nivel transnacional hasta el nivel del aula; e) reflexión y análisis histórico, filosófico, teórico y metodológico teniendo en cuenta las dimensiones mencionadas arriba. La lista anterior identifica las dimensiones centrales, sino todas, de lo que es el “liderazgo educativo”, de acuerdo al currículum (Uljens y Ylimaki, 2017).

La teoría de educación no afirmativa y la investigación curricular interdisciplinaria

La investigación curricular es interdisciplinaria y puede por lo tanto ser estudiada con la ayuda del análisis de política educativa, la investigación gubernamental, la investigación histórica, los estudios sobre liderazgo educativo, la teoría organizacional, la teoría de enseñanza y aprendizaje, así también como de ética y filosofía educativa, incluyendo la teoría de *bildung* (por ejemplo, Pinar, 2011).

Sin embargo, si la investigación sobre el currículum es entendida solamente como un objeto empírico que puede ser teorizado por cualquier disciplina y cualquier enfoque, el carácter educativo del objeto corre el riesgo

de perderse. Por lo tanto, en este artículo, se asume que la investigación curricular básicamente debe estar basada en una teoría de la educación para ser educativamente relevante. En este contexto, se considera que la tradición nórdico-germana de educación general (*allgemeine pädagogik*) es un campo disciplinario que teóricamente está equipado para abrazar el amplio alcance de la investigación curricular sin perder un punto de partida pedagógico. Esto no significa que no se podría o debería aceptar una política específica o una perspectiva de liderazgo como legítima. Así, la idea aquí es que tal enfoque específico o perspectiva de investigación estaría mejor si se fundamenta, básicamente, en una teoría de la educación.

La teoría no afirmativa enfocándose en la actividad de reforma curricular y en los contenidos del currículum

Puede ser útil señalar la diferencia entre la actividad de reforma curricular y los contenidos del currículum. La actividad de reforma curricular presenta como el currículum es i) iniciado ii) promulgado y iii) reflejado, en diferentes niveles (Hopmann, 1999). Esto incluye la evaluación. Tiene sentido identificar las fases de este proceso. También tiene sentido describir los diferentes discursos involucrados, dentro y entre diferentes niveles y partidos (Wahlström y Sundberg, 2018) en una perspectiva histórica y comparativa. En la actividad de reforma curricular, iniciar un trabajo curricular es naturalmente diferente a implementarlo y promulgarlo. Además, la iniciación, la implementación y la promulgación del currículum incluye elementos de procesos políticos y pedagógicos.

Sin embargo, teorizar sobre el currículum no es solamente reflexionar sobre (a) los discursos alrededor de la actividad de reforma curricular, presentando, por ejemplo, la iniciación o la promulgación; es también reflexionar sobre (b) los contenidos del currículum. Es decir, estudiar cómo un currículum dado define las ideas y objetivos educativos reguladores, la selección y los contenidos seleccionados en diferentes niveles, valores, métodos de enseñanza y aprendizaje, colaboración, liderazgo y evaluación expresados y practicados. Un currículum también refleja poderosamente las ideas dominantes de las culturas y la política cultural.

Dados estos puntos de partida, se plantea que para comprender (a) la fase inicial del currículum como política, sería inteligente aprovechar los conocimientos de la investigación política. Grandes tramos de los pasos iniciales de una gran reforma curricular a escala nacional usualmente abrazan el debate político. En los procesos políticos, el aprendizaje ciertamente ocurre, aunque la influencia política no es en esencia la misma que la influencia pedagógica.

La teoría no afirmativa y la iniciación de la política curricular

Sin embargo, movidos por un interés en la iniciación para entender (b) la implementación/promulgación del currículum, la situación es diferente. Es cierto que la actividad de implementación/promulgación en los niveles más bajos del sistema escolar es también en parte política. Pero, el proceso de implementación y promulgación es también dirigido por actividades escolares y dirigido como actividades escolares. Por ejemplo, las autoridades usualmente invitan a docentes y directores a reflexionar sobre el significado de una nueva iniciativa curricular. La implementación/promulgación del currículum es, por lo tanto, también una intervención pedagógica. Aquí, la influencia educativa o la intervención pedagógica no tiene que significar la implementación de ideas preconcebidas, sino una invitación al diálogo. Con ello, el liderazgo educativo como trabajo curricular reconoce la relativa autonomía del profesional como actor. Los efectos de la actividad curricular están, obviamente, también en las manos de los receptores que promulgan estas intenciones. El discurso de elaboración curricular como invitación a la autoactividad y la autoformación crea espacios dentro y entre niveles institucionales. Finalmente, también para la investigación curricular, necesitamos la teoría educativa para enmarcar un análisis de los contenidos del currículum, es decir, objetivos educativos, tema (contenidos) y métodos de enseñanza. La teoría curricular (*didaktik*) también es naturalmente necesaria para comprender la promulgación curricular.

Para poder manejar la fase inicial y partes de la fase de implementación/promulgación, es productiva la institucionalidad discursiva como se desarrolla en Vivien Schmidt (2008), como ha sido demostrado por Nordin y Sundstedt (2018). Teniendo en cuenta las preguntas pedagógicas involucradas, es decir, como parte de la actividad de reforma curricular y como los contenidos del currículum, necesitamos naturalmente una teoría educativa que enmarque esta investigación. NAT es considerada adecuada para estos propósitos ya que incluye herramientas conceptuales para comprender a) la actividad de reforma curricular como un proceso de múltiples niveles que incluye momentos educativos, y b) los contenidos del currículum, que también definen la relación entre, por ejemplo, política y pedagogía así también como el proceso de enseñanza—estudio—aprendizaje. La idea es en resumen, abogar para que las mismas construcciones teóricas se puedan aplicar para analizar (a) el proceso de enseñanza—estudio—aprendizaje relacionado con los objetivos y contenidos de enseñanza del currículum y (b) el liderazgo educativo en la actividad de reforma curricular que es acreca de la implementación/promulgación del currículum.

La educación no afirmativa en una perspectiva de ciudadanía global

Hoy tenemos la necesidad de una discusión renovada y extendida sobre el cosmopolitismo y la herencia del currículum y la educación moderna centrada en el estado nación (por ejemplo, Brincat 2009; Moland 2011; Moos y Wubbels, 2018). Kemp (2010) señala tres preguntas básicas para el cosmopolitismo de hoy (a) ¿cómo la globalización económica se relaciona con el control democrático de la economía y la tecnología?; (b) ¿cómo deberíamos lidiar con los conflictos entre intereses nacionales o culturales relacionados y los desafíos conectados a un desarrollo sustentable?; y, finalmente, (c) ¿cómo deberíamos lidiar con la responsabilidad global? Estas preguntas son relevantes en y para la realización curricular y educativa, pero no se limitan solo a la educación. En la teoría curricular y el liderazgo educativo, globalización, cosmopolitismo o ciudadanía global, principalmente, encuentran su lugar en dos aspectos diferentes: cosmopolitismo como un ideal educativo y cosmopolitismo como actividades políticas empíricas transnacionales, que reflejan dinámicas entre estados y entre estados y organizaciones transnacionales de distinto tipo (Uljens y Ylimaki, 2017). Para NAT es vital señalar que la distinción realizada previamente entre, por un lado, una perspectiva política que se concentra en los procesos de reforma nacionales y transnacionales y, por el otro, una perspectiva educativa que se concentra en los objetivos, contenidos y métodos, permanece como válida cuando cambiamos la atención de un nivel de estado nacional a un nivel transnacional.

El cosmopolitismo como un ideal educativo se centra en objetivos, contenidos y métodos, es decir, preguntas curriculares. Kant y Herbart propusieron al cosmopolitismo como un ideal. “*das weltbeste*” (Kant, 1915), lo mejor para el mundo tenía que ser el propósito de la educación antes que los intereses privados o nacionales (Perander, 1883), es decir, también en la tradición moderna estamos familiarizados con la distinción entre educación para la humanidad y educación para la ciudadanía. En tales reflexiones, estamos comprometidos con la comprensión de los contenidos del currículum, es decir, los objetivos, temas y métodos de educación como son expresados en documentos políticos empíricos y analizados sobre las bases de una teoría de la educación.

El cosmopolitismo como transnacionalismo apunta a cómo organizaciones transnacionales como OCDE influyen las prácticas educativas de los estados nacionales a través de la iniciación y organización de evaluaciones internacionales. Además, el cosmopolitismo como transnacionalismo incluye

cómo los estados nacionales manejan reformas políticas nacionales indirectamente vía instituciones transnacionales. Para entender y analizar el significado educativo o los *contenidos* de estas políticas transnacionales se plantea que la teoría educativa es beneficiosa. Sin embargo, para alcanzar los *procesos* alrededor de estos contenidos, necesitamos también otros enfoques, por ejemplo, teorías políticas. Entonces, como fue previamente demostrado, comprender el liderazgo en el aula, el liderazgo escolar y en parte el liderazgo curricular a nivel de un estado nacional, requiere de una teoría educativa. Sin embargo, como los procesos políticos transnacionales son raramente educativos por naturaleza no pueden ser completamente conceptualizados por una teoría educativa. Esto no impide a instituciones transnacionales como OCDE o UE dar forma a sus estados miembros a través de legislaciones, recomendaciones o cosas similares. Sin embargo, como se señaló, para la mayoría, este tipo de actividad influyente no cumple con un criterio estricto de influencia educativa, ya que aquí estamos hablando de influencia política.

La teoría no afirmativa como política transnacional

El liderazgo educativo y la investigación curricular hoy reconocen una perspectiva de múltiples niveles, que refleja una conceptualización más amplia de estos campos. Desde una perspectiva sociológica crítica sobre el liderazgo educativo, Gunter *et al.* (2016) ha demostrado que las modificaciones transnacionales y de nivel del sistema influyen verdaderamente en el trabajo individual profesional, escolar y estatal. Asimismo, Nordin y Sundberg (2014) plantean que una parte creciente de la formación política estatal no está limitada a las fronteras nacionales, sino que tiene lugar en un intercambio transnacional, multidireccional, denso y complejo.

Desde una perspectiva europea, el desarrollo de la Unión Europea (UE) evidentemente ha contribuido a la convergencia de los estados nacionales hacia un discurso de conocimiento europeo, identificado como “europeización”. Como la Unión Europea carece de poder coercitivo sobre sus estados miembros, Normand y Derouet (2017) señalan que una gobernanza suave en la forma de una estandarización y un conocimiento experto han resultado en una estrategia de gobierno central. Los sistemas políticos de los estados nacionales que presentan una autonomía regional más fuerte demuestran a la distancia patrones de gobierno similares dentro del estado nacional. Esto refleja una estrategia de gobierno suave identificada como cooperación orientada a la competición (Grek, 2008; Normand, 2016) que utiliza información de evaluaciones internacionales.

Como se observa, hay muchas formas de abordar un sistema de gobernanza educativa de múltiples niveles, multiprofesional y multicentrado. Como ha sido planteado en otro lugar (Uljen y Ylimaki, 2017), NAT considera al institucionalismo discursivo (DI, por sus siglas en inglés) como se desarrolla en Schmidt (2008), como un complemento productivo para entender cómo las políticas, las ideas y los valores educativos (currículum) se relacionan con los procesos administrativos en diferentes niveles, más allá de las escuelas y municipios, dadas las respuestas brindadas por una visión no jerárquica en la relación entre las políticas y la educación, así también como por el enfoque no afirmativo sobre la interacción educativa (Uljen y Ylimaki, 2017, p. 104; Wahlström y Sundberg, 2018; Nordin y Sundberg, 2018). Siguiendo NAT:

El institucionalismo discursivo tiene por objetivo comprender cómo las ideas cognitivas (identificación de problemas) y las ideas normativas (valores que legitiman problemas) se desarrollan y comunican a través de los niveles sociales, filosóficos, políticos y de programa... El término discurso no solo se refiere a la estructura (qué se dice, o dónde o cómo) sino también al agente (quién dice qué a quién). Específicamente, Schmidt plantea que las ideas operan como discursos coordinativos y comunicativos. Los discursos coordinativos hacen referencia a la construcción política entre los actores políticos mientras que el discurso comunicativo se refiere a la legitimización política entre los actores políticos y el público en general (Uljen y Ylimaki, 2017, p. 105).

Con sus bases en la administración pública, sin embargo, el institucionalismo discursivo de Schmidt no tiene una teoría educativa o un lenguaje educativo subyacente. El institucionalismo discursivo es, por lo tanto, mejor para analizar los procesos de reforma curricular como ejemplo de implementación política, mientras que no tiene una posición fuerte por sí mismo para analizar cómo se interrelacionan objetivos, contenidos y métodos para los propósitos educativos. Las ideas y la metodología del institucionalismo discursivo podrían bien ser aplicadas para cualquier análisis político con un interés en ideas sustantivas y en los procesos alrededor de estas, demostrando así que su posición, en sí misma, no contiene una teoría educativa.

Conclusión

En sus análisis sobre las políticas educativas, Moos y Wubbels (2018) identifican y discuten de forma clarificadora dos discursos contemporáneos pero disímiles; un discurso sobre el concepto de *bildung* democrático y un discurso sobre resultados. Para que las descripciones empíricas de Moos y Wubbels (2018) tengan sentido teórico, este artículo plantea que necesitamos un enfoque sensible al liderazgo educativo como trabajo curricular y fenómeno multidimensional. Simultáneamente, debemos aceptar dimensiones identificadas por la investigación curricular, la investigación política o la investigación de liderazgo:

a) Los contenidos de esas políticas curriculares que expresan los objetivos, los contenidos y los métodos de educación, incluyendo la evaluación, en diferentes niveles.

b) Los varios tipos de trabajo político, así como también el liderazgo colaborativo y distribuido y las prácticas de enseñanza en relación con las diferentes etapas y sus relaciones internas, es decir, iniciación, implementación, promulgación, desarrollo y evaluación curricular.

c) El préstamo horizontal de políticas curriculares entre y dentro de los estados nacionales.

d) Las actividades verticales, situacionales, socioculturales y organizacionales entre y dentro de los diferentes niveles de trabajo político, liderazgo educativo y enseñanza, desde el nivel transnacional hasta el nivel del aula.

e) La reflexión y el análisis histórico, filosófico, teórico y metodológico respecto a las dimensiones mencionadas arriba.

Tomando como punto de partida teórico la teoría general de la educación no afirmativa, este artículo trató de señalar distinciones que nos ayuden a identificar mejor el trabajo curricular con bases en un estado nacional y en el liderazgo bajo una mirada transnacional.

De acuerdo a este análisis, comprender el liderazgo educativo como actividad de reforma curricular no es lo mismo que comprender los contenidos del currículum (objetivos, contenidos, métodos, etc.) o su promulgación e implementación interpretativa en diferentes niveles. Se sugirió cómo enfocar estos diferentes aspectos de la investigación curricular. La primera propuesta fue definir la relación entre la educación y otras prácticas sociales (política, economía, cultura, etc.) como no jerárquicas, es decir, como recíprocamente influyentes entre ellas. Ontológicamente, tal posición constituye espacios discursivos

que forman un punto de partida fundamental para una comprensión esencial de la educación en y para una sociedad democrática y para una comprensión más general de las dinámicas de un orden social no teleológico.

En principio, el mismo punto de partida se aplica también para considerar las relaciones interestatales, así como también las relaciones entre las organizaciones transnacionales y los estados nacionales. Este punto de partida no jerárquico es lo que yace en el fondo de la teoría social contemporánea en una tradición moderna. Una segunda propuesta para comprender no solo el liderazgo educativo, sino también su implementación y promulgación como reforma curricular, fue identificar la diferencia entre las dimensiones políticas del trabajo curricular y las dimensiones pedagógicas o educativas de este trabajo. Tercero, si la investigación curricular, comparativa o de otra forma, intenta analizar los contenidos de un currículum desde una perspectiva pedagógica, entonces obviamente tal iniciativa debe estar basada en una teoría de la educación, no en ciencias políticas, o en teorías organizacionales típicamente dominantes en la investigación de liderazgo educativo.

Bibliografía

- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan vision*. Cambridge: Polity Press.
- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik* (8^{va} edición). Weinheim: Beltz Juventa.
- Brincat, S. (2009). Hegel's gesture to radical cosmopolitanism. *Journal of Critical Globalisation Studies*, 1, 47-65.
- Burgess, D. y Newton, P. (eds.) (2015). *Educational administration and leadership. Theoretical foundations*. New York: Routledge.
- Day, C. (2005). Sustaining success in challenging contexts: Leadership in English schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 573-583. Recuperado de <https://doi.org/10.1108/09578230510625674/>.
- Deng, Z. (2016). Bringing curriculum theory and didactics together. A Deweyan perspective. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 75-99. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1083465/>.
- Fang He, M., Schultz, B. y Schubert, W. (2015). *The SAGE guide to curriculum in education*. Los: Ángeles: Sage. Recuperado de <https://doi.org/10.4135/9781483346687/>.
- Friesen, N. y Sævi, T. (2010). Reviving forgotten connections in North American teacher education. Klaus Mollenhauer and the pedagogical relation. *Journal of Curriculum Studies* 142(1), 123-147. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00220270903494279/>.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: system thinkers in action*. Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press.
- Gervais, J. (2016). The operational definition of competency-based education. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(2), 98-106. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/cbe2.1011/>.
- Green, B. (2017). Curriculum, Politics and the Postmodern; or, Beyond the Knowledge Question in Curriculum Inquiry. *Currículo sem Fronteiras* 17(3), 501-514, bajo el título "Currículo, Política E A Pósmodernidade: além da questão do conhecimento na pesquisa em currículo".
- Grek, S. (2008). From symbols to numbers: the shifting technologies of education governance in Europe. *European Educational Research Journal*, 7(2), 2018-2218. Recuperado de <https://doi.org/10.2304/eej.2008.7.2.208/>.
- Gunter, H. M., Grimaldi, E., Hall, D. y Serpieri, R. (2016). *New public management and the reform of education: European lessons for policy and practice*. London: Routledge. Recuperado de <https://doi.org/10.4324/9781315735245/>.
- Gunter, H. y Ribbins, P. (2003). Challenging orthodoxy in school leadership studies: knowers, knowing and knowledge? *School Leadership & Management* 23(2), 129-147.
- Hopmann, S. T. (1999). The curriculum as a standard of public education. *Studies in Philosophy and Education*, 18, 89-105. Recuperado de <https://doi.org/10.1023/A:1005139405296/>.

Hopmann, S. (2015). "Didaktik meets Curriculum" revisited. Historical encounters, systematic experience, empirical limits. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015:1, DOI: [10.3402/nstep.v1.27007/](https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27007/).

Hveem, H. (1999). Political Regionalism: Master or Servant of Economic Internationalization? En B. Hettne, A. Inotai y O. Sunkel (eds.), *Globalism and the New Regionalism* (pp. 85-115). London: Palgrave Macmillan. Recuperado de https://doi.org/10.1007/978-1-349-27268-6_4/.

Jank, W. y Meyer, H. (1997). Didaktikens centrala frågor. En Uljens, M. (ed.), *Didaktik – teori, reflektion, praktik* (pp. 47-76). Lund: Studentlitteratur.

Karseth, B. y Sivesind, K. (2010). Conceptualising curriculum knowledge within and beyond national context. *European Journal of Education*, 45(1), 103-120. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01418.x/>.

Kant, I. (1915). *Avhandlingar om fred och rätt*. Stockholm: Albert Bonnier.

Kemp, P. (2010). *Citizen of the world: The cosmopolitan ideal for the twenty-first century*. New York: Humanity Books.

Klafki, W. (1995). On the problem of teaching and learning contents from the standpoint of critical-constructive Didaktik. En S. Hopmann y K. Riquarts (eds.), *Didaktik and/or curriculum* (pp. 187-200). Kiel: IPN.

Moland, L. L. (2011). *Hegel on political identity. Patriotism, nationality, cosmopolitanism*. Evanston: Northwestern University Press.

Moos, L. (2017). Neo-liberal governance leads education and educational leadership astray. En M. Uljens y R. Ylimaki (eds.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik Non-Affirmative Theory of Education* (pp. 151-180). Cham: Springer. Recuperado de https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2_2/.

Moos, L. y Wubbels, T. (2018). General education: Homogenised education for the globalized world? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0809-z/>.

Møller, J. (2017). Leading education beyond what works. *European Educational Research Journal*, 16(4), 375-385. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1474904117705487/>.

Morelli, S. y Iturbe, E. (2018). Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina. *Educação Unisinos*, 22(1), 44-52.

Niesche, R. (2017). Critical perspectives in educational leadership: a new "theory turn"? *Journal of Educational Administration and History*, 50(3), 145-58. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1395600/>.

Nordin, A. y Sundberg, D. (eds.). (2014). *Transnational policy-flows in European education: The making and governing of knowledge in the education policy field*. Oxford: Symposium.

— (2018). Exploring curriculum change using discursive institutionalism — a con-

ceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1482961/>.

Normand, R. (2016). *The changing epistemic governance of European education. The fabrication of the Homo Academicus Europeanus?* Cham: Springer.

Normand, R. y Derouet, J.-L. (2017). *A European politics of education. Perspectives from sociology, policy studies and politics*. London: Routledge.

Oettingen, von. A. (2016). *Almen didaktik*. Köpenhamn: Munksgaard.

Paraskeva, J. M. y Steinberg, S. (eds.) (2016). *Curriculum: Decanonizing the field*. New York: Peter Lang.

Perander, J. J. F. (1883). *Herbartianismen i pedagogiken*. Helsingfors: J. C. Frenckell & Son.

Peters, M. A., Paraskeva, J. M. y Besley, T. (eds.) (2015). *The global financial crisis and educational restructuring*. New York: Peter Lang. Recuperado de <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1492-2/>.

Petersen, O. H. y Hjelmar, U. (2014). Marketization of welfare services in Scandinavia: A review of swedish and danish experiences. *Scandinavian Journal of Public Administration*, 17(4), 3-20.

Pettersson, D., Popkewitz, T. S. y Lindblad, S. (2017). In the grey zone: large-scale assessment-based activities betwixt and between policy, research and practice. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(1), 29-41. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1316181/>.

Pinar, W. F. (2011). *The character of curriculum studies: Bildung, currere, and the recurring question of the subject*. New York: Palgrave Macmillan. Recuperado de <https://doi.org/10.1057/9781137015839/>.

Priestley, M. (2011). Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 221-237. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582258/>.

Schmidt, V. A. (2008). Discursive institutionalism: The explanatory power of ideas and discourse. *Annual Review of Political Science*, 11, 303-326. Recuperado de <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.11.060606.135342/>.

Shields, C. M. (2012). *Transformative leadership in education: Equitable change in an uncertain and complex world*. New York: Routledge. Recuperado de <https://doi.org/10.4324/9780203814406/>.

Sivesind, K. y Wahlström, N. (2017). Curriculum and leadership in transnational reform: A discursive-institutionalist approach. En M. Uljens y R. Ylimäki (eds.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik Non-Affirmative Theory of Education* (pp. 439-464). Cham: Springer. Recuperado de https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2_14/.

Steiner-Khamsi, G. (2004). *The global politics of educational borrowing and len-*

ding. New York and London: Teachers College Press.

Tian, M. y Risku, M. (2018). A distributed leadership perspective on the Finnish curriculum reform 2014. *Journal of Curriculum Studies*. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1499806/>.

Tiihonen, S. (2004). *From Governing to Governance. A process of change*. Tampere: Tampere University Press.

Uljens, M. (1997). *School didactics and learning*. Hove: Psychology Press.

— (2015). Curriculum work as educational leadership: Paradoxes and theoretical foundations. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(1), 22-30. Recuperado de <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27010/>.

— (2016). Non-Affirmative Curriculum Theory in a Cosmopolitan Era? *Revista Tempos e Espaços em Educação, Sergipe, Brasil, (Time and Space in Education)*, 9(18), 121-132. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4970/>.

Uljens, M., y Nyman, C. (2013). Educational Leadership in Finland or Building a Nation with Bildung. En L. Moos. (ed.), *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership: Is there a Nordic Model?* (pp. 31-48). Cham: Springer. Recuperado de https://doi.org/10.1007/978-94-007-6226-8_3/.

Uljens, M. y Ylimaki, R. (2017). Non-Affirmative Theory of Education as a Foundation for Curriculum Studies, Didaktik and Educational Leadership. En M. Uljens y R. Ylimaki (eds.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik Non-Affirmative Theory of Education* (pp. 3-145). Cham: Springer. Recuperado de https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2_1/.

Wahlström, N. y Sundberg, D. (2018). Discursive institutionalism: towards a framework for analysing the relation between policy and curriculum. *Journal of Education Policy*, 33(1), 163-183. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1344879/>.

Wraga, W. G. (2016). Arresting the decline of integrity in curriculum studies in the United States: The policy of opportunity. En J. M. Paraskeva y S. Steinberg (eds.), *Curriculum: Decanonizing the field* (pp. 99-110). New York: Peter Lang.

Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory. A knowledge-based approach, *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505/>.

Michael Uljens es Doctor en Educación. Profesor titular de Educación general y Liderazgo educativo en ÅboAkademi (Finlandia). Desde 1987 investiga sobre filosofía y teoría de la educación, currículum, didáctica y liderazgo. Fue director del Departamento de Educación (2003-2007), vicedecano (2007-2010) y decano (2010-2012) de la Facultad de Educación y Ciencias del Bienestar de la Universidad de ÅboAkademi. Trabajó en las Universidades de Helsinki y Jyväskylä (Finlandia); Gothenburg, Uppsala y Umeå (Suecia); Universidad Humboldt (Alemania); Universidad de Malta y Universidad de Arizona (USA).

ÍNDICE

Introducción: Problemas en la búsqueda de soluciones: reflexiones e ideas para el trabajo educativo en tiempos de incertidumbre Carina Gerlero; Diego Gurvich; Lucía Litichever; Pedro Núñez	11
1. Mañana es mejor: reflexiones sobre tiempo y escuela. PEDRO NÚÑEZ	17
2. La educación como comunidad y conversación: ¿qué puede significar estar juntos entre diferencias? CARLOS SKLIAR	35
3. Educación Sexual Integral, por un mundo más justo y una escuela más interesante. GRACIELA MORGADE	51
4. La doble mutación de la escuela. FRANÇOIS DUBET	71
5. El programa Escuela Abierta: transformar y transformarse. GABRIELA BOGADO, CARINA GERLERO, DIEGO GURVICH	95
6. De la sociedad disciplinaria a la sociedad de la transparencia. Los cambios en los modos de resolución de conflictos en las escuelas. LUCÍA LITICHEVER	123
7. Convergencia digital y aprendizaje extendido. LUIS BAGGIOLINI	147
8. Entender el liderazgo educativo y la reforma curricular: más allá del economicismo global y el nacionalismo neoconservador MICHAEL ULJENS	173

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.

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.

