

Pedagogía de las Experiencias Socioeducativas



 **la educación**
 **nuestra bandera**



Ministerio de Educación
Argentina

Presidente

Dr. Alberto Fernández

Vicepresidenta

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Ing. Agustín Oscar Rossi

Ministro de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Unidad de Gabinete de Asesores

Prof. Daniel Pico

Secretaria de Educación

Dra. Silvina Gvirtz

Subsecretario de Educación Social y Cultural

Lic. Alejandro Garay

Pedagogía de las Experiencias Socioeducativas / Bárbara Briscioli ... [et al.] ;
compilación de Adriana Fontana. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos
Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2023.
244 p. ; 21 x 16 cm.

ISBN 978-950-00-1781-7

1. Pedagogía. 2. Inclusión Escolar. 3. Nuevas Tecnologías. I. Briscioli, Bárbara. II.
Fontana, Adriana, comp.
CDD 370.6



Se permite la reproducción total y/o parcial con mención de la fuente.

Esta licencia abarca a toda la obra excepto en los casos que se indique otro tipo de licencia.

Material de distribución gratuita, prohibida su venta.

2023, Ministerio de Educación de la Nación
Pizzurno 935, CABA, República Argentina

Índice

Prólogo	5
Introducción	7
Sobre la formación docente y las políticas socioeducativas	9
 Primera Parte: Transformaciones sociales y políticas socioeducativas en tiempos de pospandemia	 13
¿Políticas socioeducativas en tiempos de inteligencia artificial? Experiencias, investigaciones y esperanzas Adriana Fontana y Alejandro Garay	 15
 “Presentaciones” del mundo contemporáneo y sus transformaciones Javier Trímboli y Laura Percaz	 35
 Escuelas y familias. La escuela puede, pero sola no puede Sofía Thisted y Ariel Zysman	 69
 Segunda Parte: Una voz pedagógica más allá de la experiencia escolar	 97
 Malentendidos sobre la inclusión y la igualdad: una voz pedagógica Adriana Fontana y Ruth Gotthelf	 99
 Acompañamiento de trayectorias escolares, revinculación y estrategias de enseñanza orientadas a la inclusión Bárbara Briscioli	 129

Nuevos escenarios escolares. Saberes, haceres y artefactos en las experiencias socioeducativas con medios digitales	
Inés Dussel y Paola Roldán	179
 Anexo Cuaderno de experiencias socioeducativas: potenciar y recrear la histórica alianza escuelas, familias y comunidad educativa	 225

Prólogo

Desde el Ministerio de Educación trabajamos en el proceso de formación y actualización de las y los docentes de gestión estatal, social, comunitaria y privada, de todos los niveles y modalidades. Se trata de jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación, con propuestas acordes a las diversas responsabilidades institucionales que cada una y uno desempeñe.

Desde el Instituto de Formación Docente (INFoD) se llevan adelante diversos tramos formativos, cursos nacionales y postítulos docentes orientados a fortalecer la formación vinculada con la renovación de las prácticas de enseñanza y evaluación en el contexto de pospandemia.

Buscamos dar centralidad a la enseñanza y fortalecer la tarea a través de la diversificación de estrategias adecuadas al contexto de heterogeneidad y desigualdad de las trayectorias educativas.

Durante el período 2022-2023, pusimos en marcha la Actualización Académica Pedagogía de las Experiencias Socioeducativas destinada a todos los niveles educativos. En esta publicación reunimos las principales reflexiones y herramientas para el análisis de las experiencias que surgieron de este postítulo. Además, se recogen los aportes al fortalecimiento de las trayectorias escolares y la ampliación de las trayectorias educativas de niñas, niños y jóvenes.

Compartir la potencialidad de estas experiencias y debatir estrategias de enseñanza a partir de nuevos escenarios escolares, sociales y culturales, resulta fundamental para garantizar la inclusión y la igualdad en la escuela. Con este material queremos acompañar la práctica docente y generar las mejores condiciones para ejercer el trabajo en las aulas.

Lic. Jaime Perczyk

Ministro de Educación de la Nación

Introducción

El objetivo de este material es brindar herramientas para reflexionar en conjunto sobre cómo acompañar las trayectorias escolares y sobre las estrategias de enseñanza orientadas a generar una mayor inclusión e igualdad. La educación es nuestra prioridad y como Estado Nacional debemos garantizar su pleno acceso y proveer una enseñanza integral, permanente y de calidad a partir de un trabajo articulado con las jurisdicciones.

En este sentido, los programas socioeducativos se orientaron, desde sus inicios, a ofrecer propuestas educativas que amplíen el espacio y el tiempo escolar. A partir de la incorporación de otros actores sociales se buscó fortalecer las trayectorias educativas ofreciendo otros formatos que otorgan nuevos sentidos a la experiencia escolar.

En este libro se sostiene, entre otras cosas, que las experiencias que promueven los proyectos, programas o políticas socioeducativas en alianza con la escuela generan condiciones que fortalecen las trayectorias escolares.

La experiencia socioeducativa excede lo escolar y funciona como puente o dispositivo de reingreso. Por eso desde la Subsecretaría de Educación Social y Cultural apostamos a su fortalecimiento y a su renovación de cara a los cambios del contexto.

Frente a nuevos escenarios escolares que se ven transformados, por ejemplo, a partir de los medios digitales y también con la llegada de la pandemia, se requirió jerarquizar estas políticas educativas. El desafío fue cómo acompañar los recorridos heterogéneos que avanzaban a diferentes ritmos y necesitaron de novedosas estrategias para la enseñanza.

Estas nuevas prácticas pueden considerarse como una oportunidad transformadora del sistema escolar en el que se generaron nuevos materiales con itinerarios diversos de enseñanza y aprendizaje.

Desde el Ministerio de Educación consideramos muy valiosos estos recorridos y a partir de los distintos capítulos que componen esta publicación buscamos reponer el debate y las estrategias alternativas que se abrieron a partir de proyectos, programas y experiencias socioeducativas. Estas reflexiones son el resultado de la Actualización Académica Pedagogía de las Experiencias Socioeducativas que se ofreciera desde el INFoD 2022-2023.

Confiamos en que la escuela es el mejor lugar para chicas, chicos y jóvenes en edad escolar. Para ello nos proponemos generar mejores y mayores condiciones de igualdad y equidad en la comunidad educativa. Esto forma parte de una política nacional que busca cumplir con el derecho a la educación y garantizar el acceso universal de estas niñas, niños y jóvenes.

Lic. Alejandro Garay

Subsecretario de Educación Social y Cultural

Sobre la formación docente y las políticas socioeducativas

Intentar descifrar las claves del tiempo que nos toca vivir es una obsesión extendida entre quienes nos movemos en el terreno educativo, hoy nos describimos protagonistas de una etapa distinta a nivel de la organización y producción de la vida a escala global y necesitamos entender de qué se trata para inscribirnos personal, colectiva e institucionalmente en una historia de la que no queremos ser sólo testigos. Tenemos una responsabilidad, desde la educación, a través de la escuela, de legar la/las cultura/s a las nuevas generaciones, pero nos encontramos ante un escenario que ha sumado nuevas complejidades. La pandemia agudizó desigualdades y repercutió en todos los aspectos que hacen a la vida y consecuentemente *en las escuelas, en las niñas y los niños, jóvenes, en educadoras y educadores y comunidades*. Durante este período, del que mucho se ha hablado y analizado, junto al rol protagónico del Estado se sumaron las incontables iniciativas de escuelas, docentes, referentes socioeducativos, estudiantes y comunidades, fueron destacables las creatividades que visibilizaron saberes no reconocidos que salieron a la luz. Pese a estos enormes esfuerzos, la heterogeneidad de posibilidades de conexión, acceso y apoyos familiares disponibles hizo patente una desigualdad que se tradujo en una amplificación en las brechas de aprendizaje, en trayectorias interrumpidas, fragilizadas o de baja intensidad.

Pero lo que resulta de suma relevancia es que la pandemia había ayudado a visibilizar y potenciar a una escala inimaginable los cambios que la cultura mediático tecnológica (que se remontan a los años 90) venía impulsando, reconfigurando múltiples dimensiones de la vida, con su impacto en las subjetividades, especialmente juveniles. Estas transformaciones afectaron (y afectan) vínculos, lazos, lecturas del presente y del futuro, el sensorium perceptual, los sentimientos y las lógicas que van a prevalecer en una escena político cultural afectando el hacer propio de las escuelas, los vínculos pedagógicos, el reconocimiento cultural y subjetivo de niñas y niños y jóvenes y con ello la posibilidad de conexión intersubjetiva, esencial en la enseñanza. Una profunda interpelación que abarcaba des-

de los saberes a enseñar, la organización institucional y las formas de enseñar y evaluar, de convivir y de articular la escuela hizo crujir prácticas y discursos arraigados, al tiempo que fue haciendo lugar a una necesaria reinención del aula en sentido amplio. Una nota destacada merece el análisis de dimensiones socioafectivas, padecimientos, dolor psíquico, pesares, la escuela pos pandemia se encontró con un escenario descarnado de sufrimientos a los que tuvo que hacer frente.

Las múltiples respuestas institucionales, que reunieron estrategias nacionales y jurisdiccionales no se demoraron. A partir del retorno a la presencialidad junto con la puesta en marcha de programas socioeducativos para atender estas problemáticas se abrieron espacios de trabajo, formación, reflexión que permitieran retejer las tramas sociales y educativas, ante la certeza de que la escuela sola no podía, conscientes de que el campo educativo excede a lo estrictamente escolar y que resulta fundamental articular sinergias entre espacios sociales, ámbitos que ya venían cumpliendo una insustituible tarea educativa con las escuelas, organizaciones del territorio –barriales, instituciones de la sociedad civil, otras instituciones públicas– en las que educadores sociocomunitarios, referentes sociales, agentes estatales enlazan su tarea con docentes, familias, comunidades.

Digamos, además que, a la alteración de las nociones tradicionales de tiempo, espacio, se sumaron otras dimensiones que fueron igualmente jaqueadas: la evaluación, los saberes prioritarios y el *currículum*, la enseñanza, la idea de trayectorias ideales vs trayectorias reales, los momentos críticos en las mismas, continuidad y discontinuidad, el formato escolar conocido.

La vuelta a la presencialidad traía una tentación difícil de eludir: la de restituir, reponer, de manera conservadora, todo lo conocido y volver a la vieja escuela, a hacer lo que habíamos hecho siempre que, además, ya sabíamos desde hacía mucho tiempo que no funcionaba. No era novedad

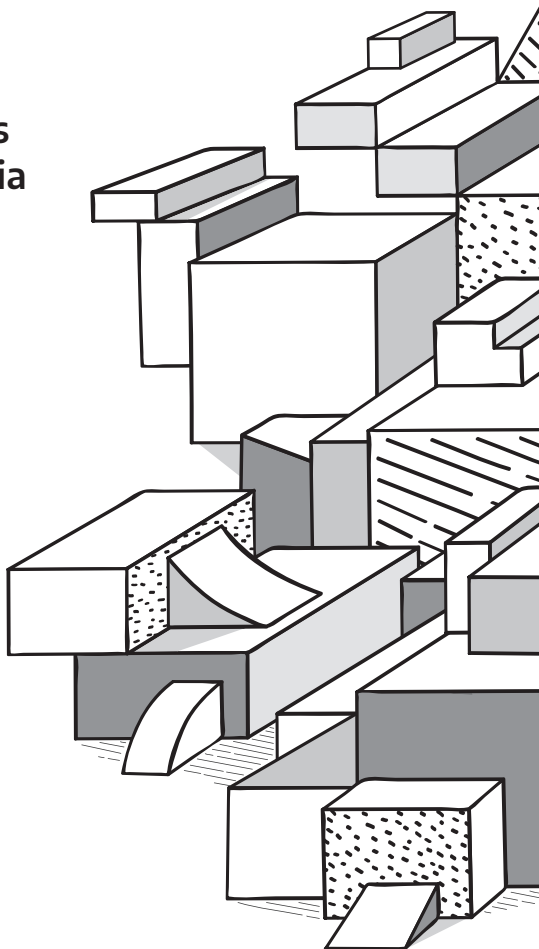
que las aulas homogéneas eran una ficción y los aprendizajes en espejo con la enseñanza también, en consecuencia, la heterogeneidad de trayectorias y recorridos no fue un descubrimiento pandémico. Lo que la pandemia hizo fue volverlos indisimulables. A su vez, muchas iniciativas de docentes y escuelas han promovido importantes renovaciones no fáciles de sostener y, en paralelo programas y proyectos socioeducativos han favorecido el reingreso escolar, a través de un repertorio significativo de experiencias que no siempre pueden dialogar con la escuela. Nos encontramos en la necesidad de contribuir con esta reinención de la escuela, indispensable para que pueda acompañar de la mejor manera posible recorridos heterogéneos.

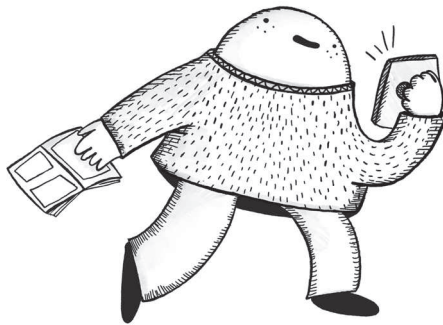
En este contexto, teniendo como antecedentes muchas valiosas experiencias, incluso la edición 2013-15 del Postítulo de Políticas Socioeducativas, es que toma cuerpo la Actualización Académica en Pedagogía de las Experiencias Socioeducativas, en el marco de una nueva etapa del Programa Nuestra Escuela (Res. 407/21), coordinado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Este libro condensa la vigorosa malla de tareas, afectos, esfuerzos, reflexiones y solidaridades que fueron y siguen acompañando el sostenimiento de las trayectorias educativas de todos y todas. Por ello se reivindica la experiencia escolar, capaz de estructurar lo común y la pedagogía implícita en proyectos socioeducativos, que se comprometen con la inclusión y la igualdad. Aceptando sin rodeos que la inclusión es en el conocimiento y se juega en las prácticas de enseñanza y evaluación. Las páginas que siguen nos ofrecen un repertorio de reflexiones que van más allá de la coyuntura, entroncan y revitalizan los sentidos más profundos del trabajo docente y lo conectan con los desafíos del presente y futuro.

Lic. María Verónica Piovani

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional
de Formación Docente

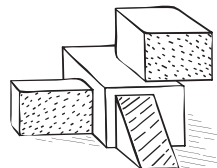
Primera Parte:
**Transformaciones sociales
y políticas socioeducativas
en tiempos de pospandemia**





**¿Políticas socioeducativas
en tiempos de inteligencia artificial?
Experiencias, investigaciones y esperanzas**

Adriana Fontana y Alejandro Garay



En estos días la noticia del Chat GPT-3, enseguida Ameca, el GPT-4 y la MDA ocupa la agenda mediática, es decir, la inteligencia artificial (IA) al alcance de la mano, entre nosotras y nosotros. Podemos conversar, pedirle dibujos, que edite fotos, videos, que realice traducciones. Un *youtuber* nos informa que puede redactar con enorme calidez una carta de despido. Otro nos explica que asocia datos, “corta y pega” mejor que cualquier persona, incluso supera a otras tecnologías, con lo cual nos advierte a las y los docentes de los posibles fraudes en los exámenes. (Vaya novedad, nunca había pasado algo así).

Eric Sadin da una entrevista a propósito de su participación en la feria del libro y dice sobre la inteligencia artificial¹:

(...) ya no son sistemas que organizan mejor las acciones para la vida humana sino que les podemos encargar “la facultad de tomar el relevo y de ocuparse de nuestras facultades humanas más fundamentales: el lenguaje y la representación de la imagen. Y esto es un movimiento civilizatorio de profundas consecuencias antropológicas”.

¿Qué hacer ante este panorama? “(...) Creo que es necesario movilizar a la sociedad y recurrir a su interposición. Que los maestros, los científicos, los políticos, los estudiantes pongan sobre la mesa cuáles son los riesgos de ceder el control de nuestro lenguaje.

Subrayamos con el destacado: el acento que pone en la cuestión de la palabra, en el lenguaje que cedemos y la apelación que hace a los maestros –preferimos decir las escuelas– para que junto a otras instituciones: la ciencia, la política, agregaríamos las familias, las organizaciones sociales, los centros culturales, *pongan sobre la mesa el problema* que señala: ceder el lenguaje, la palabra.

1 Se puede leer la entrevista completa en el siguiente link: bit.ly/45TGGdU.

También por estos días, el público radiofónico fue testigo del protagonismo del directivo de una escuela secundaria² que contaba a la audiencia, la experiencia que desató un hecho inesperado, el ingreso abrupto de una madre que tomó a su hija en brazos y salió de la institución al grito de: ¡Hagan algo!

Transcribimos lo que publicó otro medio periodístico sobre lo que ocurrió en la escuela que refiero:

La palabra tiene un significado muy especial en el Ipem 388 “Salvador Mazza”, de barrio Marqués Anexo. La palabra fue lo que rescató de la violencia a una comunidad, a una institución y a cientos de pibes cuando las balas superan los encuentros en el barrio. En la puerta de la escuela se ve escrito con aerosol la frase “Otra realidad es posible”, marcando el posicionamiento de la institución en esa parte de la ciudad donde viven 3.200 familias.

Este año se cumple una década de la Ley provincial 10150 de “Promoción de la Palabra” impulsada por esa institución escolar. En medio de una complejización de las situaciones de violencia que suceden en las escuelas, la experiencia de Marqués Anexo marca un ejemplo concreto y la esperanza de que el cambio es posible.

El valor de la palabra y el sentido en la comunidad: necesitamos que los estudiantes, las familias y quienes integramos el equipo docente del Ipem 338 trabajemos juntos para tener una comunidad integrada y solidaria. Y poner en valor, porque mucho se necesita, el sentido de la escuela, de estar en la escuela, completó Falco.

Dos noticias muy diferentes subrayan la importancia de la palabra³ y del trabajo entre instituciones. ¡Qué mundo tan amplio y tan estrecho, fenómenos tan lejanos y tan cercanos! La agenda mediática recoge aconteci-

2 La nota se encuentra en el link: bit.ly/3N8zjXB.

3 La nota completa se encuentra en el link bit.ly/3PaywYz.

mientos tan polarizados como amenazantes. En ambos, un hilo de esperanza descansa en la palabra y las acciones “entre”; entre instituciones; entre equipos. Lejos de las salidas individuales, la posibilidad se abre en el trabajo con otras y otros. Podríamos decir, en la política o mejor, las políticas se resignifican en la actual coyuntura como espacios propicios para imaginar y trabajar por un mejor devenir.

Por eso, traemos la pregunta sobre las políticas socioeducativas en un tiempo tan adverso y tan otro, tan novedad respecto del que conocíamos hasta hoy. ¿Guarda sentido “defender” las políticas socioeducativas en este contexto? ¿Vale el esfuerzo; de cuándo datan; es un *déjà vu* o tienen algo para ofrecer? ¿Son necesarias en el actual “mundo contemporáneo” ese que en este mismo libro nos ayudan a mirar Trímboli y Percaz? En los últimos años, en nuestro país en el marco de los ministerios de educación (nacional y provinciales) se organizaron un conjunto de programas en una política socioeducativa que, en el proceso de su desarrollo, se fue redefiniendo; se fue con-centrando en el fortalecimiento de las trayectorias escolares y la ampliación de las trayectorias educativas; fue cada vez más alentando un tejido entre la escuela y otras agencias educativas.

La experiencia y los desafíos que nos presenta este tiempo en relación con la palabra colectiva nos anima a pronunciarnos en su favor. En este artículo, entonces, en primer lugar se reconstruye el desarrollo de las políticas socioeducativas en los últimos años, luego se presenta un conjunto de investigaciones que las estudiaron y contribuyen a visibilizar algunos de sus efectos, los que se retoman finalmente en el cierre con ánimo de reconocer los aportes que pueden hacer en el nuevo escenario educativo.

La experiencia de las políticas socioeducativas en los últimos años (2008-2015). Preguntas y debates en la gestión y la formación de equipos.

En 2008 la Dirección de Políticas Compensatorias pasaba a redefinirse como Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas: ¿cuestión de nombres o expresión de un cambio en la concepción y en el hacer de la política?

En aquel momento –y también en este que hoy nos toca atravesar– resonaba Jacques Rancière (2010): “Un momento político ocurre cuando la temporalidad de un consenso es interrumpida, cuando una fuerza es capaz de actualizar la imaginación de la comunidad (...) es un desgarro del tejido común, una posibilidad de mundo que se vuelve perceptible y cuestiona la evidencia de un mundo dado”.

En aquel momento, y en este, el de la pospandemia más aún, vimos, sentimos el desgarro del tejido que nos amalgama, el cierre de los edificios escolares fue la expresión que más fuerte irrumpió (aunque no la única) en una tradición que se había forjado en más de dos siglos del sistema educativo.

Aquel comienzo de siglo, las **políticas compensatorias** iniciadas en los 90, mostraron sus límites. En términos generales las experiencias y los estudios mostraban que no era suficiente, aunque sí necesaria, la compensación material de recursos para achicar la brecha de las desigualdades sociales y educativas. En aquel contexto, se abrieron discusiones y debates que buscaron analizar y explorar nuevas alternativas.

Aquellos debates fertilizaron la gestión de los programas y contribuyeron a la definición de una política socioeducativa, la que con variaciones se sostuvo en el período 2008-2015. Participaron los equipos históricos (que habían trabajado en la Dirección de Políticas Compensatorias) y los “nuevos” integrantes a quienes se convocaba desde la Dirección de Políticas Socioeducativas (en el ámbito del ministerio de la Nación) y con los “referentes de políticas socioeducativas” de todas las jurisdicciones del país. En términos generales, la **gestión de las políticas socioeducativas en aquellos años se estructuró en tres pilares:**

- **Acciones en el territorio**, se implementaron algo más de 10 programas socioeducativos y otras tantas líneas de acción como la distribución de libros⁴, becas, útiles.

4 En el cuadro de la página 20 se menciona una investigación que permite ampliar este tema.

- **Formación docente de los equipos**, en un primer momento desarrollamos líneas de formación desde la Coordinación de Programas de la DNPS, las que comenzaron con dos Seminarios. Luego, desde 2014 se desarrolló en el marco del INFoD el Postítulo en Políticas Socioeducativas (2014 a 2017).
- **Investigación**, se desarrollaron acciones de monitoreo, evaluación e investigación de los diferentes programas y líneas de la DNPS⁵.

A continuación, algunas de las preguntas que surgieron en aquel punto de partida. Para re-pensarlas en este presente, en el que se agudizan las desigualdades, en el que avanza las tecnologías digitales y en el que aumenta la violencia social.

¿Qué singularidad tendrían las políticas socioeducativas inscriptas en el Ministerio de Educación? ¿Tenían historia las políticas socioeducativas o se inauguraba un acontecimiento novedoso? Si toda política educativa es social ¿por qué hablar de política socioeducativa? ¿Sería acaso, un eufemismo para hablar de *políticas para pobres*?

¿Qué hacer de cara a los resultados de algunas investigaciones que mostraban que las políticas compensatorias terminaban convirtiéndose en parches, soluciones de coyuntura que no lograban mover la aguja de la desigualdad, de la injusticia educativa, del fracaso escolar, del abandono escolar?

¿Era posible “tocar” lo importante, es decir mover la aguja de la desigualdad? ¿Qué políticas, qué desigualdades?

¿Cómo las atravesaba –cómo las atraviesa hoy– el debate que sigue vigente de lo universal y lo focalizado? ¿Podríamos redefinirlo, superarlo y plantear la discusión en otros términos?

5 En el apartado siguiente se presentarán las investigaciones.

Al calor de estos interrogantes se organizaron conferencias y jornadas de debate en las que participaron reconocidas y reconocidos colegas del campo de la educación, la sociología, la filosofía, con quienes fue posible pensar desde las múltiples aristas que connota la acción política.

Comparto aquí algunas intervenciones y conversaciones que traccionaron, en gran medida, el devenir de estas políticas⁶.

Retomamos las inquietudes del debate con Flavia Terigi:

(...) ¿se puede mejorar las trayectorias escolares a través del enriquecimiento de las trayectorias educativas? Sí, seguro que sí. Habrá que pensar cómo, pero hay un montón de razones para suponer que la ampliación de la experiencia educativa va a favor de la experiencia escolar; aún si no entra punto a punto en relación con los contenidos de la escuela (2015:44).

Con Sofía Thisted fue posible analizar la experiencia de lo “socioeducativo” desde una perspectiva histórica. Fue interesante reconocer que, desde la modernidad, la escuela se piensa, se admite con un sentido que excede la cuestión de la enseñanza de las primeras letras, los cálculos y la ciudadanía. La cito:

Me interesa sostener que la escuela, considerada como institución moderna, construyó desde sus comienzos de diferentes formas, articulaciones más o menos intensas con las instituciones de la sociedad civil, con las organizaciones barriales, incluso con otras instituciones públicas con las que compartían territorio (2013:17).

A lo largo del capítulo puede apreciarse cómo, durante todo el siglo XX fueron apareciendo y planteándose algunas de las preocupaciones

6 Las citas que siguen pertenecen a los dos libros que recopilan las disertaciones sobre Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas del Seminario Interno de la DNPS I (2013) y II (2015).

que hoy nos encuentran aquí. La escuela como lugar para la copa de leche, los comedores escolares, la provisión de delantales, de útiles. Re-leíamos y recordábamos que una de las políticas socioeducativas más fuertes que adquirió envergadura a partir del 2008 en la DNPS fue la distribución de libros.

En aquellas conversaciones fue relevante la cuestión de la inclusión. Darío Sztajnszrajber (2015) planteó afrontar políticas de inclusión, sin negar la paradoja que toda inclusión conlleva. ¿Quién incluye a quién?

Perla Zelmanovich (2015), destacada psicóloga de amplia trayectoria en el campo educativo retoma esa tensión. En su disertación señaló las ventajas de trabajar en situaciones paradójicas. Decía que en lo paradójico transita nuestra posibilidad de intervención; en lo que es y no es al mismo tiempo se abre lugar una pregunta. ¿Cómo puede ser? En la paradoja surge el asombro. Ese es su mérito.

¿Cómo puede ser que, en el CAI, en el Centro de Actividades Infantiles, Pedrito sea quien dirige la coreografía? Si en el aula no habla jamás... ¿cómo puede ser?

Ahora resulta que “la” escuela del paco pasó a ser “la” escuela de la orquesta... ¿cómo puede ser?

De aquella experiencia, quizás pueda decirse que es esta una gran contribución de las políticas socioeducativas, la de **visibilizar las paradojas** de una escuela que se pretende inclusiva; la de identificar y **desnaturalizar situaciones**. Hacer lugar al asombro e interrogar “lo que siempre fue así” para imaginar otras posibilidades de lo escolar.

La inclusión educativa a lo largo de la historia fue ampliada y se logró resignificar sus sentidos. En un artículo que también escribimos (Garay y Fontana 2015) se trabajó sobre este asunto. Decíamos allí que *inclusión y calidad* es un binomio posible (¡desafiando a quienes lo niegan!) Las investigaciones sobre los programas socioeducativos que se presentan a continuación ofrecen buenos argumentos que contribuyen a ese debate.

Finalmente, en otro artículo Emilio Tenti Fanfani (2015) dice algo interesante en relación a lo que pueden ofrecer los programas socioeducativos: *“Yo miro, analizo la escuela como un objeto de estudio. La miro desde un lugar diferente”*. Esa distancia es la que permite ver lo que no le resulta posible a quienes están “en el campo de juego”. Desde esa mirada más diferente es que pueden cobrar vigor los programas socioeducativos y hacer un valioso aporte a la escuela. Más aún, en este tiempo en el que se nos ha impuesto repensar qué es lo escolar; o como lo plantean Simons y Masschelein (2014): *¿qué hace que una escuela sea escuela?*

Para sintetizar, todas las conversaciones aquí referenciadas y también otras como las que se dieron con Javier Trímboli, Pablo Pineau, Viviana Seoane, Gustavo Schujman alientan al fortalecimiento de la palabra, el diálogo y el trabajo con otras instituciones⁷.

Veremos a continuación, un cuadro con las investigaciones realizadas sobre las líneas y los programas socioeducativos y algunas notas generales que pueden considerarse en perspectiva. Es decir, son lecturas de cara a los nuevos desafíos de la fragmentada experiencia escolar después de 2020/2021 y la profundización de las desigualdades.

Destaquemos que la preocupación central de las políticas socioeducativas en aquel momento estaba orientada a resolver estos mismos problemas que ahora se han visibilizado y agudizado. Nos proponíamos “tocar” lo importante, achicar la desigualdad, fortalecer las trayectorias escolares y/o ampliar la experiencia educativa. Las investigaciones que se presentan en el apartado que sigue dan testimonio de aquella genuina preocupación que hoy se ha incrementado. De algún modo es la que explica estos libros y en particular este artículo. Se quiere destacar el argumento que ofrecemos en favor del desarrollo y la implementación de políticas y/o programas socioeducativos encuentra respaldo, apoyo en las reflexiones que presentamos, en las experiencias que se desarrollaron y las investigaciones que a continuación presentamos⁸.

7 Todos los textos pueden leerse en los dos libros del Seminario I (2013) y II (2015).

8 Gracias a Verónica Lorenzo que ha buscado, reconstruido y ordenado en el cuadro que sigue el conjunto de investigaciones y estudios que aquí se comparten.

Investigaciones, estudios y algunas notas que dan cuenta de los aportes de las políticas socioeducativas

A continuación, se incluye una sistematización de las investigaciones solicitadas desde la Coordinación de Programas para la Inclusión de la DNPS, las que fueron diseñadas e implementadas en el marco de los acuerdos que forjaron los equipos de los diferentes programas y los equipos de la DINIECE. Y, se agregan dos estudios desarrollados en años posteriores a la gestión, realizadas una en 2019 y otra más reciente realizada en 2021.

Programa o línea de acción estudiada	Organismo y/o investigadores responsables del estudio	Título de la investigación ⁹	Año de realización
Provisión de Libros en el Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE)	Finnegan, Serulnikov, Pagano y Aramburu. Área de Investigación de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación – DiNIECE-ME.	<i>Las políticas de provisión de libros a las escuelas secundarias. Estudio referido a la gestión y utilización por parte de las instituciones educativas de los libros enviados a las jurisdicciones en el marco del Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE) del Ministerio de Educación, en las provincias de Córdoba, Chubut, Mendoza, Misiones y Tucumán.</i>	2009-2010.
Programa Centros de Actividades Infantiles (CAI)	Pitton, Finnegan. Dirección de Información y Evaluación de la Calidad Educativa-DiNIECE-ME.	<i>Evaluación de la primera etapa de implementación. Centros de Actividades Infantiles (CAI).</i>	2011.
Programa Centros de Actividades Juveniles (CAJ), Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario; y Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar (PPAE)	Finnegan y Serulnikov. Área de Investigación de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación – DiNIECE-ME.	<i>Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales.</i>	2012-2013.

9 Los links para acceso a estas investigaciones se encuentran referenciados en la bibliografía.

Programa o línea de acción estudiada	Organismo y/o investigadores responsables del estudio	Título de la investigación ⁹	Año de realización
Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario	Finnegan (coord.), Serulnikov, Pagano. Área de Investigación y Evaluación de Programas de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación – DiNIECE-ME.	<i>Las contribuciones de las políticas socioeducativas a las escuelas secundarias: potencialidades y desafíos- Segunda Etapa.</i>	2013-2014.
Parlamento Juvenil del MERCOSUR en Argentina	Organización de Estados Iberoamericanos y Unión Europea. OEI-UE.	<i>Evaluación del Parlamento Juvenil del MERCOSUR en Argentina Período 2009-2013.</i>	2014.
AUH en Programa Centros de Actividades Infantiles (CAI)	Macchiarola, Mancini, Montebelli, Martini, Damilano, Juárez, Angeli, Ceppa, Astudillo. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba.	<i>Análisis y Evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo (fase II). Nuevos formatos escolares e inclusión social: los Centros de Actividades Infantiles y las trayectorias educativas de los niños que reciben Asignación Universal por Hijo.</i>	2014.
AUH en Programa Centros de Actividades Infantiles (CAI)	Okulik, Pratesi, Zachman, Leguiza. Universidad Nacional de Chaco Austral – Secretaría de Educación, Ministerio de Educación de la Nación.	<i>Análisis y Evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo (fase II). La AUH y el impacto en la Educación en la Provincia del Chaco.</i>	2014.
Centros de Actividades Infantiles (CAI)	Elena Duro, Coordinación. Autores: Paula Razquin Mg. Fernanda Potenza Dal Masetto., Mercedes Di Virgilio . Tomás de Diego Escuela de Educación, Universidad de San Andrés y Secretaria de Evaluación Educativa.	<i>El Programa Nacional Centros de Actividades Infantiles (CAI): Descripción, Implementación y Lecciones para la Transición al Programa Nacional La Escuela Sale del Aula (ESA).</i>	2019.
Centro de Actividades Infantiles (CAI)	Valdez Clelia. Tesis de Doctorado. UNCuyo Universidad Nacional de Cuyo.	La forma escolar desde el imaginario pedagógico del experimento socioeducativo. El caso del Centro de Actividades Infantiles del barrio La Gloria – Provincia de Mendoza.	2021.

Compartimos aquí algunas notas destacadas, las que no deben leerse de ningún modo como un resumen sino como lo que quieren ser: un modo de identificar los aportes **que las políticas socioeducativas han hecho a los problemas que le dieron sentido y presencia institucional.**

Organizamos estas notas alrededor de aquellas inquietudes que persisten: la desigualdad, la violencia. **¿La experiencia socioeducativa “toca” la fibra de la igualdad educativa?** Veamos qué dicen algunas de estas investigaciones sobre: *los Centros de Actividades Juveniles, Coros y Orquestas y Prevención del Abandono:*

Las contribuciones de las políticas socioeducativas al nivel secundario. La perspectiva de los actores” Es un estudio que se realizó sobre tres programas, los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), los Coros y Orquestas y el programa llamado Prevención del Abandono¹⁰.

Algunos pasajes que de allí surgen:

Los actores entrevistados coinciden en señalar que los proyectos educativos efectivamente contribuyen con la igualdad educativa. En tanto, los procesos formativos que llevan a cabo habilitan el tránsito de los estudiantes por ciertas experiencias y producciones culturales y educativas socialmente no disponibles a estos sectores subalternos.

¿Cuáles son esas experiencias? Ver y realizar producciones audiovisuales, obras teatrales, aprender a ejecutar un instrumento musical en el marco de un proceso colectivo de conformación de la orquesta, participar en propuestas deportivas y recreativas de calidad, conocer lugares y vincularse con jóvenes y adultos de otras latitudes.

10 Pasajes tomados de la publicación de la DINIECE *Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario*, versión digital disponible en el link bit.ly/3qEri5c.

Una puerta abierta, acceso a lo inalcanzable, oportunidades, lo impensable: dicen las investigadoras que con estas palabras los actores consultados se refieren a los programas socioeducativos.

Sumamos aquí que son esas **mismas palabras las que hacen visible la experiencia de la igualdad pedagógica**, que habilitan los programas socioeducativos.

Pensamos con la teoría política de Hannah Arendt y decimos que el hecho de que el ser humano sea capaz de acción significa que cabe esperar de él lo inesperado, que es capaz de realizar, lo que es infinitamente improbable.

Si se estaba **abriendo una puerta**, si se corría esa frontera, si se **hacía posible lo que era impensable**, la igualdad educativa estaba aconteciendo.

Agregamos algunas notas a partir de otros dos estudios recientes realizados sobre Centros de Actividades Infantiles.

Centros de Actividades Infantiles

El Programa Nacional Centros de Actividades Infantiles (CAI): Descripción, Implementación y Lecciones para la Transición al Programa Nacional La Escuela Sale del Aula (ESA).

Tomaremos unas notas del informe elaborado por un equipo de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés por encargo de la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2016-2019).

Esta gestión de gobierno del Ministerio consideró que el Programa CAI proponía una modalidad de intervención centrada en la extensión de horas de exposición educativa, la expansión del espacio cultural y social, y la integración con la comunidad, por lo que “constituye un antecedente importante a la hora de concebir, repensar el Plan Estratégico Nacional que tiene como finalidad “lograr entre todos/as un país con una educa-

ción de calidad centrada en los aprendizajes, que brinde a la totalidad de las niñas y los niños, adolescentes, jóvenes, adultas y adultos los saberes socialmente significativos y las capacidades para su desarrollo integral en condiciones de igualdad y respeto por la diversidad” (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2016 c, p. 3)”.

En este sentido, la Secretaría de Evaluación Educativa encarga a la Universidad de San Andrés un exhaustivo estudio de los CAI, que se propuso:

- Analizar el diseño del Programa CAI a nivel nacional.
- Examinar la implementación del Programa CAI a nivel jurisdiccional y escolar.
- Explorar las visiones y representaciones de actores educativos en la implementación del Programa CAI.
- Indagar sobre el estado de situación del Programa CAI y de la transición al Programa ESA.
- Extraer lecciones del diseño e implementación del Programa CAI y sus implicancias para el Programa ESA.

En cuanto a los aspectos metodológicos, el estudio describe el Programa CAI desde distintos niveles de análisis: nacional, jurisdiccional e institucional (o escolar/sedes del programa), utilizando diferentes métodos de recolección de datos. El análisis nacional utiliza variadas fuentes de información, como documentos oficiales, entrevistas semiestructuradas y estadística secundaria. El análisis jurisdiccional e institucional emplea la metodología de estudio de casos; trabaja con tres casos provinciales –Catamarca, Misiones y Tucumán– y, al interior de cada provincia, con un número limitado de CAI. Por otra parte, el estudio se nutre de diversas fuentes, incluyendo: información documental; entrevistas a actores provinciales y escolares, grupales e individuales; análisis de quince proyectos educativos CAI; grupos focales a nivel escolar y observaciones de actividades en seis CAI.

Es decir, el Estudio de los Centros de Actividades Infantiles (CAI) tuvo como fin extraer lecciones de esta experiencia para diseñar medidas concretas para la implementación de los objetivos prioritarios del Plan Estratégico actual, el Proyecto de Ley Plan Maestr@ y las líneas de acción correspondientes.

Los resultados pueden leerse en detalle en el documento que se encuentra publicado en línea¹¹. Ahora bien, en términos generales el estudio muestra que desde la implementación de los CAI (2009-2015) en Catamarca y Tucumán mejoraron los indicadores asociados a las trayectorias escolares y disminuyeron la sobreedad, repitencia y abandono. En el caso de Misiones, se perdió información precisa. Por este motivo u otros, y por la complejidad del fenómeno, en el estudio se reconoce que no es fácil identificar cómo y en qué medida el Programa CAI contribuyó a ello. Sin embargo, desde 2009 (que los CAI comenzaron a implementarse) esta “evolución se acopla a la que se observa, en términos generales, en el total país”.

El caso del Centro de Actividades Infantiles del barrio La Gloria – Provincia de Mendoza

Esta investigación¹², a diferencia de la anterior, se centra justamente en estudiar cómo la tensión entre lo instituido y lo instituyente resuena favorablemente en las prácticas de enseñanza que procuran fortalecer las trayectorias escolares. Es decir, se mira la diferencia, el lugar que un programa socioeducativo –para el caso el CAI del barrio La Gloria– abre a otras prácticas de enseñanza.

Citamos fragmentos del resumen de la tesis que propone esta investigación: “se estudian tres dimensiones que constituyen la escuela: espacios, tiempos y formas pedagógicas (Larrosa, 2018) y se pretende poner en

¹¹ Ver aquí: bit.ly/3p16LHx.

¹² Ver aquí: bit.ly/43F07Wt.

tensión la forma escolar instituyente e instituida, a efectos de repensar las prácticas educativas en las aulas heterogéneas para fortalecer las trayectorias escolares y favorecer a una educación inclusiva y de calidad”. En este trabajo se abordan “significaciones que contemplan el experimento socioeducativo como: experiencia educativa, igualdad e inclusión educativa, cotidianeidad y la corporalidad como ejes cruciales en la frontera de lo escolar y lo socioeducativo que contribuyen a la construcción de la justicia educativa. (...)”. El objetivo general es: recuperar y analizar los imaginarios sociales que subyacen en los discursos de los sujetos que participaron del CAI del barrio La Gloria (período: 2012 a 2015). Una de las anticipaciones de sentido es **que la forma escolar del experimento socioeducativo contribuye a la construcción de la justicia educativa. Los resultados anticipan formas pedagógicas instituyentes que se constituyen en este programa con enfoque socioeducativo como pedagogías alternativas para fortalecer las trayectorias escolares y ampliar los universos culturales de los niños de contextos vulnerados.**

¿Qué sentido tienen las políticas y los estudios de las mismas? ¿Por qué apostar a ellas; por qué invertir recursos sino para avanzar en la resolución de los problemas que tan bien tenemos identificados?

Tiempos presentes

Si los hechos nos pasan factura hagamos al menos el intento de aceptarla. No deberíamos refugiarnos en utopías, imágenes, teorías o puras necesidades.

Arendt (2006:169)¹³

En este escrito hemos recuperado la experiencia de las políticas socio-educativas de los últimos años, hemos presentado las investigaciones y estudios que dan cuenta de sus aportes.

■

13 Tiempos presentes es un libro en el que se compilan escritos de H. Arendt publicados en diferentes medios periodísticos entre 1943 y 1975. Sin duda, hoy, no deberíamos dejar de leerlo.

Quisiéramos compartir, antes de terminar, una esperanza que late tímida, justamente por los años de trabajo en la gestión: esperamos que la política se tome en serio a la política.

Queremos decir, se trata de pensar y avanzar sobre lo hecho; reconocer la experiencia; lo que construye nuevas oportunidades, esto es: que se lean los resultados de las investigaciones de las políticas y se retome y se avance con lo que ha resultado y se re-diseñe lo que “habla” con los desafíos de los nuevos escenarios escolares.

Hace años se implementan acciones en busca de equilibrar las oportunidades equitativas en educación; hace años se han ido sumando programas que se proponen ir más allá de la distribución de recursos, se proponen “tocar” la experiencia escolar y cultural. El PIIE, el Programa Integral para la Igualdad Educativa, ya en el año 2003 ponía el foco en la enseñanza además de la distribución de recursos. EL VAE, el Volver a la Escuela (2006) también. Los CAI(2008), los Centros de Actividades Infantiles también, si esas experiencias se anudaran, se retomaran y profundizaran, si la política se tomara en serio a la política y no estuviésemos comenzando de nuevo cada vez, probablemente mejorarán los resultados de los aprendizajes. En tanto no ocurre, estamos siempre en el mismo lugar o peor si acaso nos cruza una desgracia como fue la pandemia del COVID-19.

En este presente, en el que (como decíamos al comienzo), justamente por la pandemia se agudizaron los problemas, se profundizaron las desigualdades socioeconómicas, culturales y educativas, en el que crece la violencia y el arrebato a las palabras recobra sentido la esperanza y la confianza en las políticas. Quizás, por encima de todo, la política pueda posar la mirada en “los nuevos”; en las infancias y las juventudes, y asumir la responsabilidad de la gestión, de la gestación, del traer a la vida algo nuevo que irrumpa en los viejos hábitos para, paradójicamente, ofrecer una escuela que cumpla con la promesa que anida en sus entrañas: la de ser tiempo de estudio, la de ser *school*; la de “presentar” el mundo, la de ampliar horizontes, la de habilitar la experiencia de la igualdad y la libertad pedagógica. Para comprender las maniobras de la IA, para que cada uno pueda alzarse sobre sí mismo, para que el respeto a las diferencias y el cuidado del mundo sea lo que nos encuentre.

Bibliografía

- Arendt, H. (2006). *Tiempos Presentes*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Colegio Nuestra Señora del Huerto (2021). “7 de mayo- “Día de la promoción de la palabra y la no violencia en el espacio público” (Ley provincial 10.150). Disponible en: <https://huertocordoba.com.ar/eventos/b2e-7-de-mayo-da-de-la-promocin-de-la-palabra-y-la-no-violencia-en-el-espacio-pblico-ley-provincial-10-150.html>.
- Digón, V. (2023). “A 10 años de la Ley de la Palabra que promovió el Ipem 388 Salvador Mazza”, Diario *La Voz*. Disponible en: <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/a-10-anos-de-la-ley-de-la-palabra-que-promovio-el-ipem-388-salvador-mazza/>.
- DINIECE (2011). *Evaluación de la primera etapa de implementación. Centros de Actividades Infantiles (CAI)*. Disponible en: <http://koha.educacion.gob.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=241140>.
- DINIECE (2012). *Las políticas de provisión de libros a las escuelas secundarias. Estudio referido a la gestión y utilización por parte de las instituciones educativas de los libros enviados a las jurisdicciones en el marco del Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE) DEL MINISTERIO DE Educación, en las provincias de Córdoba, Chubut, Mendoza, Misiones y Tucumán*. Disponible en: <http://koha.educacion.gob.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=190482>.
- DINIECE (2014). *Las contribuciones de las políticas socioeducativas a las escuelas secundarias: potencialidades y desafíos- Segunda Etapa*. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004309.pdf>.
- DINIECE (2014). *Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales*. Disponible en: <http://koha.educacion.gob.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=184250>.

- Ministerio de Educación de la Nación (2013). *Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas*. Seminario Interno de la DNPS. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas*. Seminario II DNPS. Buenos Aires.
- Organización de los Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI) (2014). *Evaluación del Parlamento Juvenil del MERCOSUR en Argentina Periodo 2009-2013*. Disponible en: <http://koha.educacion.gob.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=241139>.
- Ranciere, J. (2010). *Momentos Políticos*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Sadin, E. (2023). *ChatGPT es un movimiento civilizatorio de profundas consecuencias antropológicas / Entrevista en diario Página 12* del 23 de mayo. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/545281-eric-sadin-chatgpt-es-un-movimiento-civilizatorio-de-profund>.
- Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Nación (2014). *Análisis y Evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo*. Disponible en: <http://koha.educacion.gob.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=187473>.
- Secretaría de Evaluación Educativa y Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (2019). *El Programa Nacional Centros de Actividades Infantiles (CAI): Descripción, Implementación y Lecciones para la Transición al Programa Nacional La Escuela Sale del Aula (ESA)*. Disponible en: <http://koha.educacion.gob.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=232262>.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

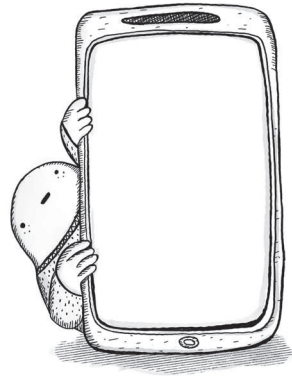
- Valdez, C. (2020). *La forma escolar desde el imaginario pedagógico del experimento socioeducativo. El caso del Centro de Actividades Infantiles del barrio La Gloria – Provincia de Mendoza*. Disponible en: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/17072/valdez-laforma-escolardesdeeliminariopedagogico.pdf.

Alejandro Garay

Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (UBA). Además posee una especialización en Ciencias Sociales y Humanidades con orientación en Gestión y Políticas Públicas (Universidad Nacional de Quilmes). Se desempeñó como Director Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación entre 2011 y 2015. Fue Secretario Administrativo, Financiero y Técnico de la Universidad Nacional de Hurlingham. Durante el 2017 y 2021 fue Secretario de Gestión en la Defensoría del Pueblo de la Provincia de Buenos Aires. Desde octubre del 2021 a la actualidad se desempeña como Subsecretario de Educación Social y Cultural en el Ministerio de Educación de la Nación.

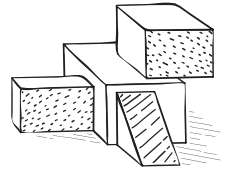
Adriana Fontana

Es Profesora para la Enseñanza de Educación Primaria, Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA), Magíster en Diseño y Gestión de Programas Sociales (FLACSO-Argentina), egresada del Curso Regional sobre Formulación y Planificación de Políticas Educativas (IIPE-UNESCO). Trabajó en el diseño y la gestión de diferentes programas educativos. Entre otros, coordinó el Programa Integral para la Igualdad Educativa; los Centros de Actividades Infantiles. Desde 2012 fue Coordinadora de los Programas Socioeducativos para la Inclusión de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación. Fue Coordinadora Académica de la Especialización de Nivel Superior en Políticas Socioeducativas del (2014-2016) y actualmente de la Actualización Pedagogía de las Experiencias Socioeducativas (ambas del INFoD). Es docente en la Universidad de Buenos Aires, en la cátedra Problemáticas de la Formación Docente y dirige el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.



**“Presentaciones”
del mundo contemporáneo
y sus transformaciones**

Javier Trímboli y Laura Percaz



Con el objetivo de reflexionar alrededor de algunas de las coordenadas principales que le dan forma a nuestra época, al mundo en su estado contemporáneo, tomaremos distancia de lo que bajo la forma de noticia o, más en general, de comunicación, nos rodea y aprieta cotidianamente. No trabajaremos con lo que informan los diarios, unos u otros, nos gusten más o menos, y ya no a través de la obsoleta edición impresa, sino desde sus páginas web con novedades que se actualizan sin cesar. Tampoco nos abocaremos a lo que circula en los canales de televisión, de los que llevan décadas o de los flamantes. Sin dudas “tomar distancia”, al margen del momento de formar fila, es un movimiento muy propio de la escuela y de la cultura que invariablemente precisan de “mediación” y “sombra”. El problema radica en que este movimiento se ha vuelto cada vez más difícil, un esfuerzo a contracorriente. Sabemos que tanto nosotros como nuestras alumnas y alumnos –y vale sumar a sus madres y padres, a las adultas y los adultos que están a su lado–, nos encontramos arrastrados por un mar de conexiones, de atenciones y desatenciones, que parecen impedir la pausa necesaria para pensar la situación, particular y a la vez bien amplia, en la que se desenvuelve nuestro trabajo como docentes. Aunque quizás esté de más, lo decimos: producir la “distancia” que precisan la escuela y la cultura nada tiene que ver con sustraernos o alejarnos de la realidad; precisamos de ella para adquirir una percepción más aguda de lo que circunscribe y determina a nuestra práctica, con efectos más nocivos si se escabulle del pensamiento.

Como lo constatamos todos los días, las y los chicos que asisten a la escuela, la escuela misma y nosotros como educadoras y educadores, portamos en nuestros cuerpos y conciencias –o en nuestra subjetividad– las marcas de esta época. *Somos* en relación con ella, pero nunca de forma directa o transparente. Porque la escuela –como idea y cada una de ellas en particular– tiene una historia encima, acumula marcas que no por ser pretéritas han dejado de actuar, de tener su peso. También nosotros estamos a caballo entre épocas, con un pie por allá “atrás” –en los años de la llamada “primavera democrática”, en los noventa o en los alrededores del 2001– y otro pie aquí. Además, las marcas que imprime la época no son las mismas según las clases sociales, pronuncian más algunos ribetes

que otros. Ni qué decir que esta reflexión, aun cuando se sostuviera sobre coordenadas similares, no sería la misma en Canadá o en Alemania, por nombrar dos sociedades en las que la abundancia y la “sobreproducción” han hecho que se entramen nuevas relaciones de poder, colocando una agenda de problemas que no es la misma que la nuestra. Entonces: solo hasta cierto punto compartimos la época.

Añadamos que más de una vez se hurgó alrededor de lo que el oficio de enseñar y la propia escuela mantienen incólume¹⁴, dejando de lado las variaciones epocales y nacionales. Autores como Hannah Arendt y los pedagogos contemporáneos Masschelein y Simons producen una serie de definiciones a partir de la convicción de que hay una “esencia” de la educación y de la escuela. Y si bien muchísimo nos interesan estas lecturas, también sabemos que esa “esencia” se conjuga con lo que es propio, característico de cada tiempo, de cada contemporaneidad. Y del propio lugar en su sentido más fuerte.

Acerca de los “fines”

Una manera de definir la época –esto que llamamos “mundo contemporáneo”– es a partir de lo que dejó atrás, de lo que se desancló. La impresión es que se erige como tal a través de un conjunto de rupturas que la desprendieron de la experiencia histórica previa. Por eso el tópico del “fin” ha estado, y sigue estando, tan a la orden del día. El “mundo contemporáneo” como estadio de la vida social que viene después de la declaración de muchos “fines” –de experiencias, instituciones, prácticas, sentidos– que habían ordenado la existencia por lo menos desde la Revolución Francesa. Uno de los más renombrados fue la declaración del “fin de la historia” que sonó fuerte hacia el año 1989, el de la “caída del

14 En la conversación con las y los colegas docentes a propósito de estos temas apareció como una constante la pregunta acerca de aquello que la escuela debe conservar, lo irrenunciable y que la distingue de otros espacios e instituciones, y a la par, qué modificar para sostener un mejor diálogo con este tiempo.

Muro de Berlín” y la entrada en colapso del llamado “socialismo real”, pero esta idea sobrevolaba a la cultura desde el final de la Segunda Guerra Mundial. Llegó de la mano del “final de las ideologías”, o del triunfo apabullante de una de ellas. Se anticipaba que el futuro estaba capturado por este final y la noción misma de futuro, sin el motor de la historia y sin los escalones del progreso, zozobraba, aún hoy zozobra. Fue el adiós a los grandes relatos. A propósito de la llamada tercera revolución industrial, la de la robotización de la producción, también se declaró el “fin del trabajo”; y en 1985 la bióloga y filósofa Donna Haraway arriesgó en un manifiesto el “fin del hombre” –por el hombre blanco, “encarnación del Logos occidental”–, abriendo la puerta al *cyborg*. Más “fines”: del arte, de la filosofía, de la infancia. Incluso en 2017, poco antes de la pandemia, un reconocido divulgador de temas filosóficos de nuestro país señaló que el aula “había muerto”. Aunque no sea del todo satisfactorio, quizás una nueva época mientras se encuentra en ebullición no tiene más que definirse por lo que dejó atrás. Pero sospechamos que esta vez la dificultad tiene otro espesor, encierra algo más...

En 1994, en medio del festival –o de la pesadilla– de todos esos “fines”, el historiador Eric Hobsbawm no salía de su asombro al confirmar que sus alumnos –por entonces dictaba clases en prestigiosas universidades de Inglaterra y de EE. UU.– vivían en un puro presente sin continuidad con el pasado. Cuenta de estudiantes que solo suponían la existencia de una Primera Guerra Mundial, porque sabían de una “Segunda Guerra Mundial”; la de Vietnam se les perdía como un hecho antiquísimo, de otra edad. Así concluye en *Historia del siglo XX*: “La destrucción del pasado, o más bien, de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de las generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX.” En la Argentina era usual tachar de anacrónica cualquier reflexión que tuviera carácter crítico, que dimensionara que la transformación en curso lo situaba al borde la crisis: “te quedaste en el ’45”. También por nuestros pagos, el historiador Tulio Halperín Donghi echó mano a la figura de la “intemperie”. Su hipótesis era la siguiente: una vez desmantelado el estado de bienestar, en la versión que en la Argentina le dio el peronismo –del cual él nunca fue simpatizante–, nos encontramos

a la “intemperie”. Con ella alude a la ausencia de protecciones materiales bien concretas, así como al vacío de protección simbólica, a la orfandad de sentidos, sentidos que necesita la vida colectiva. A la Exposición Universal de Sevilla de 1992, a 500 años de la llegada de Colón a América, el envío oficial de Chile fue un témpano, un hielo gigante extraído de su región más austral, el objeto que supuestamente mejor lo representaba. El sociólogo Tomás Moulian encuentra en esta elección una señal del esfuerzo que hacían las fuerzas dominantes de su país, a través del gobierno electo bajo la constitución sancionada por Pinochet en 1980, por lavarse del barro de su pasado. El témpano es helado, limpio, transparente: no tiene historia.

Para dimensionar que estos tantos fines no fueron solo declaraciones u operaciones ideológicas y propagandísticas, vale reparar en la propuesta conceptual que hizo Gilles Deleuze en 1990. Porque este filósofo estaba lejos de celebrar la nueva situación, aunque tampoco sentía melancolía por las viejas sociedades. Así, en *Posdata sobre las sociedades de control* constata la pérdida de eficacia de los espacios de encierro –las instituciones de secuestro o disciplinarias–, que tomaban las “vidas” para darles forma duradera, entre la familia y la fábrica, pasando por la escuela y el hospital; pero no entiende esto como la emancipación de un poder autoritario, sino como la recaída en uno nuevo, gaseoso, omnipresente, que procede en espacios abiertos, a distancia y remotamente. A partir de ahora, nada está formado definitivamente, todo está en proceso. Hay que revalidar permanentemente la condición de maestro, incluso cada vez que entramos al aula. Las viejas instituciones habían empezado a chocar con nuevas subjetividades y flamantes perspectivas del capital, hasta tornarse excesivamente estáticas. Pero Deleuze plantea una duda que jaquea la validez del modelo explicativo que desarrolla:

El hombre ya no es el hombre encerrado, sino el hombre endeudado. Es cierto que el capitalismo ha guardado como constante la extrema miseria de tres cuartas partes de la humanidad: demasiado pobres para la deuda, demasiado numerosos para el encierro: el control no solo tendrá que enfrentarse con la disipación de las fronteras, sino también con las explosiones de villas miseria y guetos.

Esas tres cuartas partes de la humanidad implican más que nada a nuestros países, a América Latina, o a lo que también se conoce como el Sur Global.

Ahora bien, poco después del atentado terrorista a las Torres Gemelas de Nueva York, cuando una escena de impactante enemistad se diseminó sin fronteras, el crítico de arte Hal Foster señaló que estábamos ante el “fin del fin de la historia”. Junto con este “fin del fin” se revelaba que todos los “fines” declarados con más o menos pompas no habían sido incontrastables. Que las ideologías nunca habían estado todo lo muertas que se diagnosticó; tampoco el trabajo aunque fuera distinto al conocido; que el arte, de otra manera, seguía latiendo. Lo mismo le cuadra a la infancia, al aula, a la escuela. *Funeral para un cadáver equivocado* se llama el escrito y refiere con ironía a los muertos que no gozan de tan mala salud. En varios países de América Latina, también volvió la política después de que se hablara del fin del Estado y, claro, del “que se vayan todos”. Pero Foster advertía que la vuelta de ese entramado de instituciones, experiencias y sentidos no implicaba que hubieran recuperado su anterior potencia. Su estatuto ya no era el de antes: era el “fin de los fines”, pero no la presencia sin más. Desde esta perspectiva, la época ya no sería solamente de funerales, sino de conceptos e instituciones que siguen muy presentes, pero se duda de su eficacia. El sociólogo polaco Zygmunt Bauman habla de “conceptos zombis” que no se sabe cuán vivos o muertos están. De ahí, entonces, su estado líquido y ya no sólido.

Se sostuvo en el siglo XIX que a una “época orgánica” la sucedía una “época crítica”, para dar paso luego a otro momento de estabilidad. El progreso era el hilo que se desplegaba sobre un relieve cuyos accidentes eran útiles para potenciar la evolución social. La impresión que se impone en nuestros días es que estamos en medio de una “Gran Aceleración”, registrable en un conjunto de indicadores que van desde el consumo de recursos naturales al crecimiento demográfico, de la utilización de energía al deterioro de la biosfera, de los flujos de información a procesos productivos que no reconocen barreras nacionales. A la “Gran Aceleración” se le da inicio con el fin de la Segunda Guerra Mundial, aunque

en un primer momento sus consecuencias no llamaron la atención por la relativa bonanza promovida por el estado de bienestar, sin dudas en Europa y los Estados Unidos durante los llamados “los treinta gloriosos”. Todo pasó a tener otro cariz al ligarse con el neoliberalismo y abrir un período que es excepcional, pero se asemeja a una normalidad en permanente mutación, que no permite prever que en el futuro se alcanzará algún orden duradero. Se sale de una crisis con otra, cosa que se evidencia en lo que está ocurriendo en estos días, con el fin de la pandemia y la guerra desatada en el este de Europa; y, en nuestro caso, con una situación de ahondamiento de la crisis social y económica, signada por mayores injusticias. Por lo tanto, con la sospecha de que toda radiografía social y política nace inexorablemente vieja, aunque trabaje sobre líneas que, pasado el tiempo, siguen siendo reconocibles¹⁵.

Inevitable que nombremos a la pandemia de Covid 19, un asunto que se ganó brutalmente un lugar en los libros de historia futuros, que es síntoma y afecta a nuestra cultura. Aunque en un primer momento nos sorprendió, se logró transitarla profundizando prácticas que ya estaban instaladas desde las últimas décadas. Mantuvimos mediada y cuidadosamente los vínculos, laborales y sociales, educativos también, acentuando lo que la investigadora Flavia Costa denomina “nuevas formas de vida infotecnológicas”. Por supuesto: a la distancia –una muy distinta de la que define a la escuela y a la cultura– que nos permite la web y la conexión de las redes. Aislados pero en contacto, virtual, “en el enjambre” como titula Byung-Chul Han un libro del año 2014, o sea, sin noticias de lo que seis años después nos asaltaría. En celdas cercanas pero separados en núcleos familiares de los más diversos.

15 Durante la cursada se sostuvo la reflexión acerca de las condiciones de vida hoy, la pregunta por el presente, conocido –y padecido– pero poco pensado, tanto por la dificultad de tomar distancia de la experiencia inmediata como por el ritmo acelerado con que estos cambios suceden y nos envuelven. La propuesta busca indagar sobre qué andariveles históricos y de poder se desenvuelven los nuevos escenarios, y es en torno a este análisis que surgen interrogantes acerca de la relación entre la repetición de los momentos de crisis social en el contexto nacional y la crisis educativa que aparece como invariable y con otra fuerza desde los años 80.

Vayamos a un efecto del acontecimiento pandemia –aunque según el filósofo Alain Badiou correspondería hablar de un “desastre”, porque no abrió sino cerró el horizonte– que, sin embargo, ya estaba anticipado: en 2013 el profesor de Teoría y Arte Moderno Jonathan Crary publicó un ensayo con el título *24/7. El capitalismo tardío y el fin del sueño*. El planteo es claro: desde la Revolución Industrial de fines del siglo XVIII la relación con el sueño mutó significativamente respecto de lo que había sido en sociedades preindustriales. Las horas de sueño se redujeron cada vez más al ritmo que la urbanización y el alumbrado lo hicieron posible, pero también de que las fábricas incorporaron turnos nocturnos para aumentar la producción. Pero ese tiempo se angostó aún más a partir de la creación de las señales de televisión, ocurrida a fines de la Segunda Guerra Mundial, otra componente de la “Gran Aceleración”; y, luego, en las últimas tres décadas con el desarrollo de la web y la revolución silenciosa en las comunicaciones y la digitalización. La “sociedad del rendimiento” se lleva de maravillas con estas posibilidades. La web, lo sabemos bien, nos ofrece contenidos online de todo tipo las 24 horas de los siete días de la semana. Y las redes nos habilitan a ver esto y aquello, a parlotear un poco más, a saber de la vida de alguien más o menos cercano. ¿Por qué y, sobre todo, cómo dejar de jugar a tal juego en la computadora si sigue allí, si es más atractivo y simple que mucho de lo que se nos ofrece? Todo en una lógica que es la del consumo expandido, permanente, como compulsión a estar conectados y al estímulo de la ludificación de la existencia. En 2018 el creador de Netflix, ante una pregunta por posibles competencias, señaló que su único enemigo era el sueño, porque era lo que le ponía límite al consumo de lo que ofrece su plataforma. Estar conectados era una forma de habitar el aislamiento –y la depresión– sin poner en peligro la salud física de nadie, por lo tanto se extremó lo que ya venía ocurriendo. A mediados de la década de 1980, Fredric Jameson había advertido que en la nueva situación del capitalismo avanzado la colonización del inconsciente era uno de los terrenos que se avizoraba como más rentable. Lo ocurrido en las últimas décadas, y con vértigo, en los últimos años, prácticamente vuelven literal esta perspectiva.

El “shock de virtualización” que se ciñó sobre la vida de cada uno durante la pandemia, e incluimos –obvio de toda obviedad– a nuestro alumnado, aun perteneciendo a clases distintas, con conectividad mejor o peor, etc., no hizo más que intensificar la situación preexistente. Todos ante la enorme dificultad para desconectar cuando todo sigue encendido alrededor. Lidar con el sueño vuelve más desatentas y leves las presencias. Exageremos: zombifica.

Alrededor del trabajo: derivas de la subjetividad

Las transformaciones que se vienen sucediendo en relación con esa práctica tan relevante que es el trabajo tienen una importancia mayúscula. No se trata de que haya llegado a su final como se declaró, sino que el trabajo mutó respecto de lo que había sido, drástica y dramáticamente. A quienes lo tenemos, se nos cuela por rendijas inimaginadas. Lo sabemos como docentes: dejó de ser una rareza responder consultas de estudiantes el fin de semana, o por el celular desde el tren, todo más acentuado desde la pandemia. Y están quienes con desesperación intentan remediar la falta de trabajo, su intermitencia y precarización. Unos podemos ser los otros según la temporada; o no dejamos nunca de serlo a través de nuestras hijas y nuestros hijos o alumnas y alumnos que cargan con esta situación, ya sea por lo que sus mayores experimentan como por lo que entrevén para su futuro. Con grises en el medio, la figura que compone el trabajo es otra que la que conocieron nuestros padres o abuelos.

Tomemos perspectiva desde la historia: ingentes esfuerzos se hicieron para que el “animal humano” aceptara que el atributo que lo define, que precisamente lo humaniza, es su inclinación al trabajo. Renovadas catequizaciones, campañas militares, encierros y disciplinamientos, también mucho pensamiento, a la par que educación; un arsenal desplegado hasta que otras “formas de vida”, por ejemplo, las de los pueblos precolombinos y las de los gauchos, fueron arrinconadas y suprimidas. “Formas de vida” en las que el trabajo no se llevaba ni doce, ni diez ni ocho horas del día. Lejos de cualquier supuesta naturaleza, esta aceptación fue resultado

de un forzamiento que se aceleró con las necesidades de mano de obra de la Revolución Industrial. A la par, los inmigrantes que llegaron al Río de la Plata no fueron, como se pretendió, los europeos mejor adaptados al capitalismo. Se soñó con ingleses, franceses, tanto mejor si eran protestantes, pero llegaron más que nada los que ese sistema productivo, ya sea por su dinámica o por resultantes políticas, expulsaba. Pobres del sur de Italia o de España, de Turquía, Siria o del este europeo. Luego de que se dieran la espalda, inmigrantes y criollos sobrevivientes, a veces con mucho de indio, fueron encontrando un lenguaje en común en la experiencia del trabajo que los unía.

Salvo en coyunturas de crisis como la de 1930, el trabajo no escaseaba pero, eso sí, las condiciones en que ocurría lindaban con la superexplotación. Faltaban leyes y las que se habían aprobado pocas veces se cumplían. Así hasta que el poder del número y de la organización llegó a atemorizar a las clases dominantes que, también de acuerdo con las necesidades de la reproducción del capital, dieron lugar –aquí y allá– a una transformación sustancial de la relación entre el Estado y los trabajadores, cuyo resultado fue el estado de bienestar. La condición trabajadora, hecha carne individual y colectivamente, les otorgó una nueva identidad y una inédita confianza a las clases populares.

Para Eric Hobsbawm los años de vigencia del estado de bienestar, que van del final de la Segunda Guerra Mundial hasta mediados de la década del setenta, constituyen la “edad de oro del capitalismo”. Hay una pizca de ironía en esta caracterización, porque Hobsbawm escribe esto en 1994, cuando se reveló la fugacidad de ese “oro”, pero se mantiene en pie por el contraste con la etapa que la sucedió. Mucha atención se le presta a ese momento para pensar, en contraste, al mundo contemporáneo. Así, en *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo* (1998), el sociólogo Richard Sennett traza una biografía laboral que transcurre durante esos años, los de la estabilidad del “largo plazo”, del trabajo como continuidad y “carrera”, de una vivencia del tiempo que no se le escapaba de las manos al trabajador. La coloca en oposición a la de su hijo, cuya experiencia laboral tiene lugar en los años

ochenta y noventa del siglo pasado. En *Modernidad Líquida* (2000), el también sociólogo Zygmunt Bauman entiende a la coyuntura que duró tres décadas –del ‘45 al ‘75– como el punto más alto de la “modernidad sólida” o del “capitalismo pesado”, en tanto selló “el compromiso mutuo” entre el capital y el trabajo. Saben que se necesitan, por eso negocian y llegan a acuerdos surcando los conflictos. Ambos autores lanzan esta mirada desde un presente que ya es muy parecido al nuestro, aunque queda para evaluar cuánto las desigualdades globales ponen en entredicho que hayamos compartido, desde la Argentina y en nuestra América, ese mundo que por momentos añoran y parece un paraíso del que se ha caído. El libro de Sennett está transido de melancolía por lo que se perdió. Unos años después describe sucintamente la escena contemporánea afectada por la mutación del trabajo:

La fragmentación de las grandes instituciones ha dejado en estado fragmentario la vida de mucha gente: los lugares en los que trabajan se asemejan más a estaciones de ferrocarril que a pueblos, la vida familiar ha quedado perturbada por las exigencias del trabajo, y la migración se ha convertido en el ícono de la era global, con más movimiento que asentamiento.

Concluye que “si uno tiene disposición a la nostalgia –¿y qué espíritu sensible no la tiene?–, solo encontrará en esta situación una razón más para lamentarse.” ¿Cómo no entender esta mirada desde la relación actual con el trabajo?

Al calor de los derechos y las protecciones sociales, así como de la participación cada vez más importante de los trabajadores en el PBI de las economías nacionales, se supuso que se estaba cerca de encontrar la solución para que nunca más el trabajo fuera una pesadilla y se convirtiera en un aliado de la humanidad redimida. Se acarició la utopía, se creyó al alcance de la mano la chance de liberarnos de la alienación y de la explotación. “La definición del hombre como un ser que trabaja debe cambiarse por la del hombre como un ser que desea”, escribía el poeta mexicano Octavio Paz, en un ensayo vecino a las insurrecciones estudiantiles y populares del

año 1968, que en la Argentina se continuaron en 1969, con protagonismo obrero y pico en el Cordobazo. Garantizado el trabajo, y bajo control de las leyes, era hora de darle lugar al deseo, palabra que corre parejo con la libertad, con una vida más plena. Acabar con la “jaula de hierro”, reducir la cantidad de horas frente a la “máquina”, ganar tiempo para el ocio creativo. Ahora bien, pisando esa coyuntura y aplastando ese horizonte tan prometedor, la experiencia del trabajo empezó a resquebrajarse. Al ritmo de la crisis económica de mediados de los años setenta, disparada por el aumento del precio del petróleo y síntoma del agotamiento del régimen de producción fordista, el de la “era del compromiso mutuo”, cundieron los despidos y el redisciplinamiento laboral. El golpe militar del 76 obró en este mismo sentido, lo mismo la dictadura de Pinochet que se inicia en Chile con el golpe de Estado contra el gobierno de Salvador Allende y a la que se cataloga como un laboratorio en la redefinición de las relaciones laborales, como la clausura de toda una época.

Echemos otra luz: Hannah Arendt en *La condición humana* advertía sobre “el advenimiento de la automatización, que probablemente en pocas décadas vaciará las fábricas y liberará a la humanidad de su más antigua y natural carga, la del trabajo y la servidumbre a la necesidad.” Corría el año 1958 y la introducción del libro está dedicada a sopesar los significados que bullían en el lanzamiento de los primeros satélites al espacio. Ambas cuestiones parecían presagiar la realización de la “utopía”, pues al romper ataduras señalaban hacia una emancipación sin límites. Arendt, sin embargo, veía las cosas de otro modo: “Nos enfrentamos con la perspectiva de una sociedad de trabajadores sin trabajo, es decir, sin la única actividad que les queda. Está claro que nada podría ser peor.” Lo que siguió a la crisis de mediados de los setenta fue una nueva inyección de tecnología en el proceso productivo que permitió “ahorrar” en mano de obra y, de paso, desarticular lo que los trabajadores habían aprendido desde que se los había emplazado en esa posición. A moverse por la “topera”, diríamos con Deleuze, a no dejarse atenuar por el trabajo y el encierro. La posición trabajadora fue herida por las transformaciones en el proceso productivo. Trabajadores altamente precarizados o desocupados pasaron a ser parte estable de la nueva realidad social.

Cantidad de luchas se dispararon con ánimo de resistencia y fueron doblegadas. Los mineros ingleses, por ejemplo, quisieron impedir que cerraran sus fuentes de trabajo. Enfrente tenían a Margaret Thatcher, la “dama de Hierro”, que se refería a ellos con el mismo lenguaje despectivo y belicoso con que había hablado de los argentinos durante la guerra de las Islas Malvinas. En Bolivia ocurrió algo similar en 1986, cuando cerró el ente que administraba las minas del Estado. Así, se desarticuló a la clase obrera minera boliviana, el principal protagonista de la historia popular de ese país en el siglo XX, un poderoso sujeto cuya identidad se forjaba en los socavones. El mandato de la época conminó a aceptar la “flexibilización”, palabra que se puso de moda y anticipó el actual elogio del “empreendedurismo”: de fondo se escucha “sálvese quien pueda y cómo pueda”. Y arremetieron las acusaciones de una parte de la sociedad –la que tiene trabajo y está integrada a través del consumo–, sobre la otra, achacándole indolencia o vagancia.

Lo cierto es que ya no hay trabajo, tal como se lo había conocido, para el conjunto de la población. Pero tampoco del nuevo: aun si dejáramos de lado los cuestionamientos que nos merece la precarización imperante en los servicios de *delivery*, aun si nos amigáramos con lo que producen los youtubers, es evidente que estas alternativas no se acercan a solucionar este enorme problema. Hoy vivimos en zozobra en relación con el trabajo y en parte nos acostumbramos a que sea así. Pasamos de lo que supusimos era pisar sobre seguro –porque el capitalismo precisaba del pleno empleo y el trabajo le daba forma firme a nuestra personalidad–, a estas arenas movedizas. Digamos que el mundo contemporáneo encuentra uno de sus perfiles en relación con este fin, el del trabajo “sólido”, asumido con garantías. Ya de este lado del umbral, percibimos que el trabajo que subsiste escasea y deja a muchas y muchos afuera; está omnipresente y es fugaz. Si incluimos el deterioro de los salarios, fenómeno que sólo se interrumpió luego de la crisis de comienzos de siglo XXI, el cuadro se hace aún más inquietante, es una de las más relevantes incertidumbres que acechan. Por lo tanto, “la edad de oro del capitalismo” –o los “treinta gloriosos años”– y el estado de bienestar se vuelven más presentes que nunca pero porque se han ausentado. Nuestra época ronda este vacío.

¿Qué figuras suceden al trabajador en la centralidad que supo ocupar en el escenario social? En el análisis comparativo de Sennett, el hijo del abnegado trabajador sindicalizado logra estudiar en la universidad y pasa a codearse con las clases acomodadas. Así y todo, la insatisfacción está a la orden del día. Cambia de trabajo, también de ciudad, muy frecuentemente; apenas tiene tiempo para estar con sus hijos que crecen sin su presencia. Pero el motivo principal de malestar radica en que no puede hacer de su trabajo una fuente de legitimidad ante ellos, nada puede transmitirles con el peso de la experiencia porque lo único constante ha sido el cambio; no echó raíces, su compromiso fue leve con las empresas que lo emplearon. Bauman ironiza sobre esta situación con la imagen de lo que era el vínculo amoroso que se definía “para siempre”, mientras que en el mundo contemporáneo lo dominante son las relaciones que se asumen como momentáneas. Sin exacerbaciones ni dramas. El planteo de Sennett es muy válido, pero en la Argentina el trastocamiento en el mundo laboral no produjo ascenso social sino lo contrario. Es decir, el malestar existe, pero no con el aliciente de una vida más holgada económicamente.

Digamos que la relación con el trabajo se ha vuelto tan variada y fragmentada que estalló la relativa homogeneidad que brindaba a las clases populares. Se puede sostener que una de esas figuras que sucede o eclipsa a la del trabajador es la del consumidor. Apelamos nuevamente a Bauman, a una idea plasmada en *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, en especial en el capítulo “De la ética del trabajo a la estética del consumo”. Nuestra época, montada sobre un nuevo pliegue del capitalismo, no habilita ni celebra al trabajador que encarna la ética que Max Weber célebremente ligó con el protestantismo y que postergaba la momentánea satisfacción del consumo en pos del ahorro y del progreso, que aceptaba la dedicación continua a una misma labor, que valoraba la rutina. La realización de la actividad laboral se trasladó al momento del consumo, concebido como una experiencia estética en puro presente.

En sintonía con este planteo, el sociólogo chileno Tomás Moulian sugiere que el desplazamiento en cuestión es eficaz en la sociedad pospinochetista porque sin un horizonte abierto de expectativas, el consumo permite

alcanzar algún grado de satisfacción e identidad. El libro se llama *Chile actual: anatomía de un mito* (1997) y es subrayado como uno de los libros críticos fundamentales para entender la postdictadura de la Concertación. La derrota política de los trabajadores, seguida de la transformación del mundo laboral vía flexibilización y altas tasas de desempleo, implicó la reducción drástica del poder de los sindicatos. Moulian sostiene que el mecanismo que permite el encumbramiento del consumo –en tanto consumismo– es la deuda. En *El consumo me consume* define al consumismo por exceder el mecanismo de retribución salarial clásico y obligar al endeudamiento. Antes garantizado por pautas salariales que el Estado regulaba, en la nueva circunstancia conlleva al endeudamiento. Con los ojos de hoy, esos consumos eran básicos, alejados de los que se expandieron y diversificaron, ocupando las 24 horas de los siete días de la semana. En el caso de Chile la readecuación del Estado a las coordenadas del neoliberalismo llevó a un proceso de privatización de la educación, que brinda ese “servicio” solo a aquellos que pueden pagarlo, lo que conforma una de las razones centrales del endeudamiento de la población. A la par, se multiplicó la oferta de tarjetas de crédito, tarjetas de consumo en grandes tiendas y de préstamos: se trata, dice Moulian, del surgimiento del ciudadano *credit card*. El shopping es el nuevo templo, el “paraíso del consumidor” que fortalece la ficción de igualdad del “paseo de compras”. Ante la ausencia de otras gratificaciones, de otros “cielos”, es lógico que convenza el que ofrece el consumo. Si el trabajo ya no promete ni deja atisbar ningún paraíso, el consumo toma la posta y lo realiza a través de gratificaciones de duración acotada. Con Deleuze, el “hombre encerrado” reemplazado por el “hombre endeudado”. O conviviendo.

Con otros acentos, Maristella Svampa en “Identidades astilladas”, artículo que nació de una investigación realizada en la segunda mitad de la década de los noventa, plantea la situación de distintas generaciones de obreros de una fábrica metalúrgica de la provincia de Buenos Aires. Los más jóvenes, aunque compartan las condiciones de vida con sus mayores, construyen su identidad mucho más en relación con la música que con el trabajo. La música es el heavy metal, el rock pesado. Activan gremialmente, se suman a las luchas, pero lo hacen de manera episódica y

discontinua, con desconfianza hacia el sindicato y la política. En estallidos. Se podría decir que el “consumo cultural” –el de la música heavy– es el alimento de una identidad. Pero por todo lo que confluye en la situación de estos trabajadores, el estudio de Svampa produce cierta insatisfacción, pues el nombre “consumidor” parece demasiado limitado y generalizador, para definir el sentido de vidas que, es cierto, ya no se miran a sí mismas como fundamental ni únicamente trabajadoras. Como sea: no hay comparación entre lo que produce por un lado el trabajo como identidad y por otro el consumo.

La otra figura estuvo muy cerca de despuntar en las páginas previas, es la del pobre. Así como en el análisis de Moulian el énfasis está puesto en la deuda y en el consumo, el sociólogo Denis Merklen en *Pobres ciudadanos* (2006), atento a lo ocurrido en la Argentina en los noventa, con la descomposición de la sociedad salarial y la retirada del Estado, destaca que lo que se produjo fue un “proceso de empobrecimiento y de desafiliación masivo”. La destrucción y la reingeniería del aparato productivo produjo desocupación en masa, mientras que solo para sectores de la clase media funcionó el endeudamiento y el consumismo. A partir de 1996 se inició un proceso de movilización que añadió una nueva táctica al repertorio de luchas de las clases populares, el piquete. Se trató, al decir de Merklen, de demandas por trabajo que se encauzaban alrededor de la ayuda social porque las condiciones de abandono, pobreza y precarización precisaban de respuestas inmediatas. Sin dudas en su magnitud esto era nuevo, pero hay situaciones que dejan ver que nuestra historia nunca había estado protegida por completo de la intemperie. Pensemos en lo que expresa la serie de Juanito Laguna, creada por el artista plástico Antonio Berni entre los años cincuenta y sesenta. O sea: la figura del pibe pobre, desasistido, instalada potentemente en nuestra sensibilidad, procede de los “treinta años gloriosos”, del momento de vigencia del estado de bienestar.

Ahora sí, la molestia con el nombre “pobre”. Un capítulo de su libro Merklen lo titula “Una alquimia al revés o cómo convertir trabajadores en pobres”, pues dejar de nombrar trabajadores –o trabajadores desocupados como decidieron hacerlo los movimientos que los nuclearon

a fines de los noventa, los MTD– fue una potente operación de sentido. La primera vez que salta a las grandes estadísticas es en 1980 cuando el INDEC construye un “Mapa de la pobreza”. Así, mientras el terrorismo de Estado se ensañaba con la clase trabajadora y obstaculizaba con saña el funcionamiento de los sindicatos, la “pobreza” –como un fenómeno casi natural y neutro–, pasó a estar en el listado de los temas a solucionar. Esto también en la mirada de los organismos internacionales en esa coyuntura de contundente reformulación del capitalismo. De repente, los trabajadores –en vías de una mayor precarización, flexibilización, sino del desempleo– son compelidos a “descubrirse” como pobres, a abandonar su condición de sujeto.

Otra hipótesis de Merklen señala que las clases populares, al borde de la desafiliación social, pasan a comportarse con las tácticas del “cazador”. Mientras que el trabajador es sedentario y recorre una y otra vez el mismo surco, el desocupado o precarizado no puede sino estar al acecho, a la caza de oportunidades. Se emparenta esta figura con la del “surfer”, siempre a la espera de la ola, de la oportunidad, que surge del escrito ya referido de Deleuze, en reemplazo del boxeador que representaría al proletario clásico. La diferencia otra vez radica en que en las condiciones argentinas y latinoamericanas la novedad es mucho más ruda y dramática que lo que transmite ese deporte playero y sin ritmo fijo. Entre nosotros la coyuntura del 2001 puso de relieve una situación en la que la supervivencia, de una o de otra forma, obligaba a trabajar con restos, con sobras, que son materiales pero también simbólicas, ideológicas y políticas, una condición que aún hoy nos define¹⁶.

Todas estas transformaciones no pueden sino repercutir en las escuelas, donde la tarea es la educación, la transmisión de la cultura, pero donde

16 La sensación de estar tratando con repeticiones y también con instituciones fantasmagóricas, zombis como le llamamos en la clase, que no tienen la misma presencia pero tampoco desaparecen plenamente, nos hizo volver sobre el rol del Estado en cada ciclo. Por allí se colaba otra pregunta: ¿vivimos quizás un momento de “resurrección del estado de bienestar” entre 2003 y 2014 en dónde la política pareció emerger nuevamente?

inexorablemente se manifiesta la sociedad y sus crisis. Aunque nuestro trabajo, en su sentido estrictamente económico, no distara tanto del de maestras y maestros en las décadas de los sesenta o setenta, la biografía laboral previa de cada uno de nosotros, incluso por nuestras situaciones familiares, ya es muy otra. Por supuesto, en lo que hace a nuestras chicas y nuestros chicos, a sus padres o a las adultas y los adultos que los cuidan, sus “caracteres” mucho le deben a esta mutación mayúscula en el mundo del trabajo. De modo que los educadores nos encontramos ante la extrañeza de por un lado reconocernos con rituales y a veces hasta en los mismos edificios que colegas que ejercieron esta profesión hace 60 años, cuando el mundo era otro. Y, al mismo tiempo, estamos rodeados por circunstancias que nada saben de seguridad, de estabilidad, de largo plazo. Nuestra propia subjetividad está situada en este tembladeral. ¿De qué manera influye la realidad y el drama del trabajo en quienes día a día nos escuchan en el aula, cuando tanto hacemos por transmitirles conocimientos y cultura? ¿En cuánto estas circunstancias los determinan? No hay duda de que, aunque no lo perciban plenamente –cosa que también nos pasa a nosotros sumergidos en la vorágine–, los influye y no poco. Puesto que el sostén del trabajo como pilar sólido de la existencia humana volvió previsible y deseable al futuro, abrimos otra interrogación: ¿cómo se entrelaza la vivencia de la precarización laboral, de la falta del trabajo o incluso la del agobio que produce que se filtre por todos lados, con la proyección sobre el futuro, en qué medida no la condiciona y obstaculiza¹⁷?

17 Algunas preguntas formuladas por los colegas en este mismo sentido: ¿cómo mirar este presente cada vez más acelerado y cambiante? ¿Cómo influye/repercute en la construcción de subjetividades? ¿Cómo acompañar a las nuevas juventudes en este proceso? ¿Cómo mirar este presente y proyectar hacia los posibles futuros? ¿Cómo aprovechar de forma positiva la creciente digitalización o virtualización que nos dejó la pandemia? Dice una colega “la flexibilidad o movilidad ya no es «la novedad»”. Es decir, en gran medida esa inestabilidad está aceptada, la hemos incorporado en nuestra subjetividad, pensamos un horizonte con trayectorias laborales cambiantes, tanto para nosotros como para nuestros estudiantes. Sin dudas el mundo de la ficción, las series y películas, ayudan a consolidar esa imagen.

Mundo

Se trata de darle su verdadero espesor a la palabra “mundo”. En primer lugar, porque estamos entre quienes consideran que la cualidad más propia del trabajo docente, eso que en la primera clase denominamos no sin recaudos “su esencia”, solo se puede definir en relación con él. Por eso, a la par que corresponde englobarlo junto al conjunto de la actividad laboral, la relación que traba con el “mundo” lo distingue. En esta línea se nos presenta insoslayable la reflexión que ensaya Hannah Arendt, en términos bien amplios y, a su vez, enlazada con la cualidad del trabajo docente. Ahora bien, junto con su indagación que está fechada entre finales de la década de los ‘50 y los primeros años ‘60, es fundamental otra tematización del “mundo”, una que lo aborda en tanto reformulada e imprescindible vinculación con la Tierra que, si bien ya latía en los argumentos de esta pensadora política, solo en las primeras décadas del siglo XXI adquirió un peso muy propio. Se entrelaza con las preocupaciones que suelen nombrarse como “ecológicas” o “medioambientales”, con el cambio climático y el antropoceno.

Empecemos con Arendt, con lo que propone esta mujer que, con la llegada de Hitler al poder, emigró de Alemania, primero a Francia y luego a Estados Unidos. En el ensayo “La crisis en la educación”, publicado en el libro *Entre el pasado y el futuro*, después de plantear los principales síntomas de esta crisis, hace desembocar su argumento en la noción de “mundo”, porque la situación que diagnostica está signada por su postergación, por su ocultamiento. Venía de afirmar sin medias tintas que “el objetivo de la escuela ha de ser enseñar cómo es el mundo y no instruirlos –se refiere a las nuevas generaciones– en el arte de vivir.” Es el centro de gravedad, lo que le da sustancia a nuestra tarea en oposición a un “arte de vivir” que, al margen de cuál sea –poco importa si con un acento político u otro–, la desvía. La educación no puede prescindir del “mundo”, de enseñarlo. Mientras que en lo que enuncia como “objetivo de la escuela” se percibe algo estable, el “arte de vivir” nos lanza al terreno pantanoso de lo subjetivo. Del “mundo” recoge señas el maestro y las muestra o, precisamente, las enseña. Continúa: “Como el mundo es viejo, siempre

más viejo que ellos –que las y los nuevos–, el aprendizaje se vuelve inevitablemente hacia el pasado, por mucho tiempo que se lleve del presente.” Ayuda esta observación a desentrañar la entidad más propia del mundo: aunque enseñar sea una práctica que se conjuga en presente, el “mundo” que mostramos es inevitablemente pasado, nada tiene que ver con lo actual, con el último grito de una moda o de un consumo, con el ruido de las noticias. Es por definición viejo, antecede por mucho a nuestras alumnas y nuestros alumnos que, por ejemplo, al nacer se incorporaron a una lengua –elemento fundamental del “mundo”– que hace siglos se desenvuelve cruzada por tensiones. Para que sobre su cuerpo hagan las más ricas incisiones, para que incorporen giros y expresiones de última horneada, la escuela principalmente tiene que haber enseñado esa construcción tan compleja y macerada durante siglos. Puede gustarnos más o menos “el estado de la lengua”, podemos juzgarlo ácidamente por lo que dejó afuera, por sus rigorismos, pero existe y es parte del “mundo”, con sus reglas y su gramática, con sus cuestiones de sintaxis, con sus literaturas a cuesta. De este modo, en el tránsito que implica la escuela, los nuevos se incorporan a la vida en común, que llega a ser tal porque hay un “mundo” siempre previo que los recibe.

Otra puntada exigente da Arendt en el remate de este ensayo: “La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable.” Nos pide nada más y nada menos que amemos al mundo, porque solo así podemos ser responsables ante él, lo que significa transmitirlo, mostrar sus piezas, para que los nuevos lo conozcan y aprendan. Quizás en un futuro también lo amen, pero por el momento vale que, con las intervenciones que imaginen, lo salven de la “ruina” y lo renueven. Ahora bien, si el “mundo” fuera lo que ocurre e implica guerras, desigualdades económicas flagrantes, riquezas exorbitantes y pobreza de viejo y de nuevo tipo –también pandemias y posibilidades de confort inimaginables junto con el derretimiento acelerado de los hielos polares–, sería muy difícil sino imposible de amar. El “mundo” es eso que ha sido creado por los humanos, que otorga sentidos a veces contradictorios pero

que hacen habitable la tierra. Citamos otro ensayo de *Entre el pasado y el futuro*, “La crisis en la cultura: su significado político y social”: “la vida humana en sí misma requiere un mundo, porque necesita un espacio sobre la tierra mientras dure su estancia en ella.” El “mundo” es un hogar, un “hogar mundano”, que está hecho de cosas, de artefactos, de “objetos culturales”. Desde una mesa a una obra de arte; desde la geometría a los nombres de árboles y plantas que quedaron plasmados en esos objetos tan significativos del “mundo” que son los libros. *Facundo* de Sarmiento y –no “o”– *Martín Fierro*, la obra de Borges y la de Arlt, y la de Daniel Moyano. Y las músicas: Jaime Dávalos y también Charly García. La clave para que haya “mundo”, señala Arendt, estriba en que “la totalidad de las cosas fabricadas (...) pueda resistir el proceso consumidor de la vida de las personas que habitan en él y, de esa manera, sobrevivirlas.” Piensa en las catedrales que se construían a lo largo de decenios “para la mayor gloria de Dios”, que satisfacían una necesidad de la población, y cuya “belleza” fue la condición que las hizo sobrevivir. Hay “mundo” porque hay una trama de “objetos culturales” que nos anteceden y que continuarán presentes cuando individualmente ya no estemos en la tierra. Poco importa que no “estemos de acuerdo” con esas piezas o que nos disgusten algunas de sus vetas; la posibilidad de la renovación del “mundo” depende de que los nuevos no sean indiferentes a él, que no lo abandonen, incluso para tomar la decisión de hacer otra cosa, de someterlo a discusión. Las cosas del “mundo” son todo lo contrario a lo que alimenta el consumo y tiene fecha de vencimiento, sobreviven a la “obsolescencia programada” de las mercancías.

Ahora bien, todo esto está en problemas, porque una veta principal del drama contemporáneo indica que el “mundo” no para de ausentarse, de alejarse, puesto que la forma de vida que es por mucho dominante en la actualidad le da la espalda. Con el problema así dimensionado, se entiende que la crisis de la educación no lleve a Arendt a culpabilizar a los docentes o a los políticos; la interpreta como efecto del borramiento del “mundo”. Sin él, o con su presencia apenas débil, nuestra tarea gira en el aire. En *La condición humana* (1959) se refiere a “la alienación del mundo”, es decir, a la pérdida que nos afecta. Los tres grandes

acontecimientos que “se sitúan en el umbral de la Época Moderna” –el llamado “descubrimiento” de América; la reforma protestante y “la invención del telescopio y el desarrollo de una nueva ciencia que considera la naturaleza de la Tierra desde el punto de vista del universo”–, se reconocen en un mismo vector: la disminución del “mundo” como trama de espacio y objetos. La reforma protestante, a la par que expropió las posesiones eclesiásticas y monásticas, dio pie a una acumulación sin igual de riquezas que está en el origen del capitalismo. De allí a la expropiación de las tierras de los campesinos la distancia fue pequeña. A la par, hizo de la fe un asunto individual, ya no necesariamente colectivo e integrado al “mundo”. Arendt no acentúa de la misma manera que nosotros, porque es presa del eurocentrismo, pero el “descubrimiento” de América fue un mazazo contra el “mundo”, una ofensiva de conquista y expropiación nunca antes vista. “La expropiación y la alienación del mundo coinciden, y la Época Moderna, muy en contra de los actores de la obra, comenzó a alienar del mundo a ciertos estratos de la población.” Y el telescopio se encuentra en los inicios de la conquista del espacio, o sea, de la posibilidad de darle rienda suelta al anhelo de escapar de la Tierra. A contramano del entusiasmo de los años sesenta, que celebra el lanzamiento de los primeros satélites, que marcan el camino hacia la Luna, como pasos “de la victoria del hombre sobre la prisión terrena”, como la posibilidad de que la humanidad no permanezca “atada para siempre a la Tierra”, Arendt se pregunta de dónde proviene ese deseo. No surge de repente, tiene la cocción larga de la Época Moderna. “La Tierra es la misma quintaesencia de la condición humana, y la naturaleza terrena, según lo que sabemos, quizás sea única en el universo con respecto a proporcionar a los seres humanos un hábitat en el que moverse y respirar sin esfuerzo ni artificio.” Como si mirara a nuestro presente, avisa:

Cualquier cosa que sea lo que nos aporte el futuro, el proceso de alienación del mundo, iniciado por la expropiación y que se caracteriza por un progreso siempre creciente de la riqueza, asumirá proporciones aún más radicales si se le permite seguir su propia e inherente ley.

Abrimos un breve paréntesis: la escuela es una institución de lo contemporáneo –del mundo–, no de la actualidad. Solo se es contemporáneo, propone Giorgio Agamben, si se acepta el destiempo que constituye al propio presente y nos permite pensar en tensión con lo que la época naturaliza y conceptúa de actual. Ligar con otros tiempos, es decir, con lo contemporáneo, le permite a la escuela desplegar sus potencias, mientras que si quiere competir en el terreno de lo actual no hay duda de que saldrá perdedora. La escuela es el lugar de las narraciones, de la búsqueda de sentidos, en dónde se invita a ir más allá, más hondo, que el régimen de la información que es por definición de superficie. En un libro del filósofo surcoreano Byung-Chul Han, en el que resuena la pandemia, se dice:

Hoy llevamos el smartphone a todas partes y delegamos nuestras percepciones en el aparato. Percibimos la realidad a través de la pantalla. La ventana digital diluye la realidad en información, que luego registramos. No hay contacto con cosas. Se las priva de su presencia. Ya no percibimos los latidos materiales de la realidad. La percepción se torna luz incorpórea. El smartphone irrealiza el mundo.

Como si estuviéramos en un aula sin pizarrón, sin cuadernos ni lápices, sin libros y también, pensando en los más chicos, sin juguetes. Cita una y otra vez a Arendt –así como a Heidegger– para calibrar la aceleración del proceso de pérdida del mundo, otra manera de nombrar a la “pobreza del mundo y de la experiencia” a la que en la década del treinta refería Walter Benjamin. Hace aterrizar la reflexión que venimos recorriendo en el recodo que se abrió entre comienzos del siglo XXI y el 2020. Si algo tiene de seductora esa “no experiencia” que garantiza el smartphone, es que las cosas que componen el mundo presentan siempre un grado de negatividad, una resistencia. Es la incomodidad que sentimos y siente un estudiante frente a un libro, incluso ante la existencia física del aula, con sus tiempos propios que se han vuelto “insoportables” para el ritmo del 5G. Porque si la tendencia es a la “gamificación” o “ludificación” de la comunicación, la escuela propone tratar con el mundo y su resistencia. Luego del shock de virtualización

que durante la pandemia nos aisló un poco más, aunque viviendo arracimados, en “enjambre”, se añoró esa experiencia del mundo de la que fuimos privados, pero una vez reencontrados con la escuela sentimos la aspereza de una relación “humana, demasiado humana”.

Para dar paso a esa otra inquietud por el mundo que asociábamos al ecologismo, acudiremos a una última imagen de Arendt, también de *La condición humana*. Discute con la entronización del “hombre como la medida de todas las cosas”, anunciada desde la época de los griegos, porque tal idea supone que todo lo demás sólo está dispuesto para su uso. Esa perspectiva, concluye, conduce a ver “todo árbol como madera en potencia.” Es decir, sólo utilidad, la “ilimitada instrumentalización de todo lo que existe”. Solo el hombre cuenta; la Tierra a su servicio. Para Platón eran los dioses los desestimados, de ahí que objetara esta posición. Cuando Arendt escribía esto, los campos de concentración, la bomba atómica y “la conquista del espacio” aparecían como signos inequívocos de que la técnica había alcanzado un poderío tal que ponía en entredicho al mismo humano, volviendo a escribir la historia del aprendiz de brujo al que los instrumentos que cree dominar finalmente lo dominan a él¹⁸.

Desde los últimos años del siglo XX, pensadores como Bruno Latour, Isabelle Stengers y, en Brasil, Eduardo Viveiros de Castro y Déborah Danowski, han llamado la atención sobre el agotamiento de una manera de imaginar y practicar la vida que supone una Naturaleza que sólo es un escenario en el que se desenvuelve la aventura de la Cultura, una aventura exclusiva de los humanos. Escribe el antropólogo Latour: “una extraña operación ha permitido desanimar una sección del mundo, declarada objetiva e inerte”, así

18 En la cursada nos propusimos ver y discutir la película “La princesa Mononoke” del director japonés Hayao Miyazaki. Encontramos belleza y potencia en esta obra que, a pesar de presentar una trama compleja, plagada de conflictos y matices, juzgamos accesible a todas las generaciones. Sabemos que una franja de nuestro alumnado hoy tiene una sensibilidad especial para estas narraciones. Quizás por ello, nos atrevemos a pensar al objeto en clave arendtiana como una “porción de mundo” que puede y merece ser legada, dada a conocer y resguardada de la destrucción.

como “sobreactuar otra sección, declarada subjetiva, consciente y libre.” A la Naturaleza se la “desanima” hasta volverla un dato o un paisaje, por eso mismo se la supone eterna, inmutable. En notorio contraste, a la Cultura y a la subjetividad humana se le reserva el papel “consciente y libre”, se la “sobreactúa”. Esta relación desproporcionada está en los cimientos de la superexplotación y de la acción destructora sobre la Naturaleza, que pegó un primer salto con la Revolución Industrial de finales del siglo XVIII y otro fundamental con la era atómica. En tanto plenamente “desanimada”, la naturaleza carecería de fuerzas para interrumpir lo que la Cultura dispone, sus objetivos, sus metas de dominio y de bienestar. La pregnancia de este esquema, que resultó exitosa a derecha e izquierda del campo político, fue paralela al desarrollo industrial, comercial y de las comunicaciones que caracterizó a la Época Moderna. Fue su ideología más amplia y poderosa.

Estos pensadores entienden de una manera radicalmente distinta a la Naturaleza, la descubren actuante y protagonista. La simple “escenografía”, plantea Latour en *Cara a cara con el planeta. Una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas*, ha salido “a escena para compartir la intriga con los actores”. Se impone apreciar la “potencia de actuar” de lo que se suponía tan sólo decorativo. A través del escritor Mark Twain pone de relieve la “potencia de actuar” del río Mississippi, en cuyo nombre resuena la lengua indígena de los ojibwa. Lo mismo podríamos hacer nosotros con el Paraná, y escuchamos al guaraní, a través del poeta Juan L. Ortiz o del ya mencionado Jaime Dávalos. No quiere “endiosarlo”, no le interesa mistificarlo, sino reparar en “lo que hace”. El Mississippi, cosa que queda muy claro en la novela *Huckleberry Finn*, es una fuerza capaz de albergar un sinnúmero de vidas, animales, vegetales y humanas, así como también de destruirlas. Concluye Latour: “Una fuerza de la naturaleza, evidentemente, es todo lo contrario de un actor inerte (...) Si hay una cosa que el Mississippi posee, es una *agency* –potencia de actuar– y tan potente que se impone a la de todas las burocracias.” Interesante que sea en la literatura –como en la pintura de Tarsila do Amaral o de Frida Kahlo–, donde haya permanecido latente, otra forma de concebir a la Naturaleza que, por lo tanto, obligaba y obliga a otro esquema y relación con la Cultura.

Como el Mississippi o el Paraná, cada elemento de la Naturaleza –cada “existente” de la tierra, cada “terrácola”– se encuentra activo, siempre lo estuvo aunque no lo advirtiéramos. Ahora bien, una vez “ofendidos”, adjetivo que usa Isabelle Stengers, esa actuación se potenció y, como si todo hubiera ocurrido súbitamente, los humanos tenemos la impresión de que por obra del toque de una “varita mágica”, como ocurre en los dibujitos animados, hubieran adquirido vida. Es un revuelo, una pura “efervescencia”, es el “revoltijo de Gaia”. Tamaña potencia le reconocen Latour y Stengers que desaconsejan preocuparnos con buena y tardía conciencia por la suerte desgraciada de la Naturaleza, ya que para ésta los humanos somos no mucho más que un accidente, sobre los que se puede ejercer una venganza feroz. Nosotros estamos en problemas, no ella... Hacen suyo un viejo/nuevo nombre para referir a la tierra: Gaia. No estamos escuchando mal, se trata de científicos que vuelven a la mitología griega para hacer apreciar mejor la ruptura epistemológica y muy terrenal que estamos viviendo. Gaia es Gea, diosa primordial, madre de Cronos y Uranos. Escribe Stengers: “Porque la misma Gaia no está amenazada, a diferencia de las muy numerosas especies vivas por el anunciado cambio de su medioambiente, de una rapidez sin precedentes.” Es ella la que hace “intrusión” en respuesta a la sobreexplotación y el desequilibrio. Así, en la textura para nada homogénea de nuestro tiempo se cuelan cosmogonías que se tenían por superadas. “En adelante Gaia, más que nunca, es la bien nombrada, porque si fue honrada en el pasado, es más bien como la temible, a quien se dirigían los pueblos campesinos porque sabían que los humanos dependen de algo más grande que de ellos, de algo que los tolera, pero con una tolerancia de la que no hay que abusar. Ella era antes el culto del amor maternal, que lo perdona todo. Una madre, quizás, pero irritable, que no hay que ofender.”

Se habla y se escribe, también se filma y queda registrado en numerosas películas y series, acerca de un futuro al que sólo se alcanza a imaginar distópico. O sea, como lo contrario a una utopía deseable, hecha de la realización de todo lo bueno y justo que abriga desde hace siglos la Cultura. Si se prefiere evitar esa imaginería pesimista, ante el futuro apenas se calla, se hace silencio, cuál si se encontrara ocluido, cancelado. Como sea, tanto

la alienación del mundo sobre la que trata Arendt como la percepción de la bancarrota a la que ha llegado una forma de vincularnos con él en tanto “naturaleza muerta”, se encuentran entre las principales causas que nutren sino el pavor, el desconcierto profundo ante lo que vendrá.

Futuro

¿En qué relación se encuentra el mundo contemporáneo con el futuro? ¿Cómo nos vinculamos hoy con el futuro? Formulamos esta pregunta pero más que abocarnos a responderla, tarea imposible e inevitablemente tentativa, nos interesará rondar a su alrededor en estas páginas finales. Incluso porque en la interdicción a adivinar con lo que carga el futuro, interdicción que, como recordaba Walter Benjamin en las llamadas *Tesis de filosofía de la historia*, es una suerte de precepto del judaísmo, creemos encontrar un núcleo de buen sentido. Así y todo, puestos a pensar sobre el mundo contemporáneo es evidente que algo de su tonalidad, de su ánimo incluso, se ve definido por el futuro, por cómo éste gravita sobre nosotros. Es decir: la avalancha de “fines” sobre los que se coloca nuestra época, el agotamiento de la forma moderna del trabajo y el escenario fragmentado en precarización, 24/7 y desempleo (la nueva situación del trabajo), así como la percepción de la “pérdida del mundo” no pueden sino influir decisivamente en la imagen que nuestra época tiene del futuro. Y, a su vez, este echa sombra sobre ese diagnóstico, marca determinados flancos. Por otra parte, la escuela trata indefectiblemente con “nuevas” y “nuevos”, de tal modo que en ella se hace indefectiblemente presente el futuro. En este enredo estamos particularmente las educadoras y educadores. Por lo tanto, e invirtiendo el inicio de este párrafo, es el futuro el que nos ronda.

Empecemos con el señalamiento que hace un teórico de la historia, Reinhart Koselleck en el libro *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, a propósito de cómo se experimentó la temporalidad moderna. Propone dos conceptos entrelazados, el de “espacio de experiencia” y el de “horizonte de expectativas”. Mientras que el primero mira desde el presente hacia el pasado, ya que la experiencia siempre proviene

de lo ya vivido, el otro se lanza hacia el futuro desde el presente. Si en las sociedades premodernas el peso de la experiencia limitaba las expectativas y reducía drásticamente pero también tranquilizadamente su horizonte, luego de la vasta mutación que ocurre entre el siglo XVI y el siglo XVII esa relación que había estado vigente por siglos se desanuda. La modernidad es precisamente un tiempo en el que la experiencia y el pasado se devalúan y las expectativas futuras se incrementan, al punto de gobernar la acción y la imaginación. Claro, las aceleradas transformaciones científicas y técnicas marcan la preponderancia de la nueva pulsión que, a su vez, repercute en la esfera política, social y cultural. “Todo lo sólido se desvanece en el aire” escribirán Marx y Engels en el *Manifiesto comunista*. Si el vértigo podía ser amortiguado era porque el progreso –más o menos veloz, evolucionista o revolucionario– funcionaba como el hilo que seguía ligando al presente y, más atrás, al pasado, con el futuro.

El escrito de Kosselleck es de 1979, precisamente de una coyuntura en la que el encantamiento por el futuro, que también significaba confianza por lo que él traería al mundo, se había enfriado considerablemente. Franco Bifo Berardi se refiere al año 1977 como al “año en el que el futuro se acabó”, cuando en Italia fueron derrotadas las propuestas y prácticas emancipatorias que seguían vivas desde el mayo francés de 1968. Entre nosotros, ni qué decirlo, fueron años de oscuridad y de una redistribución de las fuerzas sociales que nos empujarían a este presente, a este mundo contemporáneo. Berardi también está atento en su escrito que es parte del libro *Generación post-alfa*, al grito que surge de la contracultura juvenil, además desde la música, que sostenidamente venía experimentando con lo nuevo, nos referimos al “No future” del movimiento punk y de Sex Pistols. Grito que extrema la percepción de hallarse ante un cuello de botella muy angosto. Por supuesto, nos encontramos de nuevo ante la discursividad del fin, con otros de sus giros y, como sabemos, a esa discursividad vale discutirla, limitarla. Pero no desatenderla.

Otra forma de extremar el tema es la del antropólogo Viveiros de Castro y la filósofa Danowski, cuando en *¿Hay mundo por venir?* advierten que para los pueblos indioamericanos el fin del mundo, que es también el fin del futuro, comenzó en 1492. A partir de entonces, tuvieron que aprender a so-

brevivir en un presente adverso y cambiante que nunca era el de ellos. Con Benjamin nuevamente, en esas páginas tan geniales como desesperadas, escritas ante el avance del nazismo: en la tradición de los oprimidos, donde ante todo lo que rige es el “estado de excepción” –nunca la ley y la protección–, ¿qué lugar hubo alguna vez para el futuro? Volviendo a los setenta, Hannah Arendt intentando entender los rasgos más propios de la violencia revolucionaria que estalla en los primeros años de esa década, afirma que la misma es hija de la desesperación ante la evidencia de que una de las principales facultades humanas, la de actuar, que significa crear lo nuevo en la vida política, está llegando a su final. La enorme complejidad administrativa de sociedades que no paran de crecer –o de aumentar en población, consumos y ocupación de espacios– las torna rígidas, muy difíciles sino prácticamente imposibles de modificar por la acción humana. Habrá estallidos, accidentes y catástrofes, pero no política que las haga variar¹⁹.

Mark Fisher, al detenerse en la película de Alfonso Cuarón *Hijo de hombre*, permite formular otra pregunta hoy acuciante: ¿cómo será una sociedad en la que ya no haya lugar para lo nuevo? Expliquémonos: a distancia de la hipótesis de ciencia ficción que subtiende a la película, no se trata de prever catastróficamente que dejen de llegar “nuevos” biológicos para incluirse en el mundo reducido y en riesgo que es el nuestro. Los hay y los seguirá habiendo, lo que en sí mismo es maravilloso. El verdadero milagro recuerda Arendt. El problema es que lo que está en pendiente acentuada es la novedad cultural que llega al mundo, tal como si los nuevos ojos hubieran dejado de contener y traer nuevas miradas para tratar con el mundo, como si el futuro no los alimentara de nuevas preguntas. Ojos cansados o jóvenes viejos para servirnos del título de una gran película argentina de los años

19 En la conversación con colegas a propósito de estos temas, emerge una percepción común: la iteración de ciertos fenómenos y crisis, a nivel mundial, pero especialmente centrada en la realidad nacional como ya mencionamos (1989-2001-2020). Hubo también comentarios que extendieron esta percepción sobre la “eterna crisis argentina” hacia principios del siglo XX, trayendo las palabras de uno de los tangos más conocidos de Enrique Santos Discépolo, Cambalache. Intentamos sostener la interrogación por aquello que tienen en común estos momentos y también por los rasgos particulares que adoptó cada uno, lo que nos obliga a encontrar las diferencias, y develar las novedades que traen estas transformaciones cada vez.

sesenta. Al punto llega Fisher: ¿de qué sirve la cultura acumulada –un cuadro de Picasso, el David de Miguel Ángel– si no se la puede poner a prueba de nuevas miradas? Simon Reynolds, otro crítico cultural inglés muy cercano al autor de *Realismo capitalista*, llama “retromanía” a la compulsión que impera en la música que proviene del rock, a volver sobre lo ya hecho, a repetir sonidos ya escuchados. La música, esa música, que anticipaba el futuro, a partir de los 2000 sólo mira hacia atrás, cosa también posibilitada por la web, por el “archivo” anarquizado, que porta todo el pasado y pesa sobre los hombros nuevos. Es la “moda nostalgia” pero más que como moda, como límite, como imposibilidad o repliegue ante el futuro. Todo esto hoy incomoda, quizás también angustia y se discute; de hecho, un muy joven crítico de música –Kit Mackintosh– publicó una suerte de manifiesto, *Gritos de neón*, en el que sostiene que la novedad sigue estando en la música, que lo nuevo no se detuvo, late en el *autotune* y se plasma en cantidad de temas que tienen como favoritos nuestros alumnos en sus *playlists*. Por lo tanto, arriesga que la alarma por un futuro cultural y socialmente ocluido es sólo un lamento de quienes ya no son jóvenes y perdieron la posibilidad de entender qué pasa con ellos. Como sea, todo esto, incluso en tensión, envuelve al mundo contemporáneo.

Bibliografía

- Agamben, G. (2011). “¿Qué es ser contemporáneo?”, En *Desnudez*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo. [Ensayo original publicado en 2007 a partir del curso de filosofía que Giorgio Agamben dictó en el Instituto Universitario de Arquitectura de Venecia].
- Agamben, G.; Zizek, S.; Nancy, J.; Berardi, F.; López Petit, S.; Butler, J.; Badiou, A.; Harvey, D.; Chul Han, B.; Zibechi, R., Galindo, M.; Gabriel, M.; Yañez, G.; Manrique, P. y Preciado, P. (2020). *Sopa de Wuhan*. Ed Aspo.
- Arendt, H. (1996). “La crisis en la educación” y “La crisis en la cultura: su significado político y social” en *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios de reflexión política*. Barcelona: Península.

- Arendt, H. (2007). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2000a). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2000b). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Benjamin, W. (1973). “Tesis sobre filosofía de la historia”. En *Iluminaciones I*. Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (1982). “Experiencia y pobreza” [1933]. En *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus.
- Berardi, F. (2010). *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón Editores.
- Costa, F. (2021). *Tecnoceno. Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. Buenos Aires: Taurus.
- Crary, J. (2015). *24/7. El capitalismo tardío y el fin del sueño*. Buenos Aires: Paidós.
- Danowski, D y Viveiros de Castro, E. (2019). *¿Hay mundo por venir? Ensayo sobre los miedos y los fines*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Deleuze, G. (1990). *Posdata sobre las sociedades de control en Conversaciones 1972-1990*. Valencia, España: Editorial Pre-Textos.
- Fisher, M. (2016). *Realismo Capitalista. ¿No hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.
- Foster, H. (2005). *Diseño y delito*. Madrid: Akal.
- Han, B. (2014). *En el enjambre*. Barcelona: Editorial Herder.
- Han, B. (2021). *No-Cosas. Quiebres del mundo de hoy*. Barcelona: Taurus.
- Halperin Donghi, T. (1994). *La larga agonía de la Argentina peronista*. Buenos Aires: Ariel.

- Haraway, D. (2014). *Manifiesto para cyborgs. Ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX*. Mar del Plata: Puente Aéreo.
- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Jameson, F. (1995). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Koselleck, R. (2003). *Futuro-pasado. Sobre una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Latour, B. (2017). *Cara a cara con el planeta. Una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mackintosh, K. (2022). *Gritos de neón. Cómo el drill, el trap y el bashment hicieron que la música sea novedosa otra vez*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Merklen, D. (2006). *Pobres ciudadanos Las clases populares en la era democrática. (Argentina 1983-2003)*. Buenos Aires: Ed. Gorla.
- Miyazaki, H. (1997). “La princesa Mononoke”.
- Moulian, T. (1997). “El paraíso del consumidor” en *Chile actual: anatomía de un mito*. Santiago: LOM/Arcis.
- Paz, O. (1968). “Crítica de la pirámide” en *El laberinto de la soledad*. Madrid: Cátedra.
- Reynolds, S. (2012). *Retromanía. La adicción del pop a su propio pasado*. Editorial: Caja Negra.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo bajo el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

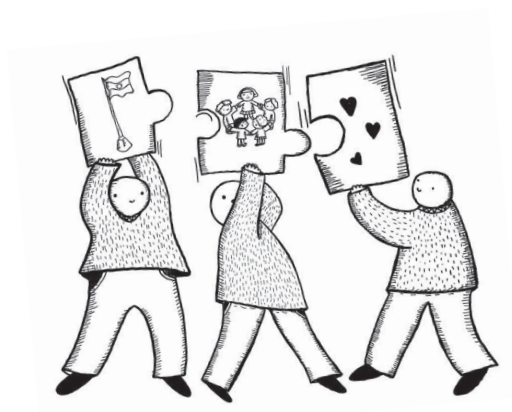
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *En Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stengers, I. (2017). *En tiempos de catástrofes. Cómo resistir a la barbarie que viene*. Barcelona: NED Ediciones.
- Svampa, M. (2009). “Identidades astilladas: De la patria metalúrgica al heavy metal” en *Desde abajo: La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Villarreal, J: (1985). “Los hilos sociales del poder” en *Crisis de la dictadura argentina: Política económica y cambio social 1976-1983*. Jozami, E; Paz, P; Villarreal, J. Buenos Aires: Siglo XXI.

Laura Percaz

Maestra de educación primaria y Licenciada en Comunicación Social (Universidad Nacional de Córdoba). Especialista en Ciencias Sociales con mención en lectura, escritura y educación (Flacso-sede Argentina). Actualmente se desempeña como docente en el nivel secundario y de pregrado en la ESCMB (UNC). Participó del equipo de coordinación del Ciclo de seminarios "Entre la Pedagogía y la Cultura" del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. En este mismo instituto, trabaja en la Secretaría de Organización Institucional. Es responsable de contenidos del módulo "El mundo contemporáneo y sus transformaciones: sociedad, escuelas y estudiantes" de la Actualización en Pedagogía de las Experiencias Socioeducativas de INFoD.

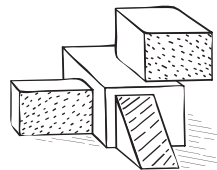
Javier Trímboli

Profesor de historia. Coordinó el proyecto A treinta años del golpe de Estado del Ministerio de Educación de la Nación (2005/6). Asesoró en los contenidos históricos de las películas Revolución. El cruce de los Andes y Belgrano. La película. Entre sus libros se encuentran Mil novecientos cuatro. Por el camino de Biale Massé (1999), Los ríos profundos. Hugo del Carril y Alfredo Varela: un detalle en la historia del peronismo y la izquierda (2015) (junto con Guillermo Korn) y Sublunar. Entre el kirchnerismo y la revolución (2017). Participó en la creación y coordinación del espacio de formación "Pedagogía y Cultura" del ISEP, Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Es profesor adjunto en la carrera de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).



**Escuelas y familias. La escuela puede,
pero sola no puede**

Sofía Thisted y Ariel Zysman



Uno de los problemas sobre los que han girado los debates en los últimos años ha sido cómo procurar la inclusión de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que habían sido excluidos o que están en los bordes del sistema, y más específicamente, cómo hacerlo con propuestas que contribuyan a sostener las trayectorias escolares al tiempo que pongan a disposición saberes considerados relevantes. Si bien no hay respuestas unívocas ante esta problemática, uno de los elementos centrales para el sostenimiento de las trayectorias escolares, es la articulación con otras instituciones que integran la trama social de los distintos territorios. En primer lugar, aquellas que tienen a cargo el sostén socioafectivo de niñas, niños y jóvenes, a las que genéricamente denominamos “familias²⁰” aunque muchas veces quienes las integran no se correspondan con los progenitores biológicos sino con quienes asumen estas posiciones adultas de resguardo, de cuidado. En segundo lugar, aquellas instituciones de la sociedad civil que se despliegan en el entramado socio-comunitario y que adquieren protagonismo en el cuidado de la infancia: comedores, iglesias, clubes, algunas vinculadas al despliegue de movimientos sociales, otros de políticas públicas y organizaciones privadas.

Esta relación entre escuelas, familias y organizaciones de la sociedad civil no estuvo ni está exenta de conflictos y el contrato, muchas veces tácito, entre estas instituciones ha generado y genera tensiones que ponen sobre la mesa su complejidad y también la necesidad de revisar las expectativas que construyen unas sobre las otras, así como cuáles son los supuestos que sostienen recíprocamente.

20 En este trabajo se sostiene la categoría “familia” en tanto es la que funciona en la vida cotidiana escolar aunque se problematiza su construcción como universal y ahistórica. Con ella nos referimos a lo que algunos autores han denominado como “grupos domésticos”, entendiéndolos como “un sistema de relaciones sociales que, basado en el principio de residencia común, regula y garantiza el proceso productivo” (Archetti y Stolen, 1975 como se citó en Balazote y Radovich, 1992: 30-31). Tal como analizan Cerletti y Santillán (2010), lo que distingue a la “familia” de “la unidad doméstica” es que tiene como eje la realización de procesos de producción, distribución y consumo necesarios para el mantenimiento y reproducción de sus integrantes co-residentes” (Cragnolino 1997: 148).

Esto invita a revisar cómo se construyeron las relaciones entre escuelas y familias desde que la escolarización se torna una experiencia social extendida al conjunto de los sectores sociales; qué formas de hacer escuela proponen las políticas públicas en distintos momentos y qué vínculos con las familias y con las organizaciones de la sociedad se propician, en tanto resultan pilares para la dinámica cotidiana de las instituciones educativas.

Estas cuestiones, a qué escuela y con qué propuestas son convocadas las infancias y juventudes, y cómo pensamos la relación con las familias y las organizaciones sociales fueron temas que convocaron reflexiones recurrentes en los tiempos previos a la pandemia, pero adquirieron aún más relevancia cuando las y los docentes debieron trabajar en forma remota para evitar riesgos epidemiológicos, y las familias y otras instituciones del territorio quedaron sosteniendo los aprendizajes en sus hogares y/o barriadas populares.

Familias, escuelas y comunidad en una mirada retrospectiva: “No hay nostalgia peor que añorar lo que nunca jamás sucedió”

Los registros históricos que hay en nuestro país sobre los modos en que se desplegaron las relaciones entre escuelas, familias y comunidad (o comunidades) dan cuenta de un vínculo a la vez estratégico y siempre complejo. La irrupción de la escolarización como una experiencia extendida a la vida cotidiana de las familias instaló una temporalidad diferente para las infancias y propuso nuevas formas en la relación entre Estado, familias y distintos grupos socioculturales.

Desde los primeros momentos en la construcción del sistema de educación nacional se advierten algunos debates e iniciativas vinculados a las infancias que no logran completar una alimentación acorde con los requerimientos de la escolaridad, sobre la necesidad de vehiculizar el acceso a la vacunación, sobre el calzado y la ropa, pero también relacionadas con la disponibilidad de bibliotecas populares para las comunidades, de alfabetización

para los adultos, desde donde se esperó traccionarlos de sus repertorios culturales. Pensar la escuela pública, tal como fue entendida en aquel momento, requirió incluir en la trama de la escuela primaria obligatoria iniciativas sociales que estuvieran vinculadas con la ubicación en un mismo punto de partida de todos aquellos que estuvieran dispuestos a cumplir con los requerimientos escolares. Con la masificación de otros niveles educativos, ese tema se fue haciendo extensivo a la educación inicial y secundaria.

La promesa de inclusión social a través de la escolarización requería como contrapartida, la renuncia a la cultura de origen. Como señala Pineau (1997) la escuela fue considerada clave para producir adhesión en torno a un proyecto común; se esperaba que sectores urbanos, gauchos, inmigrantes, “indios amigos” entre otros, dejaran de lado sus repertorios culturales para incorporarse a los propios de la nación argentina.

La educación pública construyó como destinatarias a las infancias y juventudes argentinas y a la descendencia de la inmigración europea. El discurso pedagógico “normalizador” en torno al que se organizó el sistema escolar se mantuvo vigente durante casi un siglo y sostuvo un mandato homogeneizador que se propuso erradicar la diversidad cultural de origen a la vez que construyó un imaginario social en el que la educación apareció como pieza clave en la disolución de estas diferencias (Puiggrós, 1990). El ideal de “ciudadanía” fue sustento para la incorporación progresiva, aunque diferenciada, de amplios sectores de la población. La escuela, en tanto ámbito de inclusión en la cultura letrada, era la vía de acceso, por excelencia, a la ciudadanía; la “educación del soberano” constituyó una de las bases de la república representativa (Sábato, 1992; Dussel, 1995; Thisted, 2018).

En este proceso, las infancias, en las perspectivas liberales, fueron construidas como los “gérmenes” de la futura ciudadanía y, por ende, el Estado no podía ser prescindente en su educación. Así, las infancias se tornaron sujetos de intervenciones estatales que esperan no solo ponerla en contacto con aquellas expresiones asociadas a la civilización sino conmovérla, producir identificaciones y, más aún, emociones intensas.

Al mismo tiempo, entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, las infancias pobres, indígenas o migrantes y también sus familias, encarnaron a un Otro deficitario, minoritario, rémora de aquello que se intentaba superar y que Sarmiento identificó con la “barbarie”. Los discursos pedagógicos fueron construyendo, a partir de un modelo étnico, eurocéntrico y patriarcal, unas familias e infancias “normales”, “deseables”, “educadas”, consideradas como superiores. Estas miradas sobre aquellas formas de organización familiar distintas persistieron y son visibles aún en muchas escenas escolares.

Fines del siglo XIX y principios del XX son momentos de vertiginosos cambios en torno a las formas de organización social y familiar, en los que los sentimientos hacia la infancia se modificaron. Tal como señala Sandra Carli, las historias infantiles estuvieron “signadas por la dispersión, las diferencias culturales y las desigualdades sociales flagrantes” (2002, p.36).

Por su parte, Barrancos (2000) señala que coexistieron diversas formas de organización familiar que varían sustantivamente según los grupos sociales y los entornos geográficos. Entre estas se pueden destacar el modelo patriarcal de familia extensa con una prolífica descendencia, parientes y otros “añadidos” en las clases altas y en las familias de distintas provincias del país. En los centros urbanos, en sectores medios, en cambio, comenzaron a proliferar las familias nucleares que se caracterizaron por estar constituidas por padre, madre y pocas hijas e hijos (Cicerchia, 1994).

Estas miradas sobre las infancias y sus familias configuraron una respuesta estatal desde el proyecto político pedagógico centrado en la escuela que visibilizó y ponderó positivamente modos de vida y también estigmatizó otros que fueron considerados como rémoras del pasado, prontas a desaparecer; en cualquier caso, las familias ocuparon un espacio relevante en las preocupaciones escolares, y también fueron objeto de debates y políticas educativas específicas.

A la par que se construían infancias “normales” y “anormales”, se multiplicaban las advertencias acerca de las dificultades de las infancias “pobres” y el Estado ampliaba su rango de acción a lo que podríamos denominar políticas sociales. Las escuelas y sus docentes sabían de la pobreza de alumnas y alumnos. Esta era observada, descrita y, a veces, era objeto de intervenciones puntuales: iniciativas de vacunación en los edificios escolares –cuestión que se encargaba muchas veces a las “maestras vacunadoras”–, distribución de la “copa de leche”, provisión de delantales, son algunos ejemplos que ponen sobre la mesa que la presencia de tareas destinadas a paliar desigualdades surge con los propios sistemas de educación.

A este conjunto de políticas sociales y educativas es posible denominarlo como un proyecto homogeneizante ya que la escuela, además, se preocupó por moldear a las infancias que allí acudían, intentando no solo enseñar las primeras letras y ciertos conocimientos matemáticos sino también producir sentimientos patrióticos, formas de hablar, de vestir, de peinarse, de divertirse, de comunicarse. En muchos discursos oficiales esta perspectiva se hizo extensiva a las familias a quienes se esperaba alcanzar a través de distintas iniciativas vinculadas a la escolarización infantil: libros de lectura, actos y celebraciones, mensajes diversos entre otros.

Las escuelas, como responsables de concretar las políticas de homogeneización, frecuentemente naturalizaron que algunos estudiantes no permanecieran en sus aulas, mientras desde los organismos de gobierno educativo se llamó “desertores” a quienes dejaban la escuela, asignándoles el cúmulo de la responsabilidad de no haber sostenido sus estudios.

A partir de allí, se distinguió entre aquellos considerados “pobres pero dignos” –cuyas familias empeñaron todos sus esfuerzos en enviarlos a la escuela–, de los “niños harapientos” –que no se destacaban, que no eran acompañados por sus familias–. Estas dificultades tampoco se entendieron relacionadas con la distribución de la riqueza o con lo extraño que para muchas niñas y muchos niños resultaban ciertos modos de ser y hacer que la escuela propuso como modelos. Tanto desde la política pública, como desde el sentido común que primó en distintos espacios y

sujetos se entendió que la situación de pobreza era el resultado de situaciones particulares de los sujetos y las familias, de sus decisiones vitales y se desplegaron discursos en torno al esfuerzo como forma de superación de las desigualdades, desconsiderando el peso de las condiciones socioeconómicas. Esta forma de entender las desigualdades tuvo como correlato, y en muchas expresiones aún tiene, una responsabilización de las infancias y de sus grupos de convivencia por su situación socioeconómica, y la definición de políticas públicas que los situaron como carentes de iniciativa, de voluntad de superación y por ende no los consideraron como sujetos de derechos.

En barriadas populares o en zonas rurales postergadas, las escuelas fueron, entonces, objeto de iniciativas específicas para atender aquello que las familias no lograban cubrir, especialmente en cuestiones asociadas a evitar la expansión de epidemias que constituían objeto de preocupación para la población en su conjunto. Es interesante ver la discusión sobre becas en esos primeros años: los registros permiten observar que había becas que, a diferencia de las de hoy, eran muy acotadas y asociadas al éxito escolar y al sostenimiento de la escolaridad para los sujetos “excepcionales”. Tal como veremos luego estas posiciones sobre la responsabilidad de quienes están en situaciones de vulnerabilidad por su situación y los discursos meritocráticos para la asignación de recursos de las políticas públicas se han sostenido en el tiempo.

La aparición de los comedores escolares, la tramitación de documentos, los planes de vacunación, las becas, los proyectos, etc., se han asociado a la profundización de los procesos de pauperización social de la última década del siglo XX. Sin embargo, como se ha descrito, la inclusión de tareas que exceden la enseñanza en las escuelas es de larga data y si bien se remonta a los orígenes del sistema educativo, en las últimas décadas, en un contexto signado por la reducción del gasto social, las políticas sociales compensatorias se reorientaron haciéndose eco de las “sugerencias/imposiciones” de los organismos internacionales, como dice Myriam Feldfeber, y asumieron como principios la focalización, la privatización y la descentralización (2009).

En ese escenario, la escuela ha aparecido como una institución estratégica para la instrumentación de la asistencia pública, cuya razón ha residido tanto en su amplia difusión como su contacto cotidiano con parte significativa de los sectores más afectados por el modelo societal (sensibilizado por las situaciones de vida de su alumnado) y en contar con personal mayormente compuesto por mujeres que, en la mayoría de las jurisdicciones, sin recibir retribución adicional, se hace cargo de parte del trabajo de cuidado y de gestión de dichas iniciativas. Pero, también, porque en su historia hay marcas en las que dichas prácticas han sido parte del repertorio escolar.

Los profundos cambios que tuvieron lugar en la Argentina a partir la última dictadura cívico militar, la profundidad de los procesos de exclusión, obligaron a pensar en la asistencialidad no ya en términos de provisoriedad –un “mal necesario mientras dure la crisis”– sino en una práctica de larga duración.

En el marco de la profundización y agravamiento de las situaciones de exclusión social, la escuela apareció como un espacio privilegiado para vehicular políticas asistenciales más o menos sistemáticas y masivas.

La presencia de las políticas sociales y educativas en la trama escolar puede entenderse de diferentes maneras, pero sin duda, constituyen una heterogeneización de la tarea educativa y se incluyen en la trama más amplia de la experiencia social y educativa de las infancias y juventudes. Sus modos de ser llevadas a cabo –como todo lo que sucede en la escuela– no son neutrales ni inocuos.

En los noventa, la realización de distintas actividades vinculadas a garantizar un piso mínimo de subsistencia a través del espacio escolar fue presentada como “inevitable”, “natural” y, a su vez, se la fue asociando a la “carencia”, al “desvalimiento del otro” para garantizarse el sustento por sus propios medios.

Ante estas situaciones, las y los docentes encontraron una sobredemanda, no solo –o no tanto– por la cantidad o el tipo de tareas a las que se enfrentaron, sino por el compromiso emocional que implicó estar frente

a alumnas y alumnos cuyas condiciones de vida eran de extrema precariedad y se encontraban sin recursos para hacerles frente a las necesidades más elementales. A su vez, procuraron recurrir a las instituciones de la sociedad civil que también estaban atravesando momentos complejos ante las dificultades socioeconómicas –hiperinflación, aumento muy significativo de la pobreza y la indigencia, entre otras– que experimentaron amplios sectores de la población en aquel momento.

En suma, las relaciones entre escuelas, familias e instituciones de la sociedad civil siempre han estado atravesadas por articulaciones y tensiones que van tomando distintas formas a lo largo del tiempo. Los documentos históricos muestran que las “sospechas” y “acusaciones” escolares sobre las familias no son un elemento novedoso y que la articulación entre institución escuela, familia y sociedad civil es constitutiva del sistema educativo. En ese sentido es que no hay un pasado mítico al cual regresar en el que reinaba la armonía, tampoco una confrontación sistemática: los lazos entre escuelas, instituciones de la sociedad civil y familias se consolidaron en esos diálogos, muchas veces asimétricos, en los que ha sido y es posible que acontezca lo pedagógico.

Lazos entre escuelas, instituciones de la sociedad civil y familias en tiempos de incertidumbre. El desafío de construir igualdades en plural

La escuela, por su amplia y profunda difusión, ha dejado huellas en amplios sectores sociales que tienden a naturalizar como válidas ciertas formas de ver y hacer frente a otras, que privilegian unas visiones del mundo por sobre otras. Como se ha señalado, la escuela pudo promover la igualdad a costa del borramiento de las marcas socioculturales propias, a través de sus prácticas homogeneizantes. Aunque históricamente hay algunas experiencias que es necesario reconocer, recién hace pocas décadas se propuso conjugar el derecho a la igualdad con el derecho a la diferencia.

En las últimas dos décadas ha habido cambios que han contribuido a pensar y construir relaciones entre familias y escuelas en sus entornos sociales y comunitarios en sintonía con nuevas perspectivas sobre la igualdad que la piensan desamarrada de la homogeneidad. Las disputas de distintos grupos sociales han procurado la ampliación de derechos y esto supone propiciar intercambios y diálogos que partan de que los distintos repertorios culturales tienen igualdad de relevancia, dignidad y derecho.

La complejidad de esta operación se amplifica porque, habitualmente, las escuelas se vinculan con población que además de ser diversa socio-culturalmente está atravesada por desigualdades socioeconómicas. Por esto, se torna preciso desocultar los mecanismos que llevan a convalidar unas perspectivas y desestimar otras; poner en jaque la primacía de unos repertorios sobre otros. También implica reconocer que todas las culturas son incompletas, inconclusas y, por tanto, precisan de la interacción con otras sobre preocupaciones comunes. Y supone, además, concebir que son posibles “igualdades en la diferencia”.

Frecuentemente, cuando se analiza la situación de las familias desde la mirada escolar se yuxtaponen consideraciones sobre las desigualdades sociales y económicas con consideraciones sobre las diferentes inscripciones socioculturales. En los discursos escolares es habitual que no se distingan las condiciones socioeconómicas de vida de las familias, que tienen una fuerte incidencia en la vida familiar y en la escolarización (Santillán y Cerletti, 2011), de las múltiples configuraciones familiares que hoy se visibilizan en la escuela y que no constituyen “anomalías” o “disfunciones”²¹ sino arreglos diferentes de los considerados por las perspectivas hegemónicas.

21 El concepto de “familia nuclear” es una construcción histórica, contingente, que tal como la conocimos –padre, madre e hijos e hijas conviviendo–, no tiene más de dos siglos de existencia. En el campo de la antropología y también de la sociología, existen investigaciones sobre cómo se ha entendido a las familias en distintos tiempos y culturas y también sobre cómo nombrarlas. Sin ánimos de exhaustividad, lo que aparece con claridad es que no hay un único modo de ser y hacer “familia” sino que ésta es construida social e históricamente, de modos diversos y esta situación impide sostener una definición unívoca y ahistórica de familia, y obliga a interrogar la idea de que hay unas familias “normales” y otras “mal constituidas”.

Al mismo tiempo, como señalaba Patricia Redondo hace unos años, la relación entre familias y escuelas

...está atravesando un periodo de mayor complejidad. En el pasado las familias aceptaban con absoluta confianza lo que decía y hacía la escuela, de manera que los docentes tomaban el vínculo como una relación sin cuestionamiento. En cambio, hoy en día es una relación cruzada por encuentros y desencuentros, construida por un conjunto de tensiones que pueden provocar crisis y conflictos entre instituciones. El problema surge porque las escuelas esperan familias modélicas y tradicionales que no existen, y por otro lado ellas buscan educadores que no son reales (Redondo, 2015).

“Cambia, todo cambia”

Los cambios en los climas de época, en las políticas públicas, en las relaciones intergeneracionales y las formas de transmitir saberes frecuentemente desacoplan con algunos postulados clásicos, que aún se sostienen, en torno a las relaciones entre familias y escuelas. A su vez las propias instituciones familiares y educativas y los marcos normativos que las rigen están reconfigurándose aceleradamente.

Al tiempo que asistimos a lo que Dubet (2003) ha denominado “crisis del programa institucional” de la escuela y la declinación de una “forma institucional y un modelo de socialización” que colocó a la escuela como una institución con valores y principios fuera de discusión y a las y los docentes como sujetos portadores de unos saberes valiosos, la ciencia y la razón, de las formas de socialización fundada, otras instituciones modernas como lo son “las familias” también se ven conmovidas por los cambios epocales. Expresiones de estas mutaciones se advierten en que se despliegan y visibilizan formas de organización familiar que no se corresponden con las construidas como “prototípicas”, identificadas con un matrimonio heterosexual permanente, con sus hijas e hijos, viviendo bajo un mismo techo, y en donde los papeles sociales están predefinidos, siendo el padre proveedor de los recursos y la madre sostén de la dinámica hogareña. Hoy, además de

esta forma de organización familiar, proliferan otras formas, como aquellas monoparentales o sostenidas por una mujer como única jefa de hogar.

Hay también otros arreglos, donde se agregan familiares que comparten la vida cotidiana de las niñas y los niños, y en otras situaciones, se dan “familias ensambladas”. Existen diversas familias si las clasificamos por quienes han decidido su conformación, familias heteroparentales, homoparentales o monoparentales.

Estas configuraciones han sido convalidadas por diversas legislaciones –la ley de “matrimonio igualitario” (Ley 26618 de Matrimonio Civil, promulgada por el Decreto 1054/10), la de “identidad de género” (Ley 26743/12, de Identidad de Género) y también la Ley de “Educación Sexual Integral” (Ley 26150/06 de Educación Sexual Integral)– que han reconocido otras identidades y otras formas de organización familiar y las han tornado, además, visibles.

La escuela que, desde su masificación, procuró difundir una forma de organización familiar como aquella que debía ser enseñada a las futuras generaciones, se encuentra ante nuevos desafíos: identificar como sostén socioafectivo de las infancias y juventudes a distintos grupos domésticos, que antaño consideró “deficitarios”. Pero, además, estos cambios conmueven a la propia institución y a sus docentes, que participan de estos procesos como sujetos sociales.

Estos cambios sociales y normativos no implican de hecho la desaparición de prácticas de estigmatización social ni producen, per se, cambios en las percepciones sobre las diferentes configuraciones familiares de distintas instituciones de la sociedad, entre las que se encuentran las escuelas, pero también, las instituciones de la salud, jurídicas, académicas, por solo mencionar algunas que tratan cotidianamente con las infancias. A esto se añade que la figura parental parece ir perdiendo autoridad y eficacia para la transmisión de determinadas normas y códigos sociales. En términos más concretos, se trata de la impotencia que muchas personas adultas manifiestan sentir frente al manejo y control de las “almas” infantiles y adolescentes.

Las dinámicas que adquieren las relaciones entre escuelas, familias y comunidades son uno de los temas que más debates suscita entre docentes en la vida cotidiana de jardines, escuelas primarias, secundarias y talleres socioeducativos.

Las infancias, las juventudes no son las que eran... las familias tampoco

En lo que respecta a la experiencia infantil, también ha sufrido en las últimas décadas acelerados cambios y variaciones. Sandra Carli señala que, más que hablar de una infancia homogénea es necesario referirnos a la existencia de múltiples infancias (2002).

Algunas infancias y juventudes construyen sus experiencias intensamente integradas a las redes comunicacionales y postergando hasta la finalización de sus estudios su inclusión en el mundo del trabajo. Otras, en cambio, pugnan por su inclusión temprana en un mundo laboral extremadamente precario y en otras redes que permitan contribuir con sus familias al sostenimiento cotidiano (Carli, 2002). Estos procesos coexisten con acelerados cambios en el escenario social y cultural que han quebrado las relaciones íntimas y de proximidad, alterando las relaciones entre mundo privado y mundo público.

Niñas y niños se muestran dispuestos a desafiar nuestras certezas y conocimientos. Algo que sobresale en esta época es la emergencia de múltiples conflictos ligados a las formas de comunicación y entendimiento entre individuos que otrora mantenían una suerte de código compartido.

Todos estos cambios desafían a las generaciones adultas, tanto en su posición docente como en su lugar de padres, madres de familia u otras adultas y otros adultos sostenes, en tanto las relaciones familiares parecen estar marcadas, como el resto de las relaciones sociales, por la fragilidad y transitoriedad. Y, a su vez, se producen nuevas dinámicas en las

relaciones entre familias y escuelas que frecuentemente atraviesan desencuentros y dificultades para construir interlocuciones viables o establecer acuerdos que permitan renovar el contrato pedagógico.

La relación entre familias y escuelas en tiempos de políticas de reconocimiento

La instalación de horizontes de igualdad en tramas profundamente marcadas por desigualdades en el acceso a los bienes, a los servicios, al reconocimiento de sus repertorios culturales, sin duda, no es cuestión sencilla. Las discusiones en distintos ámbitos multiplicaron los debates en torno a cómo propiciar justicia en el acceso a distintos bienes educativos y culturales tanto simbólicos como materiales. En este sentido, Norberto Alayón (2012) señala que, en este escenario contemporáneo, en el que persisten fuertes desigualdades, se debe pensar en políticas universales pero también en políticas focalizadas, ya que quedan asignaturas pendientes que solo pueden atenderse si se concentran los recursos en estos grupos sociales.

En nuestro país, al igual que en otros países de América Latina, el comienzo de siglo se presentó con algunos cambios que tuvieron un signo positivo, vislumbrando alternativas que cuestionaron el modelo neoliberal de los noventa. En este sentido, a partir de 2003, en el marco de sanción de leyes que procuran la ampliación de los derechos sociales y educativos y de algunas políticas implementadas que tienen fuerte incidencia en los espacios educativos –como la Asignación Universal por Hijo– se reinstala un horizonte de igualdad y de alcance universal y se redefinen los sentidos construidos para los programas y las políticas socioeducativas²² (Ministerio de Educación, 2013).

Estos cambios, sin embargo, no han logrado revertir, en lo inmediato, los procesos de polarización y fragmentación social, tan profundamente arraigados durante décadas.

22 Se recomienda la lectura de los libros de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (2013 y 2015) "Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas - Seminario Interno" del Ministerio de Educación de la Nación.

De la mano del despliegue de las políticas públicas en los primeros quince años del siglo XXI y su posterior retracción, el inicio de la pandemia encontró al sistema educativo nuevamente fragmentado producto del corrimiento del Estado Nacional de los últimos años donde primaron planteos neoliberales que dejaron de lado los programas socioeducativos.

En este sentido, reconstruir las políticas de inclusión en la actualidad presenta múltiples desafíos: en primer lugar, reconocer que, a principios de 2020, cuando la pandemia alteró las coordenadas de las iniciativas educativas en todos los niveles y modalidades, los programas socioeducativos estaban mayormente desarticulados. Sobre ese escenario la pandemia y sus devastadores efectos socioeconómicos y educativos que han alejado a infancias y juventudes de la escolarización obligaron a reformular los rumbos. Ahora la meta se concentró en la necesidad de garantizar, por todos los medios posibles, la continuidad pedagógica²³. La inclusión, en este sentido, asumió el compromiso de sostener y recuperar el vínculo con lo escolar en sus múltiples posibilidades.

En este contexto, las tareas que se llevaban a cabo en las escuelas y que representaban un sinnúmero de prácticas que exceden la transmisión de ciertos saberes formalizados y que incluyen: atender la alimentación de las infancias sirviendo y/o acompañando desayunos, almuerzos o meriendas; la gestión de turnos en hospitales o centros de salud o bien de la asistencia de equipos de salud a las propias instituciones; el acompañamiento para la identificación e intervención en situaciones de maltrato infantil o de situaciones de judicialización de estudiantes y otras que vulneran los derechos de niñas, niños y adolescentes se presentaron urgentes a la vez que difíciles de resolver aislamiento mediante. Fue la construcción de lazos con otras instituciones públicas y privadas que comparten los territorios donde están las instituciones escolares, tales como centros de

23 En 2020 el Ministerio de Educación de la Nación puso en funcionamiento el Programa "Acompañar, puentes de igualdad" como política federal destinada a financiar estrategias de vinculación y revinculación escolar durante el período de pandemia. Concluida la etapa de aislamiento y con el paulatino regreso a la presencialidad, puso en marcha el programa "Volvé a la escuela" como política para la revinculación de las y los estudiantes que no regresaron.

salud, iglesias, comedores comunitarios, partidos políticos, movimientos sociales, centros culturales, organizaciones no gubernamentales, entre otras las que permitieron sostener esa trama históricamente construida. En otras palabras, la relación inalienable entre escuelas, familias y comunidad fue el punto nodal sobre el que se asentó la continuidad pedagógica durante la emergencia sanitaria producida por el COVID19.

Se pone en evidencia que los límites entre el adentro y el afuera de la escuela son difusos, porosos, ya que lo que ella propone frecuentemente acontece dentro de la institución y también más allá de sus muros. Los sujetos que contribuyen a darle forma a la dinámica cotidiana de la escuela son las y los docentes, niñas, niños, jóvenes y auxiliares, pero también padres, madres, hermanas y hermanos, abuelas y abuelos, vecinas y vecinos, agentes públicos de diversas dependencias, gente de los barrios y localidades donde se ubican las instituciones educativas.

Tal como venimos sosteniendo, la ampliación de derechos sociales y educativos ha conmovido a la escuela como institución y frente a la escuela construida sobre la homologación entre igualdad y homogeneidad que justificó que algunos niñas, niños y jóvenes no entraran en ella (y también, que otras y otros salieran sin que esto constituyera un problema) la suspensión de la presencialidad como resultado de la pandemia hizo resurgir las tensiones latentes –y no tanto– sobre la responsabilidad del Estado, la relación con las familias y la necesidad de encontrar nuevos lazos con la escuela.

¿Qué hay de nuevo, viejo?

La escuela ha sido y es un lugar de encuentro de distintos sujetos sociales que, en muchos casos no comparten las formas de pensar el mundo, el tiempo, el entorno, las relaciones entre generaciones y tampoco las maneras de entender las relaciones escolares. Así, las escuelas –pensadas genéricamente– son lugares donde interactuamos con sujetos infantiles, jóvenes y adultas y adultos con inscripciones culturales diversas que son bastante distintas a aquellas que se presentan como “esperables” desde perspectivas construidas desde posiciones hegemónicas.

A diferencia de otras instituciones, la escuela, día a día, reúne a distintos sujetos sociales y siempre ha resuelto con mayor o menor éxito cómo tratar las diferencias sociales y culturales de familias y estudiantes. No obstante, desde hace varias décadas se observan circuitos de escolarización que tienden a reunir cada vez más en cada escuela a niñas, niños y jóvenes que provienen de sectores sociales crecientemente homogéneos.

A los cambios mencionados es preciso agregar que desde fines del siglo XX se advierte que las sociedades contemporáneas asisten a cambios profundos caracterizados por procesos de acumulación cuyos rasgos distintivos son la progresiva globalización de los mercados, la penetración de nuevas tecnologías en los procesos productivos y del trabajo, la profundización de los procesos de dualización social y la polarización de la posesión de la riqueza (Martín Barbero, 1998); se vislumbran, también, cambios relevantes en la construcción de las identidades nacionales –afectadas por los movimientos de globalización y también por la revitalización de las culturas regionales y locales–, la intensificación de procesos de urbanización, la proliferación de las telecomunicaciones y la exacerbación del consumo, el surgimiento y consolidación de movimientos sociales organizados en torno a identidades étnicas, locales, regionales, de género, de orientación sexual, y de defensa de derechos humanos y civiles, entre otros. Las escuelas, las familias, las infancias, las adolescencias y las juventudes se ven atravesadas por estos intensos cambios y forman parte de ellos.

En este contexto es frecuente escuchar y leer que la escuela está en crisis, que “esta escuela” no responde a “este tiempo”. Estas posiciones, lejos de construir miradas reflexivas, suelen revitalizar perspectivas nostálgicas, moralizantes e inclusive autoritarias. La fantasía de un regreso a un pasado añorado no solo no es viable, sino que no parece ser una respuesta interesante a los desafíos de igualdad –no pensada en términos de homogeneidad– y de inclusión plena.

Resulta importante para entender estas cuestiones, revisarlas en perspectiva histórica, porque mucho de lo que hoy es la escuela o de lo que no logra dejar de ser –por más que *aggiorne* discursos y prácticas– tiene que ver con lo que históricamente se esperó de ella.

La escuela quedó en la encrucijada de continuar produciendo exclusiones (ahora en conflicto abierto con el norte de la Ley de Educación Nacional, número 26206, y todo el plexo normativo de los últimos años) o poner en debate la forma escolar que permita que estas nuevas infancias, adolescencias y juventudes puedan entrar en la escuela. Pese a que aquí se expresa en términos dicotómicos –y en la vida cotidiana de las escuelas existe una amplia escala de grises– esto abre otras preguntas que esperan respuestas: ¿qué hay que revisar de las formas de lo escolar para que en las escuelas haya experiencias de enseñanza para todas y todos? ¿cuáles son las maneras de redefinir los sentidos de la escolaridad?

En este sentido, es necesario rescatar y sostener el profundo proceso de los sentidos de la escuela y sus formatos institucionales. Eso que Tyack y Cuban (2000) dieron en llamar gramática escolar y que refiere al conjunto particular de reglas que organizan la vida institucional de las escuelas; una “gramática de la escolaridad” que tiene como característica su estabilidad. Al hablar de gramática de la escolaridad hacen referencia –estableciendo una analogía con la gramática del lenguaje– a aquellas estructuras profundas, a las normas escritas –o no–, a las costumbres que le dan sentido al trabajo escolar. La gramática escolar despliega unas maneras de dividir el tiempo, de separar el espacio, clasificar a las alumnas y los alumnos, fragmentar el conocimiento y otorgar calificaciones que las han marcado y que perduran a pesar de los intentos de introducción de cambios en diferentes momentos históricos. La gramática escolar define lo que es válido que suceda como experiencia educativa de aquello que queda por fuera. Revisar la gramática escolar, esas reglas tácitas de organización de tiempos y espacios, de agrupar a las y los estudiantes, de pensar las condiciones para la enseñanza, de calificar, de responsabilizarse por los aprendizajes, entre otras cuestiones, permite habilitar otros modos de trabajar en torno a la centralidad de la enseñanza.

Desde otra perspectiva teórica, Elsie Rockwell (2000), trabajando en la articulación entre historia y antropología, propone aproximarse a los

procesos de permanencia y cambio en la dinámica escolar desde una comprensión histórica de las culturas escolares, destacando que existen matices en diferentes medios culturales, continuidades y discontinuidades temporales.

La autora se interroga por otras formas de organizar la transmisión formal de conocimientos que van más allá de la escuela. En su perspectiva, lo que varía es, sin duda, la manera de propiciar y potenciar el encuentro intergeneracional con los saberes, con las formas de hacer, con los objetos culturales.

Rockwell propone pensar la escuela, en sentido amplio, como aquel lugar donde se encuentran unos sujetos –unas y unos que “saben”, que “conocen” y otras y otros que esperan poder acceder a esos saberes–, unos determinados saberes y herramientas consideradas valiosas en un momento histórico.

“Los que saben” intentan poner saberes a disposición del resto de los sujetos y para esto interactúan. En este acto –que supone siempre una producción que no es dejada a su suerte en ninguna comunidad y que nunca es unidireccional– se forman nuevas generaciones. Cada sociedad dirige no solo los modos de distribución del conocimiento de grupos e individuos, sino también cuáles serán los mecanismos de inclusión en esos conocimientos y las formas de exclusión en el acceso a esos saberes.

No todos los saberes circulan por los mismos canales y no siempre se espera que todas y todos los dominen, ni en nuestras sociedades ni en otras. Así, algunas y algunos encontraron en la escuela moderna un lugar donde ampliar la perspectiva, donde encontrarse con otros mundos y otros saberes y otras y otros, en cambio, quedaron al margen de estas posibilidades, frecuentemente viviendo estas experiencias como fracasos propios.

En esta perspectiva, Julia (2001) indica que no existe una cultura escolar única como esfera impermeable al mundo externo. Otras tradiciones,

otros conocimientos, otras prácticas cotidianas han permeado la experiencia escolar en diferentes partes del mundo y de allí se desprende la propuesta de pensar las escuelas en plural y hacerlo en términos de “culturas escolares”. Por esto, las escuelas de distintos países tienen, más allá del “aire de familia”, rasgos y tradiciones propias.

Debemos, por tanto, repensar las culturas escolares y los modos en que las generaciones adultas ponen a disposición de las nuevas generaciones el mundo reconociendo que las jóvenes generaciones lo reinventan, y también volver a considerar cómo la escuela ha ido cambiando y se redefine de distintas maneras. Y esto es particularmente importante porque, tal como se mencionó, en las últimas décadas asistimos a un proceso de ampliación progresiva de derechos que logran acercar a las aulas a quienes históricamente habían estado fuera de ellas; esto ocurre al tiempo que la idea de “infancia” y “juventud”, como experiencias en singular, se desarticulan.

En otras palabras, hay otras maneras de abordar las crisis escolares –crisis en plural–, que intentan incluir otros sujetos, otras prácticas en la dinámica escolar, al tiempo que buscan propiciar diálogos entre las escuelas y otras formas e iniciativas construidas en sus bordes. Es en esta dirección que las políticas de inclusión, socioeducativas, pueden ser potentes.

A modo de cierre

Una escuela que piense una inclusión en plural, que no implique dejar muchas “marcas de origen” en la puerta, que piense a las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y con derechos, que piense a las y los docentes como responsables de transmitir el mundo para que las nuevas generaciones hagan “otras cosas” con él, todo esto sin dudas, supone unas nuevas formas de organizar los tiempos, los espacios, los trabajos, diferentes de los que pensaron quienes construyeron los pilares de nuestro sistema educativo. Para poder revisar estos núcleos es necesario construir espacios para debatir qué experiencias educativas y escolares queremos proponer y sobre qué bases deberían asentarse.

La inclusión del plural –infancias y juventudes– viene a poner sobre la mesa que no hay una experiencia uniforme y natural de infancia o juventud, que las identidades son múltiples e inestables, pero además que las condiciones en que tienen lugar estas experiencias son disímiles. Y si antes, ser estudiante suponía quedar al margen de otras experiencias, hoy tales disyuntivas se diluyen. Esto supone también revisar las formas de pensar la organización de los tiempos y los espacios escolares e imaginar otros espacios y tiempos para poner a disposición de las nuevas generaciones distintas experiencias culturales. Las maneras de pensar las infancias, adolescencias y juventudes, conllevan la necesidad de pensar otros territorios y tiempos para la formación de las nuevas generaciones: aulas pero también espacios socio-comunitarios; clases de las asignaturas escolares pero también espacios donde se establezcan conversaciones con los intereses de sus destinatarios –que no es lo mismo que brindar literalmente aquello que se enuncia como demanda– y otras formas de pensar la organización de las instituciones educativas, con fronteras más porosas con el afuera.

A esto agregaremos que la pandemia alejó a muchas y muchos que tenían inscripciones débiles en la escolaridad. Niñas pequeñas y niños pequeños que dependen de las posibilidades de organización familiar y redes comunitarias para asistir a la escuela, y niñas pequeñas, niños pequeños, adolescentes y jóvenes que, ante la necesidad acuciante de los grupos familiares, se incorporaron en el sostenimiento de la subsistencia. La discontinuidad de los procesos de escolarización por motivos sanitarios produjo una interrupción en dinámicas cotidianas que hoy se busca revertir, no para volver al punto anterior, sino para tomar nota de aquellas cuestiones que la pandemia dejó a la vista.

Asimismo, como se ha mencionado en este capítulo, la aparición y consolidación de políticas de reconocimiento se inscribe en procesos de disputa más amplios y ha conmovido también las dinámicas entre escuelas y familias, que adquieren otras formas. Si las tensiones entre familias y escuelas pueden rastrearse desde las primeras décadas del siglo XX, en el siglo XXI adquieren mucha más presencia en la medida en que dejan de tomarse los parámetros escolares como los únicos válidos y distintos colectivos

logran visibilidad y reconocimiento. Así, es preciso volver a pensar los términos del contrato entre estas dos instituciones –escuelas y familias– a la luz de otros procesos sociales como los movimientos de reivindicación por el derecho a la tierra, a bienes y servicios, a un ambiente saludable, a la justicia, a la salud integrados por distintos grupos sociales (de mujeres, de indígenas, de campesinas y campesinos, de migrantes, de diversas identificaciones de género, entre otros que frecuentemente se nombran erróneamente como “minorías”).

No obstante, también la articulación entre escuelas y familias es tensionada desde otras perspectivas que confrontan con el norte de las políticas públicas, por ejemplo algunos grupos religiosos que disienten con el abordaje de la ESI o los discursos pedagógicos anti-estadistas y pro mercado que consideran la escuela pública el consuelo de quienes no pueden adquirir educación en el mercado de servicios.

El debate educativo es social, abierto y contingente, pero requiere de algunas premisas básicas que no arrojen por tierra la inmensa tarea construida históricamente por un dispositivo que cruje pero no cede. En ese aspecto es necesario advertir discursos que, justamente, buscan desarmar ese pacto inicial entre escuelas y familias, ahondar en la pedagogía de la sospecha y desacreditar todo intento de una pedagogía democratizante e inclusiva, denostándola como demagógica y de baja calidad.

Reconocer a niñas, niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y con derechos supone partir de que la escuela no les da de comer porque ellos tienen hambre, sino porque en su dimensión ética, la escuela reconoce la alimentación básica como parte de los derechos que es necesario garantizar. Reconocer derechos implica, a su vez, entender que, por ejemplo, armar talleres un sábado a la tarde no tiene que ver con que las niñas, los niños y jóvenes no puedan pagar el acceso a la cultura, sino porque de esa forma se propician nuevas inscripciones sociales y experiencias culturales. Todos estos desafíos se inician con su discusión, antes que nada, entre las adultas y los adultos formados en aquella escuela que hoy se pretende revisar.

Como se ha señalado a lo largo de este capítulo, las relaciones entre escuelas, familias y comunidades son constitutivas del sistema educativo. Esa relación es conflictiva y potente a la vez, obstáculo y condición de posibilidad de cualquier pedagogía por lo que resulta un discurso falaz intentar desanclar unas de otras. La proliferación de “discursos de odio” busca profundizar las tensiones entre familias y escuelas, alentando la crítica y la demanda por aquello que la otra no hace: es frecuente encontrar en los medios de comunicación y en las conversaciones de las comunidades educativas, reclamos a la escuela por su baja calidad, y viceversa, la crítica a las familias por su bajo compromiso con la escolaridad de sus hijas e hijos.

En síntesis, por un lado, las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes están profundamente atravesados por situaciones de desigualdad e injusticia agravadas por los efectos socioeconómicos de la pandemia. También por diferencias socioculturales de género, de clase, de raza, de generación, que no son nuevas pero sí han adquirido visibilidad al calor de procesos sociales y culturales más amplios. Allí se ponen en jaque las perspectivas que postulan unas únicas maneras de ser “niña”, “niño”, “adolescente” o “joven”. Ampliar los horizontes de la escolaridad, imaginar escuelas para todos, nos desafía a pensar de otras maneras los procesos de transmisión cultural.

Bibliografía

- Alayón, Norberto (2012). “Políticas sociales, ¿universales o focalizadas?”. En *Página 12*, 19/3/2012.
- Balazote, A. y Radovich, J. C. (1992). “El concepto de grupo doméstico”. En *Antropología Económica II. Conceptos fundamentales*, editado por H. Trinchero, pp. 27-43. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Barrancos, D. (2000). “Inferioridad jurídica y encierro doméstico”, en *Historia de las Mujeres en la Argentina*, t I. Buenos Aires: Alfaguara.

- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880-1955*. Buenos Aires: UBA/Miño y Dávila.
- Cicerchia, R. (1994). “Familia: la historia de una idea”. En WAI-NERMAN et al., *Vivir en familia*. Buenos Aires: Unicef/Losada.
- Cragolino, E. (2017). “Desde escuelas rurales primarias a proyectos de escolarización secundaria campesina. Tensiones y disputas por la educación pública en Córdoba”. En B. Mancano-Fernandes y C. Molina (Orgs.), Dossier en *Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação*, 38(140), 671-688. Campinas, sp: Cedes-Unicamp.
- Dubet, F. (2003). Texto de la conferencia inaugural del Seminario Internacional sobre "Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina" organizado por el IIPPE - UNESCO en Buenos Aires, 24 y 25 de noviembre de 2003. Traducido por Emilio Tenti Fanfani.
- Dussel, I. (1995). “Pedagogía y Burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores”, en *Revista Argentina de Educación*, núm. 23, Buenos Aires: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.
- Feldfeber, M. (2009). “Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina”. *Linhas Críticas* [en línea]. 2009, 15(28), 25-43[fecha de Consulta 2 de abril de 2023]. ISSN: 1516-4896. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193514385002>.
- Julia, D. (2001). “A cultura escolar como objeto histórico”, en *Revista Brasileira de História da Educação*, núm. 1.
- Martín Barbero, J. (1998). “Técnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo”. En *Diálogos de la comunicación*. Guadalajara, México: Departamento de Estudios Socioculturales. ITESO.

- Ministerio de Educación de la Nación, DNPS (2013 y 2015). *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas*. Seminario Interno DNPS, Buenos Aires.
- Pineau, P. (1997). *La escolarización de la Provincia de Buenos Aires: una versión posible (1875-1930)*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC-UBA/FLACSO.
- Puiggrós, A. (1990). *Historia de la Educación Argentina, t. I. "Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino"*. Buenos Aires: Galerna.
- Redondo, P. (2015). "Promover la participación familiar en la escuela fortalece una sociedad democrática". Entrevista Patricia Redondo por Cristina Casaprima. *El Diari de l'Educació*. 7 de julio.
- Rockwell, E. (2000). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural". En *Interações*, Vol. V, núm. 9, Enero-Junio, pp. 11-25, San Pablo, Brasil: Universidad San Marcos.
- Sábato, H. (1992). "Citizenship, political participation and the formation of the public sphere in Buenos Aires, 1850s-1880s" En *Past and Present*, No 136. Reino Unido: Oxford University Press.
- Santillán, L. y Cerletti, M. L. (2011). "Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación". *Boletín de Antropología y Educación*, pp. 7-16. Año 2 - N° 03. Diciembre, ISSN 1853-6549.
- Thisted, S. (2018). *Construcciones de alteridades y escuela primaria: La educación escolar e infancia indígena y migrante en la configuración de la educación pública argentina (1880-1930)*. Tesis Doctoral. Universidad de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. URI: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10700>.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía perdida*. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México: FCE.

Marcos normativos

- Ley 26206/06 de Educación Nacional.
- Ley 26150/09 de Educación Sexual Integral.
- Ley 26618/10 de Matrimonio Civil.
- Ley 26743/12 de Identidad de Género.

Ariel Zysman

Es Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Cursó estudios de maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO) y es candidato al doctorado en Educación por la Universidad de Buenos Aires.

Es docente de historia de la educación argentina y latinoamericana y profesor del Taller de Asesoramiento pedagógico para Escuelas Secundarias de la UBA. Investigador del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la UBA en temas de educación popular, historia de la educación y educación secundaria.

Fue Director Nacional de Políticas Socioeducativas (2020-2021) y Director Nacional Inclusión y Extensión Educativa (2021). En gestión universitaria se desempeñó como Subsecretario de Asuntos Académicos de la Facultad de Filosofía y Letras y Secretario Académico de la carrera de Ciencias de la Educación, ambas de la UBA. Anteriormente se desempeñó como Director Provincial de Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires.

Actualmente es el Coordinador Académico de la Actualización Académica en Pedagogía de las Experiencias Socioeducativas y coautor del módulo “Renovar contratos: escuelas, familias y comunidad educativa”

Sofía Thisted

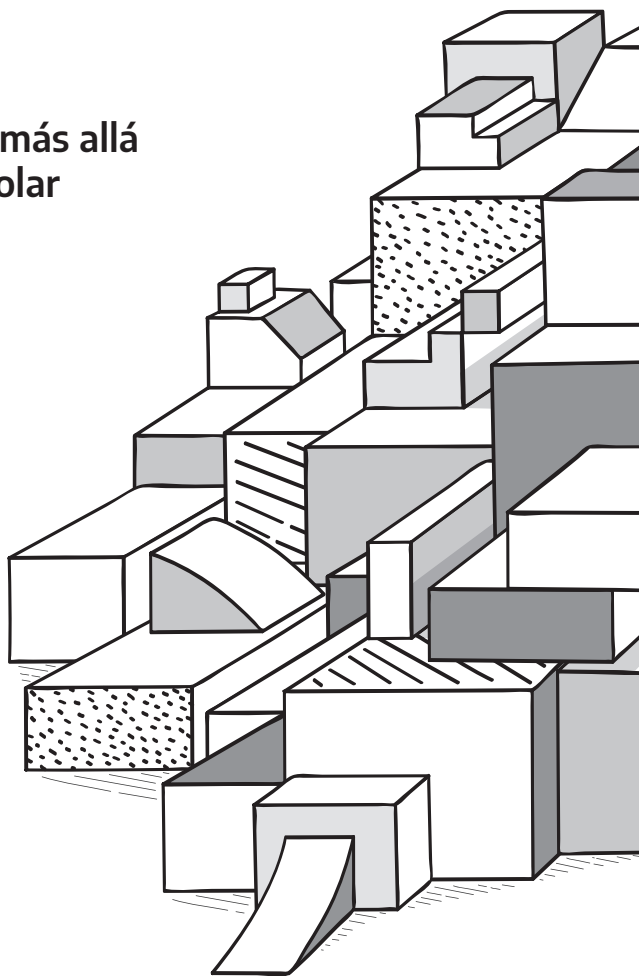
Es Licenciada, Profesora y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta Regular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) y Profesora Titular Regular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FAHCE-UNLP). Es Secretaria de Asuntos Académicos de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Es investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras y del Programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA). Su área de especialización es interculturalidad en educación y educación rural. Integra proyectos Ubacyt, PICT y PIP. Codirige el UBACYT "El paradigma de la diversidad en el campo pedagógico: sujetos, discursos y prácticas desde la intersección entre la antropología y la educación" Diez-Thisted (IICE, FFyL, UBA). Integra el proyecto PICTO Unipe "Interculturalidad y campo pedagógico: un abordaje socioantropológico de las experiencias formativas de las/los jóvenes en tramas escolares de la provincia de Buenos Aires".

Se ha desempeñado como Directora de la Dirección de Modalidad de Educación Intercultural en la Dirección General de Cultura y Educación, Pcia. De Buenos Aires (2007). Realizó trabajos de consultorías en organismos nacionales e internacionales y trabajos de transferencia universitaria.

Es la autora del módulo "Renovar contratos: escuelas, familias y comunidad educativa".

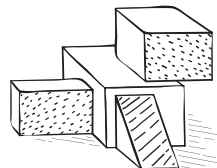
Segunda Parte:
**Una voz pedagógica más allá
de la experiencia escolar**





**Malentendidos sobre la inclusión y la igualdad:
una voz pedagógica**

Adriana Fontana y Ruth Gotthelf



Si tienes piedad, cambia de oficio

F. Deligny

Una introducción al malentendido

Asesor pedagógico —Pero usted no puede poner 23 rojos directamente en el libro (...)

Berta —¿No pudiste darles un trabajo para que subieran la nota?

Reemplazante, Charly —Sí pude, pero no quise. No puedo tratarlos como si fueran de 5° básico cuando son de 3° medio.

(...)

Charly —Berta, no puedes pretender que los cabros salgan del colegio sin saber multiplicar.

Directora, Berta —Mira, en este colegio cuando un niño repite se desmotiva y se va y con eso perdemos la subvención.

Charly —Ah claro, y la solución es subirle la nota de manera fraudulenta.

Berta —Mira, aquí lo único que hacemos es hacer todo el esfuerzo posible para que el chiquillo no termine en la calle, para que saque su 4° medio y así pueda encontrar un trabajo decente.

Charly —Estás hablando como si los cabros no tuvieran oportunidad, como si no fueran capaces de rendir una buena PSU, de entrar a la Universidad.

Berta —Mira, el 1% de los niños que termina este colegio va a la Universidad, el resto, no. Hay que ser realista.

Charly —¿Te das cuenta de lo que estás hablando?, estás condenando a los alumnos.

Berta —No, no los estamos condenando. Estamos haciendo todo lo posible aquí para darles un futuro mejor.

Charly —Pobres cabros, si la escucharan se morirían de pena.

Serie chilena *El reemplazante* (capítulo 4 de la temporada 1).

<https://www.eldinamo.cl/entretencion/2018/01/10/>

Esta conversación se produce en la ficción. Un pequeño gran drama pedagógico, de los tantos que se generan en la cotidianeidad escolar. El docente que lo protagoniza, el reemplazante (o el suplente en las escuelas argentinas), –menos por vocación y más por una serie de circunstancias que lo ponen en ese puesto– muestra, con la extrañeza de aquel que no pertenece al mundo de la escuela, un desasosiego que no se compadece con los consensos asumidos por sus colegas para sobrellevar la vida en las aulas. Charly, el reemplazante, un contador devenido en docente suplente, insiste, a contrapelo de sus colegas, en que las y los jóvenes bajo su “cuidado, o bajo su responsabilidad docente” en el aula deben ser reconocidos como estudiantes. Para él, estos jóvenes, en esa condición, de estudiantes, tienen derecho a las mismas oportunidades de estudio que los jóvenes estudiantes en cualquier otra institución. Esa convicción lo lleva a proponer a sus alumnos un tiempo de estudio nuevo para vérselas con las matemáticas sin negociar “a la baja” su exigencia, sin claudicar ante su complejidad.

Traemos este diálogo en el que el asesor pedagógico, Charly, el profesor y Berta, la directora miran los asuntos que aquí tratamos desde diferentes posiciones. Charly muestra una convicción, que Berta no tiene, acerca de la experiencia de igualdad que puede generar la escuela y el estudio en particular. Experiencia posible para todos los estudiantes, más allá de las determinaciones del contexto extraescolar.

Como dicen Birgin y Pineau (2015)

la categoría de posición docente se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar y se refiere a los múltiples modos que los sujetos enseñantes asumen, viven, piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella. (...) Dos elementos estructuran la noción de posición docente: por un lado, que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas (Southwell, 2011). Por el otro, que la posición docente supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se

enfrentan; se trata de sedimentaciones en el tiempo de elementos que se rearticulan en el presente, configurando así nuevas formaciones (Vassilliades, 2012).

Nos interesa destacar lo que subrayan los autores, que las diferentes posiciones no son puras, sino que recuperan y se articulan con diferentes tradiciones institucionales, pueden hilvanar además enunciados que se construyen desde diferentes enfoques epistemológicos y teóricos, que tienen sus propias tradiciones e intereses.

Como en la escena que presentamos, sucede a menudo que estos enunciados circulan y se entremezclan también con prejuicios sociales generando algunos malentendidos acerca de los cuales nos interesa, en este artículo, tironear primero y, ensayar luego, algunas hipótesis que nos permitan una reflexión pedagógica. Es decir, en este artículo **intentaremos encontrar una voz pedagógica para hablar aquí, en particular, de las experiencias institucionales (en las escuelas) y subjetivas (en las y los estudiantes) que pueden habilitar las experiencias socioeducativas.**

En este sentido, organizamos el artículo en tres partes:

1. La cuestión de la inclusión y la igualdad. Y sobre llovido... lo socioeducativo.
2. La centralidad de una voz pedagógica.
3. Una pedagogía de las experiencias socioeducativas en el presente.

1. La cuestión de la inclusión y la igualdad. Y sobre llovido... lo socioeducativo

Cuando la escuela exige a las y los jóvenes que se encuentran bajo condiciones económicas y socioculturales empobrecidas que estudien, que se esfuercen en resolver ejercicios, que memoricen... ¿atenta contra la posibilidad que tienen de sostener la escolaridad? Como lo advierte Berta,

la directora en la escena de ficción con la que abrimos el artículo: ¿la exigencia los llevará a dejar la escuela, abandonarán los estudios, “elegirán” quedarse en la calle (como si en ese territorio no hubiese “exigencias”; como si estas no fuesen muchas veces feroces)? O, por el contrario, como dice Charly, el profesor suplente, por eso de no exigirles, se los está dejando “afuera”, aunque estén dentro de la escuela; ¿se los está condenando?

Aprobarlas o aprobarlos sin que puedan dar muestras de haberse apropiado de los conocimientos dados en clase ¿es una estafa, como dice Charly, o es, como argumenta Berta, darles la oportunidad de salir con un título que les permita encontrar un trabajo decente?

¿La inclusión social supone necesariamente una experiencia escolar “a la baja” o todo lo contrario? Igualdad social, cultural, escolar, educativa, laboral: ¿cuáles son las diferencias, los límites, cuáles las implicancias en las conclusiones a las que llegamos, según miramos de una y otra; van por carriles diferentes?

a. La igualdad, un enfoque desde las políticas de Estado

Es frecuente enfocar la cuestión de la igualdad educativa en términos políticos y relacionarla con decisiones que pueden tomar los Estados. En sus diferentes ámbitos y niveles son los ministerios, secretarías u otros organismos de gobierno los que deciden, por ejemplo, la distribución de recursos (libros, becas, útiles, dispositivos digitales, accesibilidad a internet, etc.). A modo de ejemplo, véase “Los alumnos más pobres son los que menos se benefician de la educación pública”²⁴. Es un artículo recientemente publicado en el portal de las Naciones Unidas, que apoya sus argumentos en un estudio de UNICEF. Dice, en términos generales, que *el origen de la desigualdad* está en (lo que muestran los datos) que “los niños de los hogares más ricos se benefician de una financiación pública de la educación seis veces superior a la de los alumnos más pobres”. El argumento central cuestiona las decisiones del Estado en relación con la distribución de recursos.

24 Puede leerse en el siguiente link: bit.ly/42uCpe0.

Resulta curioso y muy interesante advertir que, como Berta, en el informe periodístico se dice que “los niños que viven en la pobreza tienen menos probabilidades de acceder a la escuela y la abandonan antes”. Pero a diferencia de la directora, que le pide al profesor que apruebe a sus estudiantes sin saber, el informe exige a los Estados la toma de otras decisiones, que van en relación con el gasto público.

Más adelante, el artículo hace un giro y prima la coincidencia con el argumento contrario, el de Charly que se enoja por cómo la institución escolar “estafa” a los jóvenes. Citamos:

Incluso antes de la pandemia de COVID-19, los sistemas educativos alrededor del mundo estaban fallando en gran medida a los niños, dijo UNICEF, con cientos de millones de estudiantes que asisten a la escuela, pero no dominan las habilidades básicas de lectura y matemáticas. (...) Dos tercios de los niños de 10 años alrededor del mundo son incapaces de leer y comprender un cuento sencillo, añadió la agencia de la ONU, citando estimaciones recientes.

Luego, el artículo retoma las conclusiones del estudio (que difieren de las de Berta y de Charly) y propone que para reducir la desigualdad hace falta una financiación justa lo que supone cuatro acciones urgentes para garantizar que los recursos educativos lleguen a todos los alumnos:

- desbloquear la financiación pública a favor de la equidad para la educación,
- dar prioridad a la financiación pública del aprendizaje funcional,
- supervisar y garantizar una asignación equitativa de la ayuda a la educación en contextos humanitarios y de desarrollo,
- invertir en formas innovadoras de impartir educación.

Nos interesa develar los malentendidos: ¿cuál es el problema que se recorta cuando se quiere atacar la desigualdad educativa? ¿El problema que trata el artículo es el mismo del que habla Berta? ¿Es el mismo problema que plantea Charly? Luego, ¿quiénes tienen posibilidades y responsabilidades para intervenir en uno y otro problema?

Continuemos, los malentendidos sobre esta cuestión abundan.

A continuación compartimos otros artículos, también centrados en la cuestión de la desigualdad educativa pero desde diferentes enfoques (la filosofía, la sociología, la historia de la educación). A propósito de los debates que se abrieron con la irrupción de la pandemia por el COVID-19 destacados especialistas, recientemente han publicado nuevas reflexiones sobre la cuestión de la igualdad educativa a la que le han dedicado buena parte de su producción académica.

Traemos aquí, algunos fragmentos con ánimo de dejar abierta la invitación a leer los artículos completos y recoger el aporte que pueden hacer en tanto visibilizan diferentes aristas del problema según el enfoque que adoptan.

b. La igualdad, un enfoque filosófico

Gabriel Diorio, desde un enfoque filosófico, relaciona la cuestión de la igualdad con la escuela en cuanto esta es un “sitio que tiene destino, fin y función: recibir a los nuevos, mostrarles un mundo, educarlos (...) sitio quiere decir también “acción o efecto de sitiar” (...)”. Hablará de la ambivalencia. Analizará *El sitio*: (para tratar la cuestión) de la igualdad y escuela. En ese texto, el autor, ayuda a comprender que: “La idea de igualdad no es menos ambivalente que la noción de sitio. Para muchos autores se trata de una condición natural: todos somos naturalmente iguales, más allá de las reconocibles diferencias físicas e intelectuales que puedan existir entre este y aquel ser humano. Para otros, se trata de una

cualidad que se define por su relación con un ente superior: entonces, todos somos iguales ante Dios. También podríamos decir: todos somos iguales ante la ley si vivimos en Estados democráticos que garantizan su constitución jurídica con la universalidad de la palabra y la fuerza de la “espada”. Para algunos filósofos contemporáneos, en cambio, la igualdad no es natural ni divina y su aparición no depende de los Estados: se trata sencillamente de un principio, una declaración que es preciso reconocer en experiencias concretas” Sugerimos la lectura completa del texto en <https://schole.isep-cba.edu.ar/10403-2/>. Luego, les proponemos repetir el mismo ejercicio que planteamos ¿cuáles son los problemas que al tratar la cuestión de la igualdad se plantean desde este enfoque? ¿qué puede hacer la escuela desde este marco?

c. La igualdad educativa desde una perspectiva histórica

Inés Dussel, desde otro enfoque, el de la historia de la educación abre un interrogante y ayuda a identificar otros problemas vinculados a la cuestión de la igualdad educativa. Pregunta: ¿de dónde viene esa convicción de que la escuela necesita la sincronización? Nos recuerda que el modelo de la escuela republicana –que en Argentina se expresó en el ideario sarmientino y en la Ley 1420– entrelaza la construcción de ciertas formas de igualdad con una propuesta de organización que pensaba tiempos y espacios homogéneos y sincronizados. A fines del siglo XIX, Jules Ferry, ministro de Instrucción Pública de la Tercera República francesa, solía decir –no sin arrogancia– que él sabía qué estaban aprendiendo todos los niños de Francia y de sus colonias imperiales en la misma hora en que hablaba. Ese movimiento sincronizador de los calendarios, esa voluntad de controlar y programar el acceso a la cultura se inscribió en un movimiento más amplio de las sociedades occidentales hacia unificar las medidas del tiempo y coordinar los husos horarios de todo el planeta, impulsado principalmente por los científicos, por los gobiernos colonialistas y por las empresas capitalistas, que querían poder desplazarse sin fricciones en un mercado mundial. Tanto o más que Jules Ferry, las empresas querían saber dónde estaban los barcos o trenes con sus mercancías y a qué hora llegaban a su destino, aunque estuvieran del otro lado del mundo.

d. La igualdad educativa desde una perspectiva sociológica

Tenti Fanfani enfoca la cuestión de la igualdad desde la sociología de la educación. Desde esa perspectiva y siguiendo los trabajos de François Dubet analiza la relación entre la escuela y las desigualdades sociales. La relaciona con la meritocracia y, algo bien interesante: distingue desigualdades justas e injustas. Contribuye, desde esta perspectiva a desarmar malentendidos sobre la igualdad de oportunidades y la igualdad de posiciones²⁵.

Esta mirada se asienta en un largo debate que reaparece insistente en el ámbito educativo, heredera de los postulados de las corrientes reproductivistas que inauguraron en el siglo pasado Bourdieu y Passeron. Numerosos estudios han retomado y profundizado aquellas conclusiones que signaron a la escuela en el lugar de la reproducción, aun diferenciándose de esa tradición, tal es el caso de los estudios de Dubet²⁶ como puede leerse en el texto que traemos (y otros que tiene publicados). No es la intención ahondar aquí en este enfoque, solo mencionar que, bajo esta perspectiva, aún con las diferencias que puedan encontrarse al interior de la misma (las teorías de la correspondencia, las teorías críticas en américa latina entre otras) se posiciona a la escuela y, en tanto, institución estatal todas sus operaciones quedan determinadas por la estructura a la que pertenece. En el marco de esta perspectiva se desliza, a su vez, una desconfianza en las inteligencias de los actores escolares que los trabajos de Rancière y más recientemente los de Masschelein y Simons ayudarán a visibilizar.

25 Pueden acceder al texto completo en el siguiente link: bit.ly/45QUdD4.

26 La obra de Dubet con relación a la cuestión de la desigualdad educativa es tan amplia como interesante. Entre otras de sus obras podemos mencionar *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*, Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires, 2015. *La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires, 2021. *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires, 2011.

e. La igualdad en la experiencia escolar: una perspectiva pedagógica

En su tesis de maestría sobre *La construcción de la igualdad en la escuela*, Adriana Fontana (2014) hizo referencia a algunos de los problemas que traen estos malentendidos a la hora de dar clase. En el mencionado estudio se analiza la cuestión de la igualdad educativa desde las teorías sociológicas y desde la teoría filosófica; siguiendo los trabajos de la sociología crítica de la educación y de J. Rancière, respectivamente. Luego, el estudio se propone mirar el problema no desde la sociología, no desde la filosofía, sino desde la perspectiva de la experiencia escolar, es decir considera las narraciones de las y los directivos entrevistados sobre la igualdad en la escuela para plantear su tesis.

La tesis realza justamente, la relevancia de este enfoque que mira el problema de la igualdad educativa desde la experiencia escolar, o, más precisamente, desde la pedagogía. Es decir, desde la voz de los actores escolares, para el caso, directivos de las escuelas. Desde esta perspectiva pedagógica –que coincide con el enfoque de Masschelein y Simons– la cuestión de la igualdad educativa se relaciona con la enseñanza, con la confianza, con el diálogo, con la responsabilidad institucional. Así planteado el problema, lo que importa a la tesis es destacar que se resignifican también las posibilidades y las estrategias de intervención docente.

La tesis se apoya en lo que se reconoce en el trabajo de campo. Los entrevistados no hablan de aparatos ideológicos del Estado, ni de aventura intelectual. Las directoras y los directores hablan del problema diciendo que se trata de desatar nudos, de la importancia de escuchar y de hablar con el equipo docente, de construir consensos y de sostenerlos. Desde esta perspectiva, la tesis sostiene que:

para hacer lugar a la experiencia de la igualdad en la escuela, en primer lugar (los directores) realizan una operación de deconstrucción de la gramática escolar y de las reglas tácitas sobre la que se organiza la actividad cotidiana. Luego, o al mismo tiempo, hacen

*un trabajo político sostenido en el oficio de la palabra, buscan construir consensos en torno a prácticas institucionales centradas en la confianza, la responsabilidad y la enseñanza*²⁷.

Este estudio coincide con lo que en adelante y a partir de los trabajos de Jan Masschelein y Martin Simons reconoceremos como una voz pedagógica, enfoque que adoptamos en este escrito y desarrollaremos en el apartado siguiente.

• • •

Antes de avanzar, nos interesa abordar aquí muy brevemente la cuestión de “lo socioeducativo” dado que el concepto de larga data invita a malentendidos que inhiben la potencialidad que conlleva. Por eso decimos que sobre llovido.... lo socioeducativo. Con la intención de despejar algunos malentendidos en particular sobre lo socioeducativo pueden considerarse en este mismo libro algunos capítulos que contribuyen a ordenar los debates que le fueron dando diferentes sentidos y contenidos a esta cuestión²⁸.

Los malentendidos a los que aludimos buscan interrogar la actualidad de las experiencias socioeducativas, reconstruyendo las conversaciones iniciadas hace algunos años alrededor de lo “socioeducativo” y su significativa relevancia a la hora de analizar proyectos a implementarse en el ámbito escolar.

En este marco, buscamos reconocer y explorar los aportes que –en conjunto– diferentes instituciones atentas a la cuestión educativa pueden ofrecer para contribuir al fortalecimiento de las trayectorias escolares de niñas, niños y jóvenes considerando especialmente las marcas y sus consecuencias aún inconmensurables que pudo haber dejado la pandemia

27 Ver en <https://studylib.es/doc/8339326/tesis-adriana-fontana-puntos>.

28 Ver capítulos de Adriana Fontana y Alejandro Garay, Sofia Thisted y Ariel Zysman de la Primera Parte y el capítulo de Bárbara Briscioli de esta Segunda Parte.

de Covid 19 y el ASPO (Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio). Los problemas sobre los cuales conversamos en aquellos años no son del todo otros sino, quizás, los mismos, aunque han persistido y han ganado hondura. Por ello, los traemos con el propósito de alentar la imaginación, nuevas ideas y reflexiones compartidas en el marco del contexto inédito que se ha configurado con la pandemia.

El desafío, a nadie escapa, es la posibilidad de construir horizontes de salida que permitan vislumbrar escenarios inmediatos y futuros para la acción. Aún no estamos en condiciones de afirmar cómo se han reacomodado las piezas que sostienen en diferentes escalas y dimensiones la experiencia escolar, pero sabemos que las marcas y señales son muchas y que hay que hacerlas hablar. Las cifras de las estadísticas aportan unos primeros datos reveladores, pero una línea de interpretación que se pretenda orgánica debe hacer lugar a lo que en este artículo proponemos: recuperar la centralidad de la mirada pedagógica. Esto es, en primer lugar, reconocer el enfoque pedagógico, darle centralidad a esa voz que es la de la escuela. Luego y, desde esta perspectiva, articular, tramar acciones con otras instituciones educativas que amplíen los horizontes culturales para componer conjuntamente el mapa, un nuevo entorno sociotécnico escolar (como puede pensarse a partir del capítulo de Inés Dussel y Paola Roldán, de esta segunda parte) que ha de reconocer los cambios socioculturales de este tiempo (los que pueden leerse en el capítulo de Javier Trímboli y Laura Percaz de la primera parte) y privilegiar los desafíos de una escolaridad que le ofrece oportunidades a las niñas, los niños y jóvenes que viven en este tiempo.

En el apartado que sigue nos detenemos en esa voz pedagógica, la revisamos, la re-pensamos, imaginamos que al reconocerla ayudará a despejar malentendidos. Nos permitirá hablar de la inclusión y la igualdad, como se ha adelantado, desde una perspectiva, la pedagógica. ¿Por qué? Porque en esa perspectiva podemos revisar, discutir, proponer, imaginar, actualizar el oficio de enseñar, la responsabilidad que nos cabe como docentes una vez que entramos al aula, virtual o presencial; una vez que estamos frente a nuestras y nuestros estudiantes.

2. La centralidad de una voz pedagógica

Jan Masschelein, autor –junto a Maarten Simons– de *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, un texto fundamental dentro del encuadre pedagógico que proponemos, atribuye a la perspectiva pedagógica una capacidad sui generis: volver a familiarizarse con la forma escolar, es decir, recordar lo que la escuela hace posible, aquello que la hace existir como una excepción en relación al orden dado de las cosas. Esta perspectiva se distingue de otros discursos y argumentaciones que priorizan en el análisis factores de carácter social, económico, cultural que accionan como mecanismos de poder y de opresión, postulando entonces la necesidad de desnaturalizar o desfamiliarizar a la institución escolar.

Lejos de los motivos nostálgicos que abogan por la restauración de una tradición escolar perdida, los autores belgas buscan reconocer y recuperar la piedra de toque que significó la irrupción histórica de la escuela en tanto acontecimiento y promesa democrática. En un sentido afín con la afirmación de Jacques Rancière respecto de la democracia, la escuela produce una interrupción según la cual quienes no están destinados a ocuparse de las cosas comunes pasan a ocuparse de ellas participando de esa experiencia de estructuración de lo común que es la experiencia escolar. Es esta demostración práctica que hace la escuela, de que todos somos capaces de hablar, escuchar, pensar, estudiar; la que es disruptiva y establece un disenso respecto de las razones que ponen en primer plano el peso del contexto, las determinaciones sociales y económicas, las configuraciones identitarias y culturales. Cuando volvemos a traer la pregunta qué es hacer escuela, nos referimos a esto, recobrar ese gesto originario y radical y asumir la voluntad política y pedagógica para sostener una conversación común que incluya palabras y acciones de todos los actores que hacen a la escuela, desde quienes definen legislación, políticas, programas y proyectos escolares, pasando por aquellos que la estudian y la investigan académicamente, y quienes la asumen en el día a día de las aulas. No hablamos de gestos espectaculares, eventos o acontecimientos; sino de una búsqueda, una experimentación, el compromiso y la responsabilidad frente a la experiencia escolar.

Asumir la igualdad como preocupación pedagógica tiene como contraparte la producción de espacios e instancias de libertad pedagógica. Así como al hablar de igualdad desde la pedagogía no hacemos referencia a la igualdad de oportunidades ni a la igualdad jurídica; al hablar de libertad desde la pedagogía, no hacemos referencia a la libertad de elección ni a la libertad en términos jurídicos. Nos referimos a una hipótesis práctica de la igualdad que debe permear los encuentros escolares donde una niña, un niño, un joven, sin importar de quién sean hijas o hijos, ni de dónde provengan socialmente; sin considerar tampoco sus disposiciones culturales ni sus talentos naturales; puedan suspender –al cruzar la puerta del aula– estas determinaciones para asumir su condición de estudiante. La escuela iguala y abre un espacio de libertad cuando instituye a todas y todos como “estudiantes”, en un modo de relación con otros y con el conocimiento que “nos” vuelve parte de un mundo común, a todos por igual aún con todas las diferencias que tenemos.

Desde un punto de vista pedagógico la escuela es una disposición particular de tiempo, espacio, personas en una posición de docentes o estudiantes, cosas –materias de estudios y artefactos escolares–, y una serie de operaciones específicas que habilitan un tipo particular de experiencia: la escolar. Esta experiencia nos dice que no sabemos qué puede aprender un estudiante, de qué son capaces su mente y su cuerpo y, por esto, que el tipo de trabajo en que consiste el aprendizaje escolar es indefinido e indeterminado. El tiempo liberado (*scholé*) que Masschelein y Simons ponen en la centralidad de esta definición formal de escuela, interrumpe no solo la lógica del tiempo del trabajo, del entretenimiento, de la vida social y del consumo; sino también de las determinaciones del pasado y de este sobre el futuro. Las condiciones de igualdad y libertad pedagógicas y las operaciones específicamente escolares a las que aluden los autores se ponen en juego a través del habla escolar:

...Es un tipo de discurso específico, que incluye un vocabulario particular, pero sobre todo un modo de expresión y una tonalidad distintivos. El habla verdaderamente escolar afecta el espacio, el tiempo y la materia, y crea las condiciones para que alguien, dentro de la

escuela, se pueda convertir en estudiante o en docente y se puedan conformar distintos mundos. Esta fuerza transformadora puede advertirse en tres variaciones de una única expresión paradigmática: “intenta” (try) (Masschelein y Simons 2022, pp. 191-200).

Traemos esta cita para que se advierta la potencia y singularidad de este punto de vista pedagógico a la hora de mirar la vida en las escuelas. Para los autores “intenta” es una palabra del habla escolar que condensa al mismo tiempo una orden y una invitación, alguien que no es “capaz de” puede llegar a serlo, y esta condición igualitaria puede verificarse con las actividades y ejercicios de estudio que el docente propone. No importa aquí la utilidad de esta práctica, solo el valor del trabajo escolar en sí mismo que hace que alguien se vuelva capaz de leer, escribir, multiplicar. La serie a la que da inicio esta orden “intenta” no termina acá, justamente, se trata de un trabajo escolar indefinido (por eso la libertad pedagógica) que siempre abre a otra oportunidad “intenta de nuevo” –dicen los autores– y luego, como una variación más, “intenta esto”, dando cuenta que algo del mundo está en juego.

La igualdad desde una voz pedagógica

Dijimos que nos proponemos encontrar una voz distintivamente pedagógica, una mirada y un modo de expresión específicos que permitan articular de manera cuidadosa intervenciones y operaciones de distinta naturaleza sin desconocer la singularidad de las prácticas escolares y de las operaciones que hacen que una escuela sea una escuela. En este momento, cuando los acontecimientos relativos a la pandemia aún conmueven los cimientos históricos sobre los que se construyeron los sistemas educativos que emergieron en la modernidad y a la propia escuela como institución, elegimos autores y pensamientos donde resuena una inquietud sustantiva por las cuestiones acerca de la igualdad, libertad, responsabilidad pedagógicas e inclusión. En este sentido las referencias a Rancière, Arendt, Larrosa, Simons y Masschelein, Dussel, entre otros, constituyen coordenadas pedagógicas sustantivamente contemporáneas.

Todos ellos reponen preguntas nodales para pensar la escuela, se detienen en lo que consideran la especificidad de su carácter pedagógico y, a partir de esto, posibilitan reflexiones singulares en torno a tópicos como la igualdad, la libertad y la responsabilidad pedagógica, la autoridad y la confianza. Asuntos estos centrales por la relevancia que tienen en el marco del enfoque que adoptamos, más precisamente por la reflexión que habilitan sobre los desafíos que “la inclusión” plantea a la pedagogía.

Veamos algunas preocupaciones comunes. Desde su título, el libro de Simons y Masschelein deja entrever que la escuela es una institución sometida a un estado de sospecha permanente y objeto de múltiples acusaciones. En el libro, encontramos resonancias de lecturas atentas, no sólo de J. Rancière de quien retoman la idea de igualdad de las inteligencias, sino de Hannah Arendt, particularmente de su ensayo “La crisis en la educación”. Colocamos en serie estas lecturas (y otras afines como Philippe Merieu, Laurence Cornu, Jorge Larrosa, Inés Dussel) y proponemos una perspectiva pedagógica que presumimos fecunda para atender no sólo a los tópicos mencionados sino a la especificidad del legado de lo socioeducativo. Un encuadre que no pierda de vista la promesa de la escuela: promete tiempo libre, tiempo de estudio, tiempo liberado de las necesidades del *oikos*, o de la vida productiva, o de la vida social. Para que ello ocurra, es necesario partir de dos supuestos, dos principios: la igualdad, que supone confiar en que todos los jóvenes pueden aprender, y la libertad, que implica confiar en que todos los jóvenes tienen capacidad para elegir qué hacer con lo que la escuela les da.

Arendt se aproxima a Masschelein y Simons, respecto a la sensibilidad lacerante acerca de las tensiones que amenazan a la escuela. En los autores belgas, se despliega en un relevamiento de las acusaciones más frecuentes de las que la escuela es depositaria, y en el minucioso desarrollo con el que buscan precisar su defensa. En Arendt, ese malestar se objetiva en su ya mencionado ensayo, inscribiendo esta crisis en otra de alcance mayor: la de la cultura y lo social en el siglo XX. Para Arendt el mundo cementa la continuidad entre generaciones y la cultura, en tanto fenómeno esencial que forma parte de ese mundo, establece los puentes para esa continui-

dad; a diferencia del consumo y el entretenimiento que son aspectos de la vida, que no están hechos para durar, sino para desaparecer en el mismo acto en el que se realizan. El fenómeno determinante de la crisis, afirma la autora, es la pérdida de mundo, su abandono progresivo. La esencia de la educación dirá es conservadora, se enseña para introducir a los recién llegados al mundo –un mundo que ya es viejo y los antecede– en un gesto de doble cuidado: cuidar a las nuevas y los nuevos que llegan al mundo del mundo y al mundo de los nuevos. Entonces, frente al término conservadora, siente la necesidad de aclarar otro posible malentendido:

Quiero evitar malentendidos: me parece que el conservadurismo, en el sentido de la conservación, es la esencia de la actividad educativa, cuya tarea siempre es la de mimar y proteger algo: al niño, ante el mundo; al mundo, ante el niño; a lo nuevo, ante lo viejo; a lo viejo, ante lo nuevo. Incluso la amplia responsabilidad del mundo que así se asume implica, por supuesto, una actitud conservadora. (Arendt, 2016, p. 295).

Retomemos esta idea sobre “la posibilidad de hacer otra cosa con el mundo”. Para los autores referenciados en este encuadre, esta dimensión forma parte de la esfera política y no escolar. Con la educación solo habilitamos esta posibilidad al presentarles el mundo a los nuevos. La educación, en todo caso, está entre el mundo doméstico y el mundo de la política. En una frontera prepolítica. Para Rancière, la condición emancipatoria de la educación es justamente ese momento donde se hace posible la experiencia de la igualdad y la libertad, en tanto verifica que todos somos capaces y por lo tanto iguales: una emancipación intelectual.

Desde nuestra perspectiva los objetos culturales puestos en valor en muchas de las experiencias socioeducativas (coros, orquestas, ajedrez) hacen parte de ese mundo tal cual lo concibe Arendt y eso le concede el estatuto para su transmisión educativa. Ampliar el universo de experiencias culturales más allá de las presentes en los universos locales de referencia es una forma de cuidar y renovar el mundo, extendiendo sus

límites. Pero también deben estar –estos objetos– sometidos al estudio atento y detenido con que se presentan las materias escolares. Es una forma de cuidarlos y cuidar, a su vez, el mundo que nos precede y que debe seguir allí cuando ya no estemos. La educación para Arendt es parte de este ciclo de conservación y renacimiento y eso es lo que funda un mundo en común. La responsabilidad pedagógica se juega ahí, no ceder a la renuncia al mundo que signa la contemporaneidad (la de Arendt, la nuestra), no renunciar a la autoridad que tiene un docente para presentar el mundo a las nuevas y los nuevos y que puedan hacer con él otra cosa de la que nosotros hicimos.

La calificación del profesor –o sea, un ser humano calificado de ser tal– consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo. Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos las adultas y los adultos, que le muestra todos los detalles y le dice: 'Este es nuestro mundo' (Arendt, 2016, p. 291).

3. Una pedagogía de las experiencias socioeducativas en el presente

La convicción de que en la experiencia escolar se abre un espacio pedagógico de igualdad y libertad, desplaza la voluntad, respecto a la educación, de “reducir las desigualdades” para que en su lugar irrumpa la necesidad de verificar en los hechos esa posibilidad abierta. Este gesto de verificación, que cada escuela o docente tiene en sus manos, debe dar cuenta de la capacidad de los estudiantes para estudiar, aprender y realizar esa hipótesis práctica que dice que todos somos iguales a la hora de aprender.

Seleccionamos entonces tres escenas donde encontramos indicios y señales de una voluntad escolar para generar las condiciones y operaciones

necesarias para que se produzca esta verificación. Las tres, heterogéneas entre sí, ostentan asuntos y preocupaciones en común. ¿A qué nos referimos? ¿En qué se tocan las escenas de un docente suplente (la hemos presentado al inicio) que se resiste a adaptar los contenidos matemáticos siguiendo los dictados de las determinaciones de origen y destino que se adjudican a sus estudiantes; la de un maestro de secundario que resiste las impugnaciones de sus alumnos acerca del estudio de ciertos aspectos de la lengua francesa, y la de una experiencia socioeducativa de Coros y Orquestas Infantiles y Juveniles llevada a cabo en innumerables escuelas de nuestro país?

Nos interesa pensar estas escenas escolares como una experimentación pedagógica llevada a cabo por docentes que poniendo en juego las herramientas de su oficio posibilitan una experiencia escolar con la convicción de que todos sus estudiantes pueden aprender todo, una manera de decir que su punto de partida es la igualdad pedagógica.

Primera Escena

La primera escena, a la que prometimos volver, es la que abre este capítulo. Recordemos, un contador que toma el cargo de profesor de matemática, obligado a abandonar el mundo de los negocios por una mala maniobra financiera. Su padre, un reconocido supervisor escolar, le consigue esa suplencia en una escuela secundaria de la periferia sur de Santiago de Chile. “Charly”, entrega los resultados de las evaluaciones a sus estudiantes, genuinamente preocupado por las bajas calificaciones; y esta situación abre a una seguidilla de diálogos con ellos primero y, con otros actores institucionales después (la directora, una colega profesora de arte y un asesor pedagógico).

La renuncia de los colegas de Charly a impartir los contenidos obligatorios para el curso, sin importar los argumentos que la sustenten, deja ver que han desistido de la posibilidad de verificar cualquier supuesto respecto a las capacidades de sus estudiantes, pero, además, han desistido de una responsabilidad como docentes: presentar y mostrar el mundo

con todas las posibilidades que en él se inscriben. Masschelein usa la palabra domesticación para aludir a estas rutinas escolares que “traicionan” el carácter de la experiencia escolar. No hay tiempo liberado de la productividad y de la mercancía, cuando en la sala de docentes se afirma que se debe aprobar a los estudiantes para mantener el subsidio económico escolar. No hay tiempo liberado de las determinaciones del mundo del trabajo cuando la directora considera afortunado que estos estudiantes puedan terminar el secundario y acceder a algún oficio que les permita sobrevivir. Malentendidos acerca de la igualdad y de la inclusión que producen una clausura frente a las posibilidades que debería abrirles el mundo que se trae a la escuela y que, en este contexto, deja de ser un mundo común.

Charly sí quiere hacerse cargo de su responsabilidad como educador, una voluntad individual, pero una escuela debería estar por encima de las posiciones individuales, la institución ha de responder al compromiso. Hay una frase profundamente reveladora de la falta de confianza que campea en esta escuela sobre sus jóvenes estudiantes: “lo que escuchó, profe: nos arreglan las notas”. ¿Hay una forma más evidente, desde el supuesto de la igualdad de las inteligencias, de negarse a su verificación, de obturar la posibilidad de que ese punto de partida se exprese en toda su potencia? ¿Qué pasa con la condición de estudiantes a la que tienen derecho estos jóvenes? ¿Qué “reciben” de una escuela que no los considera tales? La escuela que no enseña, pero contiene, retiene, ¿abandona? o, como dice el profesor, “condena” a las y los jóvenes por no confiar en sus capacidades. Lo que la experiencia escolar produce es un tiempo para que los estudiantes puedan estudiar. Si esto no ocurre cuando están en la escuela, ¿cuándo, dónde encontrarán tiempo para hacerlo?, ¿quién confiará en que si ellas y ellos lo desean podrán ingresar a la universidad?, ¿quién los preparará para ese anhelo?

El profesor Charly no desconoce la situación del contexto en el que se encuentran las y los estudiantes, sin embargo, a diferencia de sus colegas, confía en ellos y por lo tanto, quiere que la escuela les cumpla su promesa. Desafiando el peso de las estadísticas con las que la directora asevera

que el trabajo es la única salida para estos jóvenes; no se allana a dejar que las determinaciones de origen, sociales, económicas, culturales o sus presuntas biografías futuras predefinan el tipo de experiencia escolar que deben atravesar. Asume así el carácter abierto e indeterminado de la experiencia escolar. Si un docente da voz al mundo para que “hable” a las y los estudiantes, un nuevo comienzo es posible. Charly propone a sus estudiantes –avanzada la serie– estudiar, ejercitarse, tratar una y otra vez con esa materia de estudio. Autoriza así un fragmento del mundo (las matemáticas) con el simple gesto de afirmar que esos saberes, esas prácticas escolares, esas palabras y fórmulas también son para ellos.

Segunda Escena

La segunda escena pertenece a la película “Entre los muros” de Laurent Cantet. Esta película ha sido frecuentada, visualizada y analizada en las escuelas en innumerables circunstancias por su innegable fecundidad para mirar la vida escolar. Esta vez queremos centrarnos en un momento en el aula donde el profesor de lengua batalla –literalmente– con algunos de sus estudiantes para el estudio del modo subjuntivo. Los estudiantes –jóvenes de 13 y 14 años– cuestionan la necesidad de aprender ciertas conjugaciones –que no usan en la vida cotidiana fuera de la escuela– y que, no tendrían utilidad ni razón de ser. El profesor, Marin, argumenta que inflexiones verbales son necesarias para expresarse con corrección y precisión; los alumnos las descalifican como verbos propios de la Edad Media, hasta que, finalmente, el docente zanja el diferendo al sugerirles que “comiencen aprendiendo a conjugar y después cuestionen el uso de los tiempos”.

¿Cuál es el malentendido que nos ocupa? El desencuentro entre el profesor de Lengua, y sus estudiantes donde está en juego el sentido de la enseñanza de la lengua en la escuela, o mejor, el sentido de la escuela. La lengua se aprende primero fuera de la escuela, pero también se estudia, ya ahí se juega una gran diferencia. Tanto Masschelein como Jorge Larrosa se preguntan en qué consiste su estudio en la escuela y cuál es el tipo de experiencia escolar específica que opera sobre ella. ¿Qué tipo de relación se establece con la lengua en la escuela para su estudio? Dicen los autores

belgas, a quienes queremos citar literalmente para no cambiar una coma de su precisa reflexión:

En la educación escolar la lengua se transforma inmediatamente en materia de estudio. Y en ese sentido se vuelve también una lengua que comienza a tartamudear, a vacilar, a desarmarse, a ser analizada, recompuesta, recreada [...]. Quizás sea ésta la primera responsabilidad hacia las generaciones que vienen: gramatizar la lengua, permitir que se vuelva un objeto de estudio, es decir, algo con lo que es posible relacionarse (en vez de estar completamente absorbidos o inmersos en ella) [...]. En primer lugar, la escritura hace posible que podamos retornar a lo dicho, archivarlo, legarlo, analizarlo como ‘objeto’, retomarlo de nuevo. En segundo lugar, la gramatización hace referencia también a la gramática, a la externalización y materialización de lo que normalmente permanece velado (los elementos, principios, reglas, definiciones). Incluso si la gramática es con frecuencia bastante aburrida y en términos de uso inmediato, bastante inútil, es su conocimiento (en sentido amplio) lo que nos permite no estar meramente absorbidos en y por el lenguaje, sino estar, al mismo tiempo, involucrados y a distancia. (Masschelein y Simons, 2018, p34-35).

La escuela, aseguran, profana las cosas del mundo: las libera de su uso regular y las pone no solo a distancia de esa función, sino a disposición de todos para su estudio. Estudiar la lengua es profanarla respecto a los usos que de ella se hacen en el mundo (esos que aprendimos fuera de la escuela), dejar de estar absorbidos en y por la lengua, plantarla como objeto de estudio y como dice Larrosa que esta operación permita que emerja algo tan extraño como la lengua en sí. ¿Acaso la escena no nos hace saber de la extrañeza que causa en los estudiantes la irrupción del modo subjuntivo sobre la mesa de estudio? Cuando el docente explicita esa posibilidad de la lengua, la externaliza y “la gramatiza”, se opone con firmeza –y no sin cierta incomodidad– al planteo que le hacen sus estudiantes quienes solo justifican el estudio si este depara utilidad y borran, además, toda diferencia entre la experiencia escolar y la experiencia del afuera.

¿Vemos lo que aproxima las voluntades del profesor Marin, quien no está dispuesto a renunciar al sentido escolar del estudio de la lengua en la escuela, con la de Charly quien no cede a la posibilidad de que sus estudiantes afronten los conocimientos matemáticos que corresponden a su nivel educativo? No importan, para Marin, las razones que le oponen sus propios estudiantes (la inutilidad, la extrañeza y el uso poco significativo del modo subjuntivo); el docente tracciona con la convicción de que el mundo de la lengua debe ser presentado a estos estudiantes con la complejidad y dificultad que entraña el estudio de la lengua en la experiencia escolar y no su uso ordinario en el mundo fuera de la escuela.

Tercera escena

Esta escena se muestra a través de los pequeños relatos en la voz de los protagonistas del Programa socioeducativo de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario que ofrece a niñas, niños, adolescentes y jóvenes un espacio para el acceso, aprendizaje y disfrute de la música mediante la creación de orquestas y coros en zonas vulnerables del país. Dicen, sucesivamente, dos de sus jóvenes participantes:

Uno tiene que estar concentrado, tranquilo y dedicarle tiempo de estudio, lo que se aplica también a la escuela o a la facultad. El que por ahí no tenía la posibilidad o la capacidad de sentarse a estudiar de repente lo hace con el instrumento y se da cuenta de que cuando abrió el cuaderno, pasó una hora, que era una hora que pasó estudiando una hora de violín, o pasó estudiando contrabajo, en mi caso...

Nos parecía redifícil, e inalcanzable, en el sentido de que los instrumentos de orquesta... (...) Por ahí son muy caros o qué sé yo... (...) a mí me parecía inalcanzable, por la importancia que da a nivel cultural una orquesta. (...).

¿Qué ofrece la escuela con este programa socioeducativo a los jóvenes? ¿Qué aprenden? Aprenden que estudiar exige tiempo, que es necesario concentrarse. Los jóvenes dicen que toman conciencia de que la pro-

puesta pedagógica les exige tiempo de estudio y, también, un cierto tipo de disciplina. Esto demanda una atención sostenida, repetición y ejercicio. Demanda preparación, práctica para adquirir una técnica conformada por destrezas y saberes; las mismas cuestiones que demandan las disciplinas de lengua y matemáticas en las aulas, materias de estudio de las dos escenas desarrolladas previamente. Otra vez se trata de traer el mundo, despertando un interés que no se corresponde con motivaciones individuales ni con el desarrollo de talentos. Se trae un mundo común a un espacio escolar que por ese motivo se torna público. Se apuesta, nuevamente, a verificar un espacio de igualdad desafiando la capacidad de los estudiantes para adquirir, en este caso, una serie de habilidades en un desafío que no se allana fácilmente a la voluntad. El estudio aquí es la dedicación y el perfeccionamiento de una técnica, de un arte, y quienes están absorbidos en él son estudiantes, no músicos. No es el futuro lo que orienta este esfuerzo y esta dedicación sino el puro presente de la experiencia escolar. Sin otro objetivo que lo dicho.

Pensemos en las reacciones de quienes han asistido a una presentación de este programa. Es generalizada la sensación de asombro y placer que se produce. ¿De dónde proviene? No abandonamos la idea tan potente desarrollada por Flavia Terigi acerca de que las experiencias educativas amplían y fortalecen las trayectorias escolares. Tampoco la seguridad del valor intrínseco que supone ampliar el acceso de los estudiantes a una variedad de experiencias y producciones culturales que, de otro modo, no se encontrarán disponibles para ellos. Sigamos y echemos a rodar nuestro encuadre pedagógico ¿no nos maravilla acaso la constatación de que todos pueden aprender todo?, ¿de que esta experiencia ha interrumpido en cierta forma no solo la línea de tiempo de las determinaciones del pasado, sino, aun, las del futuro? ¿No nos genera cierta conmoción verificar que, efectivamente, la escuela abre mundos que pueden hablarle a nuestros estudiantes por el trabajo escolar que allí se realiza, y entonces la promesa de la escuela se cumple? Nuestros estudiantes experimentan un nuevo mundo y la capacidad de participar y pertenecer a él y, finalmente algo de la igualdad y la libertad se ha puesto en juego.

La propuesta produce cambios; moviliza a los estudiantes de su lugar original, pero también a la escuela en la que se implementó el programa que pasó de ser “la escuela del paco a la escuela de la orquesta”. Esto permite percibirse como sujetos de posibilidad y encontrarse con un deseo de saber que los impulsa hacia delante y trasciende los horizontes culturales de referencia.

Ahí lo impensado ocurrió y desplazó el orden de la necesidad.

Lo que estas voces, que tomamos prestadas, cuentan aquí, es que en la escuela también pueden vivir momentos de alta intensidad, donde los jóvenes, sus familias y docentes se vean afectados, involucrados. En situaciones como estas nos gusta pensar que, aun cuando sabemos cuánto falta, estamos encaminados en propuestas que logran amalgamar inclusión con igualdad. Este espacio socioeducativo funciona, como afirma Zelmanovich, como una zona de frontera y no de límite. Una zona de tránsito. En la metáfora de la frontera está la idea de movimiento y de flujos. Para Rancière, se ha modificado un orden y una jerarquía previstos en el reparto de lo sensible.

Quienes frecuentamos las experiencias socioeducativas sabemos que cuando la escuela se abre pasan otras cosas. Que la escuela sea ahora la escuela de la orquesta es una forma de “reponer lo escolar” al instalar la enseñanza como trabajo central de la docencia. Pero no sólo eso, reponer lo escolar también en una apuesta manifiesta de una experiencia por la igualdad.

Sobre llovido... una pedagogía de las experiencias socioeducativas en el presente: ampliar el tiempo y el espacio escolar en un contexto de digitalización de la cultura

Hacer lugar a la igualdad es un trabajo colectivo, esforzado, a veces doloroso. Exige exponer desacuerdos, buscar formas alternativas a las que ya están naturalizadas, romper con supuestos consolidados. Quien se toma este trabajo en serio sabe que no es sencillo, porque los nudos que hay que

desatar han sido contruidos en la matriz histórica de la escuela, atravesada por tensiones y conflictos, a veces irresolubles. Es decir, el trabajo para hacer lugar a la igualdad en la escuela tendrá avances y retrocesos, exigirá la construcción de acuerdos y consensos que no siempre lograrán representar a todos, y que exigirá que algunos tengan y puedan ceder. Acuerdos que podrán revisarse, que se saben provisorios, inestables y flexibles.

El terreno sobre el que se produce la experiencia de la igualdad está abonado por estas capas históricas –más entremezcladas que superpuestas (Viñao, 2006)– que reaparecen, se actualizan o quedan sepultadas, pero, aun así, allí están. Las discusiones con el pasado (más antiguo o más reciente) son inevitables. Reconocer que el presente y la posibilidad del porvenir se construyen sobre estas tensiones nos permite señalar que no hay situaciones puras, lineales, únicas. Creemos que la experiencia socioeducativa tiene mucho para aportar en el terreno en que se produce la experiencia de la igualdad, no solo porque lo ha demostrado en su materialización como proyectos y políticas en la agenda pública que, en su momento, cubrió toda la geografía del país; sino también por los debates y contribuciones que han hecho al pensamiento pedagógico con su interés y preocupación en los asuntos de la igualdad e inclusión. Y hablamos de una escuela pública que recibe cada vez más cantidad de niñas, niños y jóvenes y que apuesta a la igualdad educativa en un sentido de alta intensidad. Una escuela sensible a la construcción de lo común, a la vez que atenta a las diferencias culturales que hacen a la vida en democracia.

La propuesta formativa que soporta las reflexiones de este artículo, lo dijimos al inicio, busca fortalecer en un encuentro intencionalmente provocado lo propio de la experiencia socioeducativa con un encuadre pedagógico que pone en primer plano no sólo la centralidad de esta perspectiva frente a otros campos de conocimiento, sino su preocupación genuina sobre las cuestiones de la igualdad e inclusión en la experiencia escolar. ¿Qué vínculos podrían tejerse entre ellas? ¿Pueden las propuestas socioeducativas remover “eso” que está entumecido en la escuela y la vuelve por momentos sorda a los cambios socioculturales y tecnológicos de este tiempo?

Tenemos confianza en las posibilidades de este encuadre. En este sentido, la confianza, como la igualdad, es una declaración: precede a cualquier demostración, necesita de la experiencia para desplegar su potencia y, a su vez, de una fuerte imaginación pedagógica para pensar la escuela del presente. El módulo que propusimos cursar y este capítulo en sí mismo se proponen como una contribución a un espacio de vacancia con la convicción de que reconocer y analizar las prácticas de quienes participamos en este espacio y los contenidos de las nuevas lecturas propuestas, puede resultar en un valioso aporte no solo a un saber pedagógico específico para el campo de lo socioeducativo sino para una mejor comprensión e intervención de y en la experiencia escolar en general.

Bibliografía

- Arendt, H. (2016). “La crisis de la educación”. En *Entre el pasado y el futuro*. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Ed. Ariel.
- Bárcena, F. (1999). “La educación como creación de novedad. Una perspectiva arendtiana”. *Revista de Educación*, 318, pp. 189-210. Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c804ee09-b678-45c3-b6e7-378f6a75458c/re3181007707-pdf.pdf>.
- Birgin, A. y Pineau, P. (2015). “Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente”, en: *Revista Teoria e Prática da Educação*. Vol. 18 Nro. 1. Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá-UEM. Maringá.
- Canal ISEP (2019). *En defensa de los estudios escolares. El trabajo desconcertante, inquietante e indefinido de la experiencia de la libertad y la igualdad en la escuela* (video). <https://youtu.be/BR4T8GYx-nY>.
- Cornú, L. (2002). “Responsabilidad, experiencia, confianza”. En *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Santillana.

- Fontana, A. (2022). “Clase Nro 2: Inclusión e Igualdad. Una perspectiva pedagógica. Pedagogía de las experiencias socioeducativas”. En *Encuadre Pedagógico. La inclusión y la igualdad en las experiencias socioeducativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Fontana, A. (2022). “Clase Nro 3: La responsabilidad pedagógica”. En *Encuadre Pedagógico. La inclusión y la igualdad en las experiencias socioeducativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Meirieu, P. (2016). “La educación para la libertad: de la abstención educativa a la imputación”. En *Recuperar la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (15 de septiembre de 2020). “La educación solo es aceptable si se articula desde la libertad”. [Entrada de blog]. Disponible en <https://blog.vicensvives.com/philippe-meirieu-la-educacion-solo-es-aceptable-si-se-articula-desde-la-libertad/>.
- Rancière, J. (2005). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). “Y, por último, una cuestión de responsabilidad pedagógica”. En *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2018). “Experiencias escolares: intentando encontrar una voz pedagógica”. En Larrosa Bondia J. *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2018). “La lengua de la escuela: ¿alienante o emancipadora?”. En Larrosa Bondia J. *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Simons, M. y Masschelein, J. “¿Un nuevo movimiento escolar?” En Revista del IICE 51 (Enero-Junio, 2022), 191-200.

- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). “El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas”. En *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 163-187.
- ONU (2023) “Los alumnos más pobres son los que menos se benefician de la educación pública”. Noticias ONU, enero 2023. Disponible en: <https://news.un.org/es/story/2023/01/1517952>.
- Tenti-Fanfani, Emilio (2019). “Entrevista con Emilio Tenti-Fanfani”. En *Revista Scholé*, ISEP-CBA. Disponible en: <https://schole.isep-cba.edu.ar/una-conversacion-con-emilio-tenti-fanfani/>.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios* (2da. edición). Madrid: Morata.

Adriana Fontana

Es Profesora para la Enseñanza de Educación Primaria, Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA), Magíster en Diseño y Gestión de Programas Sociales (FLACSO-Argentina), egresada del Curso Regional sobre Formulación y Planificación de Políticas Educativas (IIPE-UNESCO). Trabajó en el diseño y la gestión de diferentes programas educativos. Entre otros, coordinó el Programa Integral para la Igualdad Educativa; los Centros de Actividades Infantiles. Desde 2012 fue Coordinadora de los Programas Socioeducativos para la Inclusión de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación. Fue Coordinadora Académica de la Especialización de Nivel Superior en Políticas Socioeducativas del (2014-2016) y actualmente de la Actualización Pedagogía de las Experiencias Socioeducativas (ambas del INFoD). Es docente en la Universidad de Buenos Aires, en la cátedra Problemáticas de la Formación Docente y dirige el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

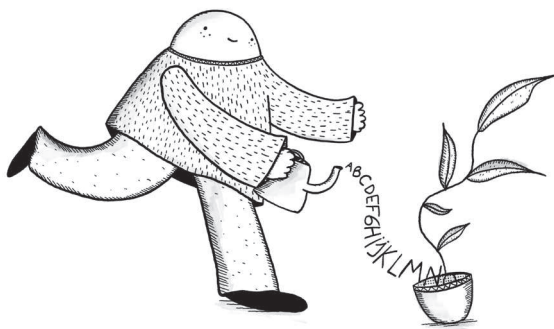
Ruth Gotthelf

Profesora de Educación Primaria y Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. Trabajó como maestra de grado en el nivel Primario y en la Formación Docente Inicial del Nivel Superior en diferentes IFD de la provincia.

Desde el año 2008 al año 2016, formó parte del Equipo Técnico Curricular de la Dirección General de Educación Superior de Córdoba, participando simultáneamente en la Comisión Federal de Evaluación en representación de la región centro en INFoD.

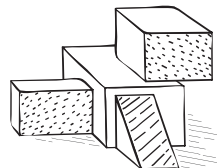
A partir del año 2016, asume la Secretaría Académica en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba, hasta el año 2022, acompañando la gestión de la formación docente continua de la provincia.

Es coautora y Responsable de Contenidos del módulo “Encuadre Pedagógico: la inclusión y la igualdad en las experiencias socioeducativas”.



**Acompañamiento de trayectorias escolares,
revinculación y estrategias de enseñanza
orientadas a la inclusión**

Bárbara Briscioli



Introducción

En este capítulo se aborda la categoría de trayectorias escolares, para considerar los modos en que los sujetos transitan por el sistema educativo, así como los acompañamientos necesarios en sociedades desiguales y en un sistema escolar que simultáneamente produce procesos de igualdad/desigualdades e inclusión/exclusión educativa. Las políticas de escolarización y los programas socioeducativos de diferentes maneras se han enlazado para ampliar las experiencias educativas, y por lo mismo, las trayectorias formativas.

En el marco de esta publicación sobre pedagogía de las experiencias socioeducativas, en diálogo con categorías trabajadas en otros capítulos, se busca hacer aportes tanto en términos conceptuales como para pensar colectivamente en estrategias de intervención tendientes a la inclusión educativa.

La reflexión y construcción de una pedagogía de las experiencias socioeducativas que tienen lugar en organizaciones sociocomunitarias, clubes, centros culturales y vecinales u otras instituciones, pone en valor lo que sucede en estos espacios en términos de saberes y aprendizajes; en particular, cuando esos saberes dialogan con lo escolar y esa relación sostenida es solidaria con los procesos de escolarización, y por tanto, fortalece las trayectorias educativas de quienes transitan por esas experiencias, por ambos espacios. Este capítulo busca aportar en esa trama que se teje entre lo socioeducativo y lo escolar, teniendo en el horizonte de intervención las experiencias socioeducativas y como marco de análisis el acompañamiento a las trayectorias escolares²⁹.

29 Quiero agradecer a Alan Baichman, por el aporte de materiales y el intercambio que mantuve para enriquecer la elaboración de todas las clases.

Conceptualizaciones en torno a las trayectorias escolares

En un contexto de avances en los procesos de escolarización y ante una nueva meta de extensión de los años de obligatoriedad, el concepto de trayectorias escolares (Terigi, 2008a) aportó a la comprensión de los desafíos pendientes para garantizar el derecho a la educación. Focalizar en los recorridos de las alumnas y los alumnos por el sistema educativo, permite iluminar algunos puntos críticos, o momentos de las trayectorias, en los cuales se intensifican las dificultades para acceder, continuar y/o avanzar. Estos puntos críticos deben situarse en una compleja trama de desigualdades sociales y educativas.

En base a las estadísticas disponibles, algunos de los puntos críticos más salientes son:

- Acceso a ofertas de nivel inicial en edades más tempranas.
- Bajos logros de aprendizaje en la educación primaria.
- Permanencia en la educación secundaria³⁰.

Se trata de tres fenómenos estructurales, aunque existen también otras problemáticas más capilares, como por ejemplo:

Asistencia alternada o discontinuada de estudiantes

Cada vez con mayor frecuencia se registran inasistencias sucesivas en escuelas primarias y secundarias, generalmente por cuestiones climáticas, no solo en zonas rurales, sino también en la periferia de las ciudades, aunque también por cuestiones de organización familiar. Las inasisten-

30 Más precisamente, se evidencia alta repitencia y sobreedad en el Ciclo Básico, que se acumula y redunda en abandono en el Ciclo Orientado.

cias, cuando son frecuentes, tienen impacto en las trayectorias formativas, por “entrar y salir” de la secuencia de enseñanza que se viene desarrollando. Y aunque el o la docente quiera organizar nexos o apoyos, las asistencias alternadas de diferentes estudiantes obliga a recomenzar cada vez y/o a seguir itinerarios diversos de enseñanza y aprendizaje, con la complejidad que implica en las condiciones de escolarización vigentes.

Chicas y chicos que “no hacen nada”

En instancias de evaluación escrita, algunas chicas y algunos chicos están sentados en sus bancos, con un ejercicio/hojas, en silencio y sin hacer nada. No leen, no escriben, ni preguntan nada durante todo el lapso, y cuando termina la hora, entregan la hoja en blanco.

La escena resuena al “desenganche disciplinado” (Kessler, 2004) y sigue generando perplejidad por tratarse de una conducta “no esperada” en las escuelas, en apariencia difícilmente reprochable, que obliga a pensar modos novedosos de intervención. Estas situaciones, entre otras, van variando a lo largo del tiempo –sin dudas, se han acentuado en la pandemia– y según los contextos de las escuelas. Seguramente cada lectora y lector las reconoce y podría sumar algunas más al listado. Importa resaltar que las trayectorias escolares o los modos en que se transita la escolaridad son fenómenos que pueden caracterizarse, pero que también son dinámicos, y que, por lo mismo, es interesante continuar indagando y analizándolos.

De un modo u otro, mostrar los problemas que se experimentan al transitar las instituciones escolares, y su magnitud, permite dar cuenta de que no se trata de “dificultades de un individuo”, un “fracaso” aislado, “un desvío de la norma”, sino más bien de obstáculos que se presentan en una escala mayor, como puede apreciarse con algunos ejemplos a continuación:

En Argentina,

- 60% de las niñas y los niños no accede a sala de 3 años y 15% a sala de 4 años (UNICEF-CIPPEC, 2019)³¹
- 22% no alcanza los aprendizajes básicos esperados en Lengua y 23% en matemática (Fuente: Aprender 2021)
- 32% cursa con sobreedad la educación secundaria (SEIE, 2019)
- 13,4% repite el 8vo año de la escolaridad (1° o 2° año de la secundaria según la jurisdicción) (SEIE, 2019)
- 11% de adolescentes está fuera del Ciclo Orientado de la educación secundaria (Fuente: SITEAL, 2018)³²
- Sólo egresa 54% de quienes inician la educación secundaria común (SEIE, 2019)

Al mismo tiempo la magnitud del problema hace notar que es el sistema escolar, o lo que denominamos condiciones de escolarización (Briscoli, 2016), los que inciden fuertemente en la producción de estos fenómenos. Tal es el caso de la “repitencia”, que sucede por la combinación de la gradualidad del *currículum* con la anualización de los grados de instrucción (Terigi, 2008a). Como sabemos, la repitencia demora la cursada de las y los estudiantes, y recursar un grado/año escolar –sin que medien estrategias– no necesariamente garantiza el logro de aprendizajes. Entonces, si la cursada se organizara de otro modo, como sucede en algunos sistemas educativos nacionales (Corea del Sur, Escocia, Finlandia y Nueva Zelanda) o en algunas experiencias de escolarización, ya sea no graduadas o por materias, no existiría este obstáculo en los tránsitos.

31 Ante la dificultad de componer la información poblacional con estadística oficial reciente, debido a la disponibilidad de datos del último Censo, se recurrió a información procesada por otros organismos, y la referencia se incluye en la bibliografía citada.

32 Ídem anterior. Para más información: <https://siteal.iiep.unesco.org/indicadores>.

Ahora bien, el interrogante que se abre es cómo se resuelve el logro de los aprendizajes esperados para determinado año escolar cuando no se logran en los tiempos previstos. ¿Qué otras formas sistémicas podrían habilitarse? ¿Qué otras estrategias existen y/o podrían desplegarse? ¿Qué aportes podrían hacer las experiencias socioeducativas? Estas preguntas nos acompañarán a lo largo del capítulo.

Para comenzar a responderlas, la perspectiva construida en torno a las trayectorias escolares se suma a los planteos que buscan correr la responsabilidad de los sujetos y la situación de “riesgo educativo” o “chica o chico problema” en que se las o los ubica, para hacer notar que son las condiciones pedagógicas las que convierten en factor de riesgo unos supuestos atributos personales (Terigi, 2011), cuando la complejidad de su resolución se debe más bien a la rigidez del sistema escolar. Esto se hace evidente en ciertas situaciones vitales –de embarazo adolescente, migraciones, enfermedades crónicas, entre otras–; pero también en quienes el sistema educativo clasifica como estudiante con “sobreedad” o determinadas dificultades para aprender.

Siguiendo con este planteo, Terigi sostiene que “pese a los esfuerzos por ampliar la escolarización, la plena inclusión educativa aún no es un hecho porque las prácticas pedagógicas privilegian la homogeneidad de tratamientos y de resultados y tienen dificultad para aceptar que la vulnerabilidad es una condición producida también (no solamente, pero también) por las prácticas escolares. En tanto no se intervenga sobre estas realidades persistirán condiciones específicamente pedagógicas de exclusión” (Terigi, 2011: 9).

Hicimos referencia a las dificultades de aprendizaje, a la repitencia, al riesgo de abandono... algo a considerar también es que suele “etiquetarse” a quienes atraviesan algunas de estas problemáticas, de modo tal que fijan ciertas identidades estereotipadas, que se arrastran año a año y de las cuales cuesta salir, como si “los diagnósticos” fueran definitivos. Lo importante siempre es comprender el fracaso escolar “como un efecto de la interacción del niño con la escuela” (Terigi y Baquero, 1997). En

esta línea, se propone considerar que ciertas situaciones, por ejemplo algún obstáculo con determinado contenido o área del saber, algún padecimiento puntual, puede responder a fenómenos situacionales o temporales, y que la propia transformación singular o ciertas intervenciones pedagógicas, podrían destrabarlas.

Las transiciones educativas como núcleo problemático en las trayectorias escolares

Otro asunto que produce obstáculos y/o discontinuidades en las trayectorias escolares es el de las transiciones entre niveles, que claramente responde al modo en que se ha configurado y organiza el sistema educativo. Como ha sido analizado, la configuración de los sistemas educativos nacionales implicó un proceso simultáneo de *sistematización*, por el cual escuelas dispersas fueron transformándose en un sistema muy estructurado de instituciones educativas delimitadas con precisión y funcionalmente interrelacionadas; y de *segmentación*, mediante la definición de trayectos educativos de distinta calidad que preparan para distintos destinos sociales. Así, se produjeron procesos de segmentación horizontal –por ejemplo, mediante la creación de modalidades– y de segmentación vertical, que se traduce en la configuración de niveles educativos y la graduación de la enseñanza (Acosta, 2012).

De esta manera, la escuela primaria ha sido concebida como obligatoria, para distribuir saberes básicos a todas y todos, o al menos para muchas y muchos. Pero, claramente, a medida que se asciende en los niveles educativos, el acceso ha sido pensado de manera más restrictiva. Por tanto, no resulta extraño que los tránsitos entre un nivel y otro no sean fluidos, en tanto las instituciones de cada nivel fueron surgiendo con una tradición propia (Terigi, 2017).

Si bien en las últimas décadas, los avances normativos enlazados con políticas y programas fueron progresivamente instalando la perspectiva de la inclusión en la educación secundaria y superior, persisten dificultades en el pasaje de un nivel a otro. La conceptualización de las trayectorias

escolares que piensa los recorridos desde la perspectiva de los sujetos permite reconocer el tipo de dificultades que existen al finalizar un nivel, en el *entre* tiempo o territorio “sin jurisdicción clara” para el sistema (Rossano, 2006), y fundamentalmente en el inicio de un nuevo nivel (Campo, 1999; Ezcurra, 2011; Gimeno Sacristán, 1997; Terigi, 2014).

Históricamente, han existido grandes dificultades en el inicio de la educación infantil, en relación a las novedades existentes para quienes comienzan a asistir a espacios de educación institucionalizada con sus vivencias previas entre las situaciones de crianza. Del mismo modo, han existido dificultades específicas en el ciclo inicial de alfabetización en la educación primaria, en general por la situación de convertirse en alumnas y alumnos de un nivel con una lógica más formalizada que la de la educación inicial, y mucho más para quienes nunca antes habían asistido a una institución escolar. En ambos casos también por las demandas específicas que requiere la lectoescritura y los contenidos de las diferentes áreas. En la misma línea, la mayor complejidad en los saberes y exigencias en la educación secundaria, en la cual se amplía la cantidad de materias y docentes. Así como los mayores requerimientos en la educación superior y la especificidad de la alfabetización académica.

Asimismo, cuanto más se asciende por el sistema escolar se suman diferentes complejidades, tanto las lógicas excluyentes, como se mencionó, así como en las vidas de las y los adolescentes y jóvenes que suelen ir adquiriendo mayores responsabilidades y tareas externas a cumplir a medida que se avanza en edad, aunque por supuesto se trata de etapas vitales variables según la clase social y otros factores. Obviamente también, en el avance por los años y niveles educativos, se van acumulando los problemas en las trayectorias escolares. El más evidente es la sobreedad, como consecuencia de repitencias y abandonos temporarios, así como las discontinuidades en las trayectorias formativas cuando no se adquieren determinados contenidos previstos en ciertos tramos de la escolaridad.

Nuevamente, ante esta mirada del sistema educativo, nos preguntamos si sería posible que algún proyecto socioeducativo pueda contribuir en

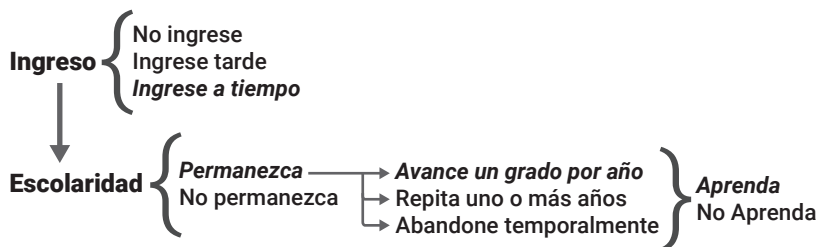
las transiciones. Alguna actividad deportiva, artística o comunitaria que involucre estudiantes de diferentes niveles, ¿podría enlazar aquello que está desacoplado? ¿O de qué manera, sería posible intervenir en esta problemática desde la experiencia socioeducativa?

La perspectiva construida en torno a las trayectorias escolares permite considerar que las dificultades en los recorridos por las instituciones escolares se dan siempre por una conjunción de situaciones, entre las condiciones de vida, lo específicamente escolar y/o determinadas cuestiones singulares. De esta manera, se busca mostrar la relevancia que adquieren las condiciones de escolarización en la producción de las trayectorias escolares (Briscioli, 2016 y 2017).

Se resalta entonces el cambio de perspectiva al focalizar en las condiciones institucionales que estructuran las trayectorias escolares, que, tal como plantea Terigi, permite reposicionar los desacoplamientos en las trayectorias de problema individual a problema que debe ser atendido sistémicamente (Terigi, 2008a). Es decir, convertirse en objeto de las políticas educativas.

Suele recordarse de su texto la distinción entre trayectorias teóricas y trayectorias reales. Consideramos que su planteo permite comprender de qué modo los arreglos institucionales diseñan una “trayectoria teórica”, que funcionan como el recorrido “modelo”, “normal”. Y en esta línea, las trayectorias teóricas pueden re-situarse como uno de los itinerarios posibles, en el marco de los múltiples avatares de las trayectorias reales, como de modo muy elocuente se presenta en el esquema a continuación.

Trayectorias escolares teóricas en sistemas educativos no modalizados (Terigi, 2008a)



Referencia: en *cursiva*, los avatares de las trayectorias teóricas

A modo de advertencia, en algunas escuelas, a quienes no avanzan en los ritmos esperados o han tenido alguna dificultad en sus recorridos escolares, se ha escuchado nombrarlos como “*chicos que tienen trayectorias*” queriendo decir de un modo más *aggiornado* que tienen “problemas de aprendizaje”.

El desarrollo que se viene presentando, pretende mostrar que todas las chicas y todos los chicos despliegan sus trayectorias cada una y cada uno en sus tiempos, o a su modo, y que esta pluralidad se da inclusive para quienes las transitan en los tiempos previstos. Y, como se advirtió, parte de ese grupo podría presentar alguna dificultad en algún momento, o quien las tuvo, dejar de tenerlos. Lo importante es poder reconocer y acompañar los ritmos de cada una y cada uno.

Cuestionar el supuesto de este recorrido lineal estándar, también permite cuestionar la idea de una única cronología de aprendizajes. Esto es el supuesto de que “todas y todos aprenden lo mismo al mismo tiempo” y hace que funcionemos como si los grupos fueran homogéneos (Terigi, 2008a). Por tanto, este cambio en nuestra visión de los sujetos de la educación debería al mismo tiempo transformar la forma en que organizamos la enseñanza a escala del planeamiento educativo, institucional y áulica.

Consideraciones sobre los acompañamientos necesarios a las y los ingresantes a un nuevo nivel educativo

Como se analizó, la perspectiva de las trayectorias escolares ofrece una mirada atenta al punto de vista de los sujetos en sus tránsitos por el sistema educativo. En el marco de una investigación que tomó como objeto de estudio el régimen académico observamos los primeros días de clase en escuelas secundarias. La idea era captar desde la perspectiva de las y los estudiantes las palabras en el acto de bienvenida y lo que cada docente comentaba sobre la organización general de su materia, el tipo de trabajo esperado, las formas de evaluar, etc. Es decir, intentar adquirir un punto de vista de quien “nada sabe” sobre cómo funcionan las cosas en esa nueva institución, y en ese inicio de clases recibe algo, poca o mucha información.

Estas observaciones y otras actividades realizadas en un trabajo de campo intensivo en diferentes escuelas, permitió plantear la necesidad de explicitar el *régimen académico*, o las reglas de juego del nuevo nivel que tienen incidencia en los recorridos de las y los estudiantes. Conocerlas colabora en el avance por la cursada, pero también nos permitió considerar que la información no alcanza, sino que más bien, estas reglas deben considerarse como objeto de enseñanza, y que entonces este contenido debe ser trabajado a lo largo de la cursada, y que debe reiterarse cuantas veces sea necesario, en particular en momentos críticos (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2009 y 2012).

Esto se hace evidente cuando en una mesa de examen de febrero, una o un estudiante se anoticia que repetirá el año, porque no rindió bien más de dos materias (o el número que determine la “no promoción” según la jurisdicción). O en otras tantas situaciones escolares cotidianas, donde por desconocimiento no se maneja bien la importancia o riesgo de determinada instancia.

Algo a destacar es que, en los últimos años, junto con el avance del derecho a la educación, como se mencionó tuvieron lugar diferentes políticas y acciones para efectivizarlo. Entre otras, han proliferado proyectos de

articulación, semanas de bienvenida, y modos de volver más amable el ingreso al nivel secundario. Y también cada vez son más frecuentes en el nivel superior no universitario.

Ahora bien, en este intento de considerar la perspectiva de las y los estudiantes, resulta oportuna la caracterización que hace Delval (2000) de la situación de enseñanza-aprendizaje: “quien enseña ha de ser capaz de situarse en la posición de quien aprende” (p. 26). Si bien, su planteo refiere a la teoría de la mente, lo que se quiere destacar es la mirada atenta en quien está transitando por el sistema educativo, por ejemplo, las nuevas y los nuevos ingresantes a un nivel.

En el mismo sentido, retomamos otra de sus advertencias: quien enseña ha de tener en cuenta en primer lugar lo que la otra o el otro no sabe, y ser consciente de las dificultades que podrían encontrar las y los estudiantes (Delval, 2000. Es una adaptación de la autora). Esta podría resultar una tarea complicada, pero clave en el proceso, dado que necesariamente requiere para el o la docente una “descentración” de la propia perspectiva. En tanto, algo que ya conoce o le parece sencillo, no lo es para quien aprende, y por lo mismo, obliga a estar vigilante, a no dar por sentado nada. Un ejemplo, podría ser que la o el docente explicita cómo organiza los materiales de estudio que ofrece, por autor/tema, dónde están alojados virtual o físicamente. Otro en el caso del nivel superior, o en escuelas secundarias con planes de estudio por materia, la orientación para elegir en cuáles inscribirse en el inicio del ciclo lectivo.

Delval (2000) agrega que quien enseña además tiene que descubrir cómo puede intervenir precisamente sobre estos aspectos (para colaborar con que el aprendiz –conozca las reglas– y efectivamente aprenda) y debe hacerlo de una manera adecuada –poner a prueba algunas estrategias, modificarlas si fuera necesario, etc.–. Esta noción resulta muy útil, más ampliamente, para los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En suma, el régimen académico –las regulaciones que organizan las actividades de las y los estudiantes y a las exigencias que deben responder– deben ser enseñadas a quienes ingresan a un nuevo nivel en diferentes

instancias institucionales, y ser objeto de trabajo en las diferentes materias. Esto es parte de lo que denominamos el acompañamiento de la construcción del oficio de estudiantes, como será abordado más adelante. En el nivel inicial hay mucho recorrido y saber acumulado en esta línea, debido al arduo trabajo realizado en los llamados “períodos de inicio”. ¿Podrán pensarse además aportes de las experiencias socioeducativas para estas instancias?

Trayectorias escolares como concepto de trabajo

En este desarrollo conceptual de las trayectorias escolares, quisimos destacar que se trata de una perspectiva fértil para considerar que:

- Los problemas que las y los estudiantes atraviesan a lo largo de los recorridos por las instituciones educativas suceden por razones sistémicas, es decir producidas en gran parte por las condiciones de escolarización.
- La mirada atenta a los sujetos, al modo en que transitan y a los cuidados necesarios en determinados momentos críticos del sistema escolar, permite anticipar posibles dificultades, dar aviso, acompañarlos.

La consideración de las condiciones de escolarización así como pone foco en la “forma escolar” o los arreglos organizacionales que obstruyen los recorridos escolares, ilumina también las posibilidades que se habilitan en el pasaje por ciertas instituciones o experiencias educativas.

Una atención particular en los puntos críticos del sistema permite diferentes abordajes según el nivel, pero consideramos que la perspectiva de las trayectorias escolares contribuye a conocer el modo en que las y los estudiantes transitan por el sistema educativo a lo largo del tiempo y abre a la reflexión de equipos directivos y docentes sobre nuestras prácticas, brinda herramientas de análisis pedagógico y posibilidades de intervención institucional.

Trayectorias escolares y educativas: aportes de las experiencias socioeducativas

Ahora bien, habiendo comenzado por presentar una perspectiva construida en torno a las trayectorias escolares, en el marco de una publicación sobre experiencias socioeducativas, conviene hacer algunas distinciones conceptuales, en todos los casos con la finalidad de contar con categorías que nos permitan pensar los modos en que se transitan las instituciones educativas, en tanto recorridos de formación, que suceden en diferentes ámbitos y ofrecen diversas experiencias y aprendizajes.

Hasta aquí se hizo referencia únicamente a las trayectorias escolares por el interés particular en indagar en el pasaje por instituciones de educación formal (escuelas) y mostrar específicamente la incidencia que tienen las condiciones de escolarización en la configuración de estos itinerarios, así como las formas de concebir a los sujetos de aprendizaje en la educación institucionalizada. Por tanto, “trayectorias educativas” es considerada una categoría más abarcativa, en términos de espacios que se transitan y saberes adquiridos. En rigor, las “trayectorias escolares” solo pueden comprenderse en un marco más amplio, como son las trayectorias educativas y vitales (Briscioli, 2013).

Claramente, los recorridos formativos en otros ámbitos no escolares –como ser clubes, talleres de arte, cursos– amplían y enriquecen la experiencia sociocultural de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, en tanto aportan otros saberes, otros modos de conocer y de relacionarse con otras y otros.

Así como distinguimos trayectorias escolares y trayectorias educativas, conviene clarificar también lo que entendemos por “trayectorias” y por “experiencia/s”. El concepto de trayectorias centra su atención en la interpretación de fenómenos sociales a lo largo del tiempo, a partir del estudio de temáticas específicas, tales como trabajo, migraciones, educación, entre otras. Su estudio intenta comprender la multidimensionalidad de los fenómenos sociales; el despliegue de los recorridos vitales como una

trama compuesta por distintos campos de la vida o niveles de análisis (Terigi y Briscioli, 2020). Aquí es clave la dimensión temporal en tanto resoluciones institucionales arbitrarias –como la expulsión de una escuela, inscribir a una niña o a un niño en un grado menos del que le correspondería, entre otras– obstaculizan la trayectoria de las y los estudiantes en el momento en que suceden, pero tienen también impactos negativos en sus recorridos y desempeños futuros (Briscioli, 2017). Un claro ejemplo de estos efectos es el no acceso a la educación inicial, que suele redundar en dificultades y bajos desempeños en la escolaridad posterior.

El concepto de experiencia, abordado por diferentes filósofas y filósofos, pedagogas y pedagogos, pone el acento en las situaciones que conmueven, transforman. El énfasis está puesto en la dimensión subjetiva, en el modo en que significamos lo vivido. Por tanto, en la reconstrucción de trayectorias educativas, se mencionan “experiencias educativas” como momentos destacados en los recorridos de formación/vitales. ¿Qué entendemos entonces por experiencias socioeducativas y qué aportes hacen a las trayectorias escolares y educativas?

Fontana y Gotthelf reconstruyen los debates sobre el concepto. La propuesta es considerar cómo pueden las experiencias socioeducativas encuadradas en diferentes programas ampliar las trayectorias educativas, expandir los horizontes socioculturales y contribuir al fortalecimiento de las trayectorias escolares. Lo que se plantea es que cuando estos programas acceden a una relación más institucionalizada con la escuela, las experiencias adquieren un alto potencial pedagógico, logrando entonces enriquecer las trayectorias formativas y mejorar las condiciones para las trayectorias escolares (ver el capítulo 1 de esta Segunda Parte). En suma, las experiencias socioeducativas conjugan aprendizajes de ámbitos diversos que enriquecen los recorridos formativos y tienden a mejorar las condiciones para el despliegue de las trayectorias escolares.

Como se analizó, las experiencias socioeducativas promueven situaciones formativas y saberes alternativos, pueden dialogar e inclusive enriquecer la experiencia escolar. Y particularmente, para quienes la escuela

ha tenido dificultades para incluirlas e incluirlos, dada su forma y contenidos, los programas, que buscan hacer algún tipo de “puente” o articulación, suelen funcionar como un buen nexo con la escolaridad.

El problema es cuando los programas socioeducativos no logran generar las condiciones para la vuelta a la escuela. Es decir, cuando logran sus primeros objetivos de acercamiento con estudiantes que dejaron de ir o no están yendo a la escuela, alguna recuperación del vínculo con la institución, pero las estrategias de enseñanza para que se queden y avancen no alcanzan para que sostengan la cursada.

Este asunto resulta clave en este libro y abre interrogantes que nos acompañarán en el recorrido que sigue. ¿Cómo conjugar entonces desde la política educativa, líneas de políticas socioeducativas, de escolarización y de enseñanza? ¿Qué aportes puede hacer la perspectiva de las trayectorias escolares presentada para mostrar los problemas y ofrecer estrategias de intervención en las diferentes escalas?

Estrategias de revinculación, acompañamiento y enseñanza. Programas implementados durante la pandemia y la pospandemia

La pandemia llegó de manera intempestiva en una sociedad en la cual más de la mitad de la población infantil y adolescente residía en hogares en situación de pobreza y la mayoría de los programas socioeducativos nacionales habían sido desactivados o estaban desarticulados.

La crisis sanitaria forzó también a la toma de medidas de emergencia en las diferentes escalas, y en el caso de las políticas educativas, se concentraron los esfuerzos en garantizar, por todos los medios posibles, la continuidad pedagógica.

Las condiciones de vida preexistentes y la profundización de las desigualdades por los devastadores efectos socioeconómicos de la pande-

mia sobre la salud, así como también sobre las diferentes esferas de la vida y las subjetividades aportaron mayor complejidad para reconstruir las políticas de inclusión.

En este escenario, aun cuando la continuidad pedagógica fue posible, como sabemos, la desigualdad en las condiciones de enseñanza y aprovechamiento, produjeron grandes brechas en los aprendizajes. Existieron también niñas, niños, adolescentes y jóvenes que, por diversos motivos, quedaron desvinculados durante toda o parte de la pandemia, para quienes, desde el Estado nacional en alianza con los estados jurisdiccionales, se crearon programas específicos para generar condiciones para su vuelta a la escuela.

Claramente, la inclusión educativa implicó el compromiso de sostener y recuperar el vínculo con lo escolar en sus múltiples posibilidades, y en este sentido siguiendo lo dicho por Thisted y Zysman en el capítulo del que son autores, dada la profundización de las brechas en la pospandemia, se enfatiza la necesidad de políticas universales y focalizadas.

En esta línea, se propone considerar las experiencias socioeducativas en el marco de los programas de revinculación desplegados durante la pandemia y pospandemia, a la luz de las conceptualizaciones y tensiones planteadas hasta aquí. Como es sabido, las estrategias de revinculación se inscriben en una tradición de políticas socioeducativas y cuentan con los antecedentes de estrategias de búsqueda desplegadas en el marco de los programas preexistentes y se apoyan en experiencias previas desarrolladas en algunas escuelas y territorios.

Sobre la revinculación escolar

En este apartado se profundizará en la revinculación escolar bajo la premisa de que los procesos de acompañamiento para garantizar que todas y todos aprendan requieren de transformaciones en las estrategias de enseñanza.

Como sabemos, en las dos últimas décadas los avances de la normativa, las políticas que la acompañaron y los diversos programas implementados en las escuelas, las líneas de formación continua, así como las prácticas institucionales desplegadas, fueron construyendo progresivamente conciencia de obligatoriedad.

Esto es, hace 15 años, la caída de matrícula a lo largo de un ciclo lectivo estaba casi naturalizada. Se concebía como algo usual, no se cuestionaba que empezara una cantidad determinada de estudiantes, y siempre fueran muchos menos los que lo terminaban. Lo mismo ha sucedido con la pirámide de secciones en la educación secundaria; por ejemplo, de cuatro secciones de 1° finalmente quedan dos o tres 5°/6° años, según la jurisdicción. De hecho, es algo aún naturalizado, cada vez en menor medida pero vigente, en el nivel superior. Y sigue funcionando así mayormente en las propuestas de modalidad virtual y en la formación de posgrado, aunque también ya se están planteando inquietudes por el “desgranamiento de matrícula”, lo cual da cuenta de avances progresivos hacia la democratización de todos los niveles educativos.

En la actualidad, en cambio, en el nivel secundario se instaló la pregunta y la responsabilidad por saber a dónde están y/o qué sucede con quienes dejan de asistir, de manera reiterada o tienen bajas calificaciones, etc. Con esta pregunta, se han ido instalando también las prácticas de contacto y rastreo de estudiantes. Por ejemplo, hacer llamados a las casas, salir a buscarlas y/o buscarlos, etc. El contexto de pandemia aportó en este sentido. Y aunque en algunas situaciones pudiera ser que estas acciones se lleven a cabo como mero acto administrativo, porque se indica que después de tantas inasistencias se debe activar tal o cual estrategia, y aunque se hagan con mayor o menor compromiso, son acciones que interpelan a las y los jóvenes, y tienen entre sus efectos, que se sientan reconocidas y reconocidos.

Este es un ejemplo, podríamos recurrir a muchos otros, pero lo que queda claro es cómo el objetivo de efectivizar el derecho a la obligatoriedad escolar fue afianzado la conciencia de inclusión y que las dinámicas institucionales y áulicas fueron progresivamente transformándose. Aunque

son muy grandes los desafíos pendientes, queda mucho por hacer y mejorar aún para garantizar la inclusión educativa.

Algunas situaciones cotidianas

En el marco de los programas socioeducativos o en los más recientes de revinculación se despliegan una serie de estrategias con el objetivo de hacer puentes con la escolaridad.

Estos dispositivos suelen incluir la creación de figuras territoriales por fuera de la institución educativa, aunque en algunos casos, tienen sede en las escuelas e integran equipos de orientación escolar. Estos perfiles resultan claves para la “vuelta a la escuela” cuando logran cierto acercamiento/conocimiento/reconocimiento de cada joven. Ahora bien, si bien suelen valorarse sus intervenciones, una inquietud que se presenta es que muchas veces la invitación es volver a “la misma escuela”, que ya no ha funcionado.

Un primer obstáculo aparece en el momento en que, aun cuando se logra detectar el conflicto o dificultad por la cual una o un estudiante no estuvo asistiendo a la escuela, y se abre un largo camino en el cual se generan mecanismos de soporte, en general mediante acciones intersectoriales (salud, protección, etc.), sin embargo, no se concreta por diferentes motivos la reincorporación a la escuela, más allá de todos los esfuerzos y opciones brindadas.

Este tipo de experiencia, bastante frecuente, –y que seguramente a las y los lectores les haga resonar situaciones, caras, nombres– suele vivirse con un alto grado de frustración también para docentes y/o figuras que trabajan en los programas o son personal de apoyo en las escuelas. En los casos en que sabemos que hemos actuado con compromiso profesional y hemos hecho todo lo posible, ¿cómo eximirnos del voluntarismo heroico?

Mayormente, ante estas dificultades más extremas para la vuelta a la escuela, aparece la idea de que ciertos chicas y chicos entrarían en la categoría de “inescolarizables”. Y las explicaciones que se brindan suelen estar ligadas a problemáticas del sujeto/familias (situaciones vitales trau-

máticas, enfermedades, adicciones, conflictos de diversa índole, situaciones de violencia) y/o sus condiciones de vida muy complejas. Resulta insoslayable lamentablemente, que estas situaciones suelen estar atravesadas por múltiples desigualdades sociales y educativas.

Por tanto, entendemos que realmente cuesta poner las condiciones de escolarización en el centro, como propusimos en la conceptualización inicial en torno a las trayectorias, en el sentido de pensar y preguntarse ¿qué de la escuela hace obstáculo para que vuelvan?

En esta línea, debe considerarse que “la delegación de responsabilidad a las escuelas sobre la puesta en acto de políticas para la inclusión y escolarización de nuevos sectores sociales genera que las voluntades individuales, sobre lo que se quiere y lo que se puede hacer por los alumnos, refuercen en algunos casos procesos de exclusión escolar” (Bocchio y Grinberg, 2020: 75).

Entonces hay una pregunta que vuelve sobre el modo en que se implementan las políticas, sobre cómo se tramita la obligatoriedad escolar. Del mismo modo, reconociendo los puntos críticos de las trayectorias escolares, nos preguntamos, ¿qué de las condiciones institucionales de escolarización podría modificarse: la modalidad de cursada, de asistencia, el régimen de acreditación y promoción, las condiciones de trabajo docente...?

Sobre el acompañamiento de las trayectorias³³

Hasta aquí, avanzamos en la conceptualización de las “trayectorias escolares” con foco en la incidencia de las condiciones institucionales en su configuración, y referenciamos estrategias de revinculación bajo la hipótesis de que el acompañamiento de las trayectorias escolares y educativas se sitúa en el entramado que se compone entre las experiencias socioeducativas y lo escolar.

33 Este apartado retoma parte de las conceptualizaciones elaboradas con Ana Julia Rosales en el marco del Trayecto de Formación: “Acompañamiento a las trayectorias escolares”. Fundación Cimientos. Octubre de 2018 a febrero de 2019.

En este apartado, se intenta profundizar en la complejidad y densidad que implica el acompañamiento de las trayectorias escolares, y proponemos considerar que los procesos de “acompañamiento” deben enlazarse con propuestas de enseñanza orientadas a la inclusión, como será abordado más adelante.

Ahora bien, ¿qué entendemos por acompañamiento de trayectorias escolares? Se trata de una noción utilizada en muchos programas y dispositivos institucionales, pero ¿a qué refiere específicamente? Muchas veces resuena como una idea general, que podría abarcar un amplio abanico de tareas, pero sin estar del todo claro cuáles son esas tareas o qué implican. Y al mismo tiempo, ¿quién o quiénes las llevan adelante? Intentaremos, en lo que sigue, ir abriendo y profundizando en estos sentidos y definiciones.

Revinculación, acompañamiento y enseñanza

Como se viene insistiendo a lo largo del libro, la escuela no puede sola para garantizar la inclusión y, por tanto, requiere de soportes, programas y figuras en el territorio, para sostener, revincular, alentar, apoyar, ofrecer otros tiempos, espacios y experiencias de aprendizaje que reconecten con lo escolar.

Interesa destacar el concepto de “soporte” Nobile (2014), dado que complejiza la perspectiva de las trayectorias escolares presentada, en tanto a las dimensiones estructural, individual e institucional, le aporta esta noción de multiplicidad de puntos de apoyo necesarios (de entramados relacionales sociales, culturales, comunitarios y/o religiosos, vínculos familiares o personales significativos), para volver a la escuela.

En este caso el mayor desafío es que al volver a la escuela, las y los estudiantes puedan sostener la cursada, al tiempo que aprenden. Como comentamos, este avance por la escolaridad requiere de un acompañamiento, que podríamos empezar a definir como **estrategias de seguimiento y de enseñanza orientadas a la inclusión**.

Algunas ideas sobre el acompañamiento de trayectorias:

- El acompañamiento a las trayectorias escolares se considera estratégico para el cumplimiento del derecho a la educación.
- Los espacios de acompañamiento están previstos para alojar a todas y todos las y los estudiantes y brindarles andamiajes para transitar por las instituciones educativas y los apoyos necesarios para cada caso en particular.
- Acompañar implica una relación de trabajo conjunto pensar a y con otras y otros, en un marco institucional. Se constituye en un espacio de circulación de la palabra, escucha, apertura de significados y de ensayo.

Como puede apreciarse, primeramente el acompañamiento se concibe de modo institucional. Esto es, no puede recaer en una sola persona adulta, referente, figura pedagógica, docente, etc.

Al mismo tiempo, el nivel institucional, ofrece la posibilidad de tener una mirada atenta no solo a quienes suelen ser catalogados como “chica o chico problema”, sino que permite plantear una mirada de los recorridos escolares en un sentido más amplio, –con foco en determinados momentos del año y de las trayectorias en cada nivel–, y una atención especial a los avances y dificultades que se registran en cada uno de los grupos en esas situaciones.

Por otra parte, el acompañamiento de las trayectorias escolares debe pensarse también desde el plano de las políticas –en este caso, las políticas socioeducativas, educativas y escolares–, que implica generar las condiciones necesarias, en términos de recursos, dispositivos y figuras pedagógicas, para poder acompañar los tránsitos por el sistema escolar de todas y todos.

El acompañamiento a las trayectorias como desafío institucional

Como anticipamos, el acompañamiento de trayectorias escolares debe concebirse como trabajo institucional, y haciendo foco en los recorridos de las y los estudiantes.

Para esto, el **encuadre institucional** resulta fundamental. Es decir, que el trabajo que supone requiere ser organizado, planificado y anticipado en todos sus aspectos (tiempos, espacios, roles, recursos, etc.). Del mismo modo, más allá de la transversalidad y corresponsabilidad en la que tiene sentido pensar el acompañamiento, en el diseño de los dispositivos deben ser claros los roles y las funciones de cada miembro del equipo, y la dinámica de trabajo y comunicación. La apuesta sería poder estabilizar estas acciones, inclusive crear normativa para regularizarla, de modo tal que el acompañamiento de trayectorias se vuelva viable, sostenible, efectivo.

Como sabemos, el equipo directivo suele estar sobrecargado con lo burocrático, tanto para resolver problemáticas cotidianas, como diversos pedidos de información, inclusive debido a la superposición de programas y líneas de acción que les llegan a las escuelas, que los dejan muchas veces sin tiempo para las tareas sustantivas. Entonces, en algunos casos hay otras figuras que pueden ocuparse del seguimiento de estudiantes –vices, jefes de departamento u otros roles, equipos de orientación–, con quienes se pueden distribuir responsabilidades.

En cuanto a las **estrategias de acompañamiento**, la clave es pensarlas como un conjunto de dispositivos (necesarios y posibles), organizados siguiendo algunos criterios.

Enumeramos algunos, y queda como lista a seguir completando:

- Complementariedad de dispositivos grupales e individuales.
- Acompañar de forma sostenida y sistemática (no sólo “preventiva”).
- Espacios planificados, con contenidos específicos.

En cuanto a pensar en acompañar los recorridos de manera más general o universal, realizarlo como un modo de apoyo y no preventivo, y que tenga lugar en espacios y tiempos definidos con un objeto de trabajo, pueden ponerse como ejemplo, los dispositivos de recibimiento o bienvenida a un nuevo nivel.

En este sentido el acompañamiento puede pensarse como *acompañamiento en la construcción del oficio de estudiantes*.

En el primer apartado, hicimos referencia a que las regulaciones que componen el “régimen académico” deben ser enseñadas a quienes ingresan a un nuevo nivel en diferentes instancias institucionales, y ser objeto de trabajo en las diferentes materias, es decir, de enseñanza. En esta construcción, es también muy necesario hacer notar a las y los estudiantes la necesidad de la organización de tiempos de trabajo en la escuela y fuera de ella, así como de los tiempos de estudio; en particular, cuando en un nuevo nivel la cantidad de materias crece y sus contenidos también se complejizan. Existe también cierta información práctica sobre cómo circular en cada institución, cuya transmisión debe garantizarse en alguna instancia.

Tensión entre el acompañamiento y la construcción de autonomía

Una tensión que se presenta es hasta cuándo se sostiene ese acompañamiento, en relación a la también necesaria, autonomía en la construcción del oficio de estudiante. Es decir que cada una o uno puede resolver por sí misma o sí mismo sus tareas y obligaciones. A continuación, presentamos un ejemplo interesante para pensar esta compleja tensión.

La escuela secundaria de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), creada en el marco del “Proyecto de Creación de Escuelas Se-

cundarias en Universidades Públicas” del Ministerio de Educación de la Nación (2015) tiene como propósito ampliar las vacantes del nivel medio de la región y poner en práctica un modelo institucional y metodológico que permita a las y los adolescentes y jóvenes de la zona mejores oportunidades de permanencia y egreso de la escuela secundaria, así como de acceso a aprendizajes y experiencias formativas relevantes. Además, la iniciativa apuesta a producir conocimiento acerca de nuevas formas de escolarización que puedan traducirse, en el mediano plazo, en políticas educativas de más amplia escala.

Entre otras variaciones, la cursada no es “por bloque”, sino que se definen trayectos para cada estudiante, a partir de sus trayectorias previas, del plan de estudios y de la oferta de materias para el primer cuatrimestre. Inicialmente estos trayectos eran definidos por diferentes figuras y docentes de la institución, pero en el segundo año de la implementación de la escuela (2016), como parte de la “Semana de bienvenida”, se realizaron acciones institucionales para que cada estudiante defina su trayecto académico³⁴.

Para llevar adelante esta acción novedosa para las y los estudiantes en torno a toma de decisiones sobre la propia trayectoria escolar, las y los coordinadores de estudiantes –figura referente de grupos de estudiantes– armaron presentaciones y tutoriales para brindar información y herramientas para la apropiación del Plan de estudios y el régimen académico. Si bien inicialmente las y los estudiantes se mostraron perdidos y perdidos, con cierta ansiedad y temores, tanto el acompañamiento por parte de las y los coordinadores, mediante la escucha y la colaboración, así como con la orientación mediante la información y herramientas ofrecidas, fueron logrando el objetivo de elección del propio trayecto académico a cursar durante el primer cuatrimestre. Como balance, se consideró una experiencia muy desafiante para adultas y adultos y jóvenes, de mucho aprendizaje y de construcción de autonomía.

34 Para ampliar el conocimiento y alcance de esta experiencia, véase: Horn, Axel; Noceti, Solana y Cornara, Florencia (2018).

Por todo lo relatado, se entiende que la autonomía no era una expectativa de inicio, sino que se buscó acompañar su construcción mediante apoyos específicos. Y esta es la propuesta que nos parece interesante propiciar para diferentes situaciones, teniendo en cuenta la tensión que se plantea para toda figura adulta (docentes y familiares) en estos procesos: hasta cuándo y cómo acompañar y desde cuándo empezar a dejar que la otra o el otro haga por sí misma o sí mismo. Claramente no hay un punto exacto, sino que se va construyendo en la relación y estando atentas y atentos a las otras y los otros.

Propuestas de enseñanza institucionales

Otro ejemplo de planeamiento institucional articulado se reconoce en propuestas que se organizan en base a contenidos a aprender en determinado ciclo o nivel, que se distribuyen de manera coordinada en diferentes espacios. Por tanto, en cierta materia de ingreso del nivel superior, se define que deben enseñarse las normas de citados propias de la escritura académica. Entonces, un determinado docente toma a su cargo este contenido que es requerido luego en diferentes materias, pero que en vez de quedar librado a que alguien lo enseñe (o no), ya queda definido de manera explícita y consensuada cuándo y dónde se aprende dentro del trayecto formativo, en el contexto de otros tantos saberes requeridos y distribuidos, según conveniencia y posibilidades del plan de estudio y de los equipos docentes.

Como mencionamos, reconocer la heterogeneidad de tiempos de trayectorias en cada grupo, nos permite planificar la enseñanza desde ese supuesto, sabiendo que habrá diversos itinerarios a seguir. Y de ese modo, el espacio áulico ya se piensa desde el acompañamiento. Claramente, estas acciones se favorecen cuando desde las políticas se generan las condiciones necesarias para este tipo de trabajo, y desde el nivel institucional se articulan y coordinan las acciones y apoyos requeridos.

De igual manera, podrían concebirse los espacios para intensificar aprendizajes, opcionales para el grupo y/o para ciertas o ciertos estudiantes en determinados momentos. Esto implica acciones de acompa-

ñamiento y estrategias de seguimiento que permitan reconocer las progresiones de aprendizaje a recorrer en el momento en que se encuentra cada estudiante. Profundizaremos en este asunto y cuestiones referidas a la evaluación hacia el final del capítulo.

Tensión entre los dispositivos de acompañamiento y la enseñanza

Recapitulando, para que las y los estudiantes puedan avanzar en sus trayectorias formativas, se requieren acompañamientos para sostener el vínculo con lo escolar y con los desafíos que va imponiendo la cursada en los diferentes niveles. Como mencionamos, resulta provechoso cuando se prevén acciones institucionales atentas a los recorridos previstos, con foco en los momentos críticos y con apoyos o posibles intensificaciones necesarias.

Entonces, en primer lugar, podríamos decir que el acompañamiento de trayectorias en experiencias socioeducativas y en las escuelas, implica algo del orden de lo vincular, de lo socioafectivo. Pedagógicamente, diríamos de reconocimiento de la otra o del otro y de cuidado, y al mismo tiempo, hacemos énfasis en las necesarias prácticas y saberes que generen aprendizajes de todas y todos.

Cuando se hace referencia al acompañamiento o los soportes necesarios para avanzar en la cursada, el espacio de *tutoría* suele concebirse como el privilegiado para desplegar acciones de acompañamiento a las trayectorias escolares, por la posibilidad de la tutora o del tutor de construir vínculos de confianza con las y los estudiantes y de articular con los diferentes miembros del equipo docente. Ahora bien, consideramos que ese espacio puede potenciarse cuando, por un lado, va más allá de la dimensión subjetiva o de la “contención”, y cuando, por otro, logra articular con los procesos de enseñanza y aprendizaje que están ocurriendo en las instituciones.

Es decir, una estrategia de acompañamiento requiere estar compuesta de más de una intervención, como mencionamos, a través de diversos

dispositivos universales o focalizados en necesidades específicas, pero de manera articulada. Y sumamos, en el interjuego de las dimensiones vincular y disciplinar. Del mismo modo, así como pueden existir tutorías “aisladas”, en algunas instituciones se crean talleres de escritura académica, por ejemplo, que tienen un sentido en sí mismos, y que seguramente aportan a quienes los transitan, pero que consideramos podrían colaborar, y serían mucho más potentes para las trayectorias formativas, cuando estos espacios son coordinados de manera institucional y las estrategias de inclusión se plantean desde el propio equipo docente, mediante estrategias de enseñanza en las aulas, y en articulación con otros dispositivos.

En suma, el acompañamiento de las trayectorias requiere como se ha mencionado algunas estrategias de (re)vinculación con lo escolar, y centralmente desde la perspectiva que sostiene este capítulo, centrado en propuestas institucionales de enseñanza con una mirada atenta a los recorridos de las y los estudiantes.

La enseñanza orientada a la inclusión

Avancemos hacia una segunda situación; como si hubieran “grados de dificultad” para avanzar en la escolarización. Por ejemplo, y en función de los avances en la consciencia de inclusión, se ha ido variando progresivamente, en parte, el modelo organizacional, entonces se “permite mayor número de inasistencias”. Pero, si cuando alguien vuelve a la escuela, no se repone lo enseñado ni está previsto recuperar de algún modo lo que ha sido trabajado en ese período de tiempo, e inclusive la instancia de evaluación es igual y el mismo día que para el resto del grupo, no se están ampliando las oportunidades.

Entonces, una vez que logramos que regresen a la escuela, el desafío es cómo conectar con el trabajo escolar, el proceso de enseñanza y aprendizaje. Considerando que lo más complejo es variar el modelo pedagógico.

Distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico³⁵

Terigi propone una distinción (Terigi, 2008b), entre lo que denomina modelo organizacional y modelo pedagógico. Con la expresión modelo organizacional, refiere a la clase de restricciones que están determinadas por la organización escolar y que quien enseña encuentra predefinidas; por ejemplo, que las aulas sean graduadas, que los alumnos se agrupen por edad, etc. El modelo pedagógico es entendido como una producción específica en respuesta a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes de un número de alumnas y alumnos agrupados bajo ciertas condiciones organizacionales. Al sostener la distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico, se está afirmando que el segundo no se infiere del primero, ni lo espeja, sino que debe ser producido.

Son ejemplos de distintos modelos organizacionales el aula estándar o monogrado, el plurigrado, la clase «particular», las propuestas de aceleración, las escuelas no graduadas, las tutorías, las experiencias socioeducativas, las clases de apoyo, el aula virtual, y muchos más. Asistimos por cierto en los últimos años a la multiplicación de modelos organizacionales, resultado de los esfuerzos que gobiernos, escuelas y docentes llevan adelante.

Son ejemplos de modelos pedagógicos la enseñanza simultánea, la enseñanza mutua, el llamado “modelo 1 a 1” ... y no mucho más. En esta distancia entre la proliferación de modelos organizacionales (¿los “nuevos formatos”?) y la escasez de modelos pedagógicos –que no se han desarrollado al mismo ritmo– radica un nudo del problema que enfrentamos a la hora de pretender cambiar la esco-

35 Extracto y adaptación de la redacción de Flavia Terigi (2016). Clase 1. Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos. Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

larización. Porque, si tenemos diversos modelos organizacionales, pero unos pocos modelos pedagógicos, significa que son insuficientes el saber pedagógico y, en particular, el saber didáctico, para sustentar la enseñanza, por lo menos en algunos de estos nuevos modelos organizacionales.

La distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico ofrece otra perspectiva de análisis para entender por qué, pese a tantos cambios como impulsan hace tiempo las políticas educativas, las cosas parecen no mejorar, o no lo hacen a la velocidad que se espera. La hipótesis es que la introducción de innovaciones en las políticas produce modificaciones en aspectos organizacionales del funcionamiento escolar, pero no logra con la misma frecuencia impactar en el modelo pedagógico predominante. Cuando esto sucede, no es válido explicar el “fracaso” en el impacto innovador de algunas medidas por la “resistencia” de los docentes a introducir cambios en su trabajo. La conclusión debería ser bien diferente: muchas propuestas de cambio organizacional encierran una gran complejidad didáctica que, si no es debidamente considerada, reduce las iniciativas a arreglos formales o les hace perder potencia en la resolución de los problemas analizados. En esta perspectiva, es necesario tomar debida cuenta del desajuste que existe en las estrategias y recursos pedagógicos con los que cuentan los docentes, visto el saber acumulado por la tradición pedagógica.

Destacamos entonces la advertencia que hace Terigi sobre la necesidad de producir saberes pedagógicos y didácticos para los modelos pedagógicos requeridos, habida cuenta de los diferentes tiempos de aprendizaje, así como también en la responsabilidad política de acompañar los procesos de transformación de las condiciones de escolarización tendientes a avanzar en el cumplimiento del derecho a la educación.

En suma, los procesos de revinculación escolar deben necesariamente incluir transformaciones en el modelo pedagógico, en las propuestas de enseñanza para lograr el objetivo de “recuperación de aprendizajes”. Este desafío se hizo muy evidente en la pandemia, aunque el problema ya era abordado en las escuelas y en programas socioeducativos de más larga data.

Reorganización de la enseñanza y saberes acumulados en pandemia/pospandemia

La inminencia de la pandemia produjo trastocamientos en todos los órdenes de nuestras vidas, incluyendo las dinámicas escolares. En particular, obligó a modificar el núcleo duro de la escolarización, hasta entonces “casi naturalizado”, en relación con los espacios, los tiempos...

A las pocas semanas del aislamiento y definición de la continuidad pedagógica, se acordó a nivel federal normativa para la reorganización de la enseñanza y la evaluación, que fue avanzando y modificándose en las sucesivas etapas (entre las más destacadas, Resolución CFE N° 363/20, N° 364/20, N° 366/20, N° 367/20, N° 368/20; las cuales fueron apropiadas y recreadas a nivel jurisdiccional).

La explosión de “la clase” y la evidencia incontestable de los diferentes ritmos de aprendizaje llevaron a reorganizar secuencias de enseñanza en función de los diversos itinerarios existentes en cada grupo/aula. En este sentido, la pandemia ha forzado a considerar agrupamientos y diversificar estrategias de enseñanza, entre quienes tenían computadora/conectividad y quienes no, quienes entregaban las actividades y quienes no, entre otras múltiples clasificaciones.

Asimismo, surgió la necesidad de elaborar materiales *ad hoc* para los diferentes contenidos a enseñar. Y luego, para realizar un seguimiento más próximo y preciso de los aprendizajes para que efectivamente las chicas y los chicos pudieran sostener la cursada, se fueron generando variados mecanismos de retroalimentación que permitieran el avance en su escolaridad.

Estas mismas estrategias tuvieron que ponerse en marcha para quienes no asistieron por un largo tiempo. Por tanto, es de esperar que ante situaciones de inasistencias reiteradas y/o por un cierto período, se pueda recurrir al reservorio de estrategias y materiales desarrollados y utilizados durante la pandemia.

Un movimiento interesante que también se produjo, dada la necesidad de abrir un poco la rigidez de los tiempos escolares, fue la idea de logro de aprendizajes por ciclo de la mano de la promoción acompañada, preexistente en algunas normativas y prácticas áulicas. Esto implica considerar saberes a alcanzar por ciclo de cada nivel de la escolaridad, en vez de por cada grado/año.

De todos modos, importa destacar que, en la práctica, en muchas escuelas la interpretación de la normativa pensada a favor de estudiantes que tuvieron dificultades para sostener la escolaridad en contexto de aislamiento y luego de distanciamiento social se tergiversó. Lamentablemente, en algunos casos “no se repite el año” se tradujo en una relajación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; cuando en verdad se proponía, buscar los modos posibles de enseñar a quienes no habían podido asistir por un determinado período de tiempo, extendiendo la duración del calendario escolar para volver viable –mediante procesos de aceleración de aprendizajes– que todas y todos pudieran acceder a aprendizajes equivalentes. Por tanto, la idea de flexibilizar la promoción en un contexto excepcional redundó en muchos contextos de alta vulnerabilidad, en procesos de mayor exclusión.

Rescatamos de todas maneras que la noción de promoción acompañada abre la posibilidad de replantearse la repitencia como único modo de reagrupamiento ante situaciones de no logro de aprendizajes en un período determinado; aunque se trata de una medida que sigue generando resistencias, cada vez que se ha intentado avanzar en propuestas que exploran modos organizacionales y pedagógicos alternativos tendientes a garantizar el derecho a la educación.

Bajo una preocupación pedagógica, la pregunta por la repitencia –que en realidad es sólo uno de los modos posibles de resolver la promoción y acreditación, pero arraigada por su peso histórico y sus fines disciplinantes– debiera estar más enfocada en cómo lograr los aprendizajes en los tiempos escolares previstos (un trimestre, el ciclo lectivo, etc.) y cuando no sea posible, buscar propuestas de enseñanza alternativas y de seguimiento y evaluación para lograrlo.

En suma, la experiencia de la pandemia ha aportado a la reflexión sobre la enseñanza usual. ¿Qué nuevas oportunidades ofreció? Un reservorio de secuencias y actividades para ser trabajadas siguiendo diferentes ritmos e itinerarios de aprendizaje, en diferentes modalidades y formas diversas de evaluar. Estas nuevas prácticas pueden considerarse como una oportunidad transformadora del sistema escolar, aunque lamentablemente, como sabemos, en muchas situaciones, esos ensayos no fueron retomados en la vuelta a la presencialidad.

Por otro lado, ¿qué nuevas dificultades planteó? Constatar las desigualdades extremas en las condiciones de vida de los hogares, la insuficiencia de recursos en las instituciones educativas, las dificultades para acompañar recorridos diversos.

En síntesis, entendemos que es un gran avance que las chicas y los chicos estén en las escuelas, pero que no es suficiente si no forman parte de experiencias significativas y procesos de aprendizaje relevantes. Por tanto, no alcanzan las acciones de rastreo y búsqueda, de “contención” ... sino que la inclusión se juega en la enseñanza, es parte constitutiva del derecho a la educación; y aunque sí sirven los soportes, no pueden pensarse únicamente como acciones externas al aula para que se haga efectiva la inclusión escolar.

En palabras de Mirta Torres: “La inclusión no baja a las propuestas de enseñanza, está en ellas, o debería estarlo. En este punto, la enseñanza y el cuidado se entrecruzan, los contenidos curriculares disciplinares y los no disciplinares se superponen” (Torres, 2012).

Sobre las estrategias de enseñanza para que todas y todos aprendan

Ahora bien, ¿cómo incluir desde las propuestas de enseñanza? Existen iniciativas en las que explícitamente se han hecho ensayos de modelos pedagógicos. Tal es el caso de las propuestas de aceleración del aprendizaje o de iniciativas que adoptan la modalidad de pluricurso, entre otras experiencias que varían su modelo organizacional y pedagógico, en tanto requieren de una organización particular de la enseñanza, atenta a diferentes cronologías de aprendizaje. Asimismo, las experiencias socio-educativas en muchos casos organizan su trabajo en agrupamientos no graduados, que plantean modos de enseñanza novedosos, y que están aún menos visibilizados.

Resulta interesante conocer este abanico de experiencias y los saberes pedagógicos y didácticos producidos en las mismas, porque ofrecen estrategias posibles de ser desarrolladas en otros contextos y/o inspirarnos para recrearlas en nuestras prácticas de enseñanza.

La enseñanza en experiencias pedagógicas orientadas a la inclusión

Estudio sobre la enseñanza en el pluricurso³⁶

Dada la complejidad de la pregunta por las propuestas de enseñanza a desarrollar para que todas y todos aprendan, nos parece relevante considerar el Programa de Inclusión y Terminalidad de

36 Extracto y adaptación de la redacción de: Terigi, F. y Equipo de producción de materiales educativos en línea. (2021). Clase 2: Experiencias de enseñanza en pluricursos del PIT 14-17. Módulo La Enseñanza en experiencias *pedagógicas orientadas a la inclusión*; y Clase 4: Citados a inventar. Módulo *La enseñanza en experiencias pedagógicas orientadas a la inclusión*. Actualización Académica Trayectorias Escolares y Enseñanza en el PIT. Córdoba: ISEP-Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

la Escuela Secundaria y Formación Laboral para jóvenes entre 14 y 17 años (PIT 14-17)³⁷ como caso, en tanto espacio forzado a pensar en estrategias de enseñanza diferenciadas.

Que en una misma sección escolar haya alumnos cursando materias y trayectos distintos, obliga a sus docentes a cargo a manejar en forma simultánea al menos tantas cronologías de aprendizaje como trayectos componen el pluricurso. Ante la didáctica de enseñar en el pluricurso y el relativamente escaso desarrollo de conocimientos sobre la enseñanza en secciones múltiples en educación secundaria, se desarrolló un estudio (Castro et al., 2020) que sistematiza las modalidades de enseñanza que encontraron y las decisiones de las profesoras y los profesores del PIT en la organización de las clases.

Las principalmente referenciadas son: la modalidad de **enseñanza individualizada**; la modalidad de enseñanza con contenidos y actividades **diferenciadas para cada trayecto**; la modalidad de enseñanza en la que se propone **un contenido común para todos los trayectos, pero con actividades diferenciadas**; y ocasionalmente, la **modalidad de enseñanza simultánea** en torno a temáticas emergentes o cuestiones que la o el docente considera importantes para todo el grupo. En la práctica de ciertas profesoras y ciertos profesores, la organización de la enseñanza responde predominantemente a una de estas modalidades. En otros casos, la organización de la enseñanza se describe mejor bajo la forma de combinaciones, o mixtura entre estas modalidades.

37 El PIT 14-17 representa una propuesta alternativa para la realización del nivel secundario. En cuanto al modelo organizacional, permite a cada estudiante construir un itinerario formativo propio en virtud de su historia escolar previa. A lo largo del plan de estudios, el estudiante puede avanzar siguiendo un sistema de correlatividades, desarticulando la promoción por año completo de estudios. En cuanto al modelo pedagógico, en un curso se incluyen estudiantes que se encuentran en diferentes trayectos (nivel de cursado de las asignaturas), lo que da lugar a que la clase se organice como pluricurso (Terigi, Briscioli, Scavino, Morrone y Toscano, 2013).

Desde luego, a profesoras y profesores les resulta clara la incompatibilidad de la enseñanza simultánea con los diferentes objetivos de aprendizaje y los distintos contenidos a trabajar en un mismo grupo-clase, en el marco del pluricurso. Sin embargo, necesitan **acotar las cronologías de aprendizaje** que manejan en simultáneo. Por tanto, reagrupar internamente a los alumnos de distintos trayectos es la principal estrategia en el PIT (Castro et al., 2020), tal como se había encontrado en estudios realizados en el contexto de los plurigrados de nivel Primario (Terigi, 2008b). Moderar la variabilidad a la que obliga la sección múltiple es una forma privilegiada de hacer manejable este contexto didáctico. Pero ¿hasta dónde, sin comprometer los objetivos diferenciados de aprendizaje que tienen los distintos trayectos?

Para aportar a la reflexión más general sobre la enseñanza orientada a la inclusión, y la necesidad de contar con estrategias para diversificar las propuestas de enseñanza, Terigi sugiere que “debemos comenzar desarmando la ilusión de que existe algún o algunos métodos universales, unos pasos por seguir mediante los que podremos, con mínimos ajustes, enseñar cualquier contenido a todo grupo, y cualquiera sea el conjunto de restricciones organizacionales” (...). Es una ilusión discutida, entre otros, por la pedagoga argentina Gloria Edelstein, quien propone la idea de **lo metodológico como construcción**. Lo que pretende enfatizar Edelstein es que lo metodológico no es un aspecto accesorio e indiferente al contenido, tampoco es una simple elección dentro de un recetario del que tomamos la prescripción más adecuada, que ya estaría disponible. (...) La categoría nos invita a no limitarnos a instrumentalizar metodológicamente lo que hay que enseñar, sino a abrir el debate sobre qué merece ser enseñado, lo que sitúa la acción educativa en un marco de comprensión más amplio.

Entonces, ¿cómo pensar la enseñanza en los pluricursos? En este escenario de reflexión didáctica: la enseñanza simultánea es eventual; la enseñanza individualizada no puede ser la única forma de

organización, porque nos priva de ciertos momentos de las clases que son potentes para aprender con otros; pero necesitamos acotar las cronologías de aprendizaje. ¿Cómo lo hacemos? ¿Cómo pensar estrategias de diversificación? Comencemos afirmando una característica irreductible: no es posible una programación de la enseñanza en el pluricurso –ni en *cualquier* clase– que prevea que todos estén aprendiendo lo mismo, al mismo tiempo, todo el tiempo. Como señala Perrenoud: “Diferenciar es romper con la pedagogía frontal –la misma lección, los mismos ejercicios para todos–, pero sobre todo situar una organización del trabajo y de los dispositivos didácticos que colocan regularmente a cada uno en una situación óptima, y en primer lugar a los que tienen más que aprender” (Perrenoud, 2004, p. 47).

De modo que tendremos que lograr una **construcción metodológica** que nos permita sostener distintas cronologías de aprendizaje. Terigi afirma que tenemos “una certeza incómoda: no hay un saber acumulado, un libro que bajar de la biblioteca, que nos resuelva el problema de la enseñanza en el pluricurso. Tenemos que buscar aportes en quienes lo afrontan en el PIT y en quienes, en otros contextos, se han movido en modelos organizacionales distintos del aula estándar; y tenemos que aunar esfuerzos para generar y hacer evolucionar estrategias de diferenciación” (Terigi, 2021).

Estrategias para diversificar las propuestas de enseñanza

En suma, la experiencia nos permite considerar el desafío de combinar diferentes estrategias de enseñanza, en tanto muchas veces nos aferramos a una que nos ha funcionado, porque no todas son válidas siempre, ni en cualquier momento o situación. En el mismo sentido, así como los agrupamientos de estudiantes, deberían ser temporarios, hasta que cada una y cada uno logre avanzar y/o sumarse en otro agrupamiento, las estrategias deben ser flexibles y poder combinarse. Profundizaremos

en este asunto en el próximo apartado. Ahora bien, ¿qué sucede en las condiciones usuales de escolarización?

Muchas veces resulta difícil, llevar adelante transformaciones en el modelo organizacional y como vimos mucho más en el modelo pedagógico, cuando la escuela no forma parte de un programa de inclusión educativa, o está desarrollando algún proyecto particular.

En cuanto a la dificultad, primero sostenemos junto con Terigi que **la enseñanza es un problema político**.

La enseñanza no es un problema doméstico, no es un problema de estrategias: es un problema de condiciones de escolarización. Y la modificación de las condiciones de escolarización, la provisión de otras condiciones, es responsabilidad principal del Estado en el desarrollo de políticas públicas hacia la escuela.

Muchos docentes son conscientes del destino de fracaso que espera a los chicos bajo las condiciones habituales de escolarización y quieren modificar este destino, pero no saben cómo hacerlo, o tienen idea de cómo hacerlo, pero no pueden proveer otras condiciones materiales para la escolarización, con lo cual tropiezan muy rápidamente con el límite de las habituales. Es en este punto donde entendemos que el Estado tiene que estar presente, proveyendo condiciones, generando capacidad para investigar problemas didácticos, generando saber comunicable en el marco de la experiencia de innovación, estudiando la forma en la cual unos logros pedagógicos obtenidos para ciertas condiciones pueden extenderse a toda la población potencialmente alcanzada por un problema (Terigi, 2004, p. 56).

Para recapitular, si bien en las últimas décadas se ha avanzado en la conciencia de obligatoriedad escolar y progresivamente en mejoras en el acceso y progresión por la escolaridad, el mayor desafío de las políticas de escolarización es generar las condiciones materiales y pedagógicas para efectivizar el avance por la escolaridad logrando aprendizajes relevantes.

En esta línea, las políticas de enseñanza son las que plantean los mayores desafíos pendientes. Tanto la formación docente inicial como continua, que concientice y ofrezca herramientas para trabajar con diversas cronologías de aprendizaje en las aulas, así como también las políticas que orienten y/o acompañen la producción de saberes pedagógicos y didácticos en las escuelas.

También, como mencionamos, tanto en las experiencias a las que se ha hecho referencia como en las escuelas –en cualquier escuela, en las condiciones usuales de escolarización– antes, durante y después de la pandemia, se ha planteado la inquietud sobre cómo “recuperar aprendizajes”, sobre cómo generar propuestas de enseñanza más inclusivas, y se han puesto a prueba y combinado –no sin tensiones– variadas estrategias.

En la mayoría de estos casos, y retomando la idea de “problema doméstico” de ver cómo se resuelve una situación determinada, las estrategias que se producen en el trabajo de enseñar, no suelen sistematizarse a modo de registro personal o institucional ni compartirse con otros colegas.

Como también señala Terigi, estos procesos de producción de saber raramente son reconocidos como tales, en la escuela misma y fuera de ella. Esto se debe a que el modo de organización del trabajo docente en la educación escolar obligatoria no incluye la producción de saber pedagógico, ni su puesta en circulación pública, ni su revisión bajo procedimientos de análisis crítico (Terigi, 2007).

En este apartado, hicimos referencia a las estrategias de revinculación y de enseñanza, haciendo foco en las que logran que en los grupos se aprenda a diferentes ritmos. Todas son necesarias, pero las que permiten sostener la escolaridad y aprender (es decir, las trayectorias), son las estrategias de enseñanza, cuando se requiere, atentas a cada estudiante. En este esquema, proponemos considerar el acompañamiento de las trayectorias escolares, bajo el principio de que la inclusión se juega en la enseñanza.

Tensiones en torno a la evaluación de aprendizajes y a la inclusión educativa

En el apartado anterior, propusimos la referencia a “grados de dificultad” para avanzar en la escolarización, teniendo en cuenta situaciones de revinculación, que implican retomar el contacto con la escuela y con el estudio. Profundizamos en el desafío de reorganizar la enseñanza para que las y los estudiantes puedan sostener su escolaridad.

Ahora bien, avanzando en esos grados de dificultad, reconocemos que las instancias de evaluación de aprendizajes y los criterios de calificación, acreditación y promoción, tienen una fuerte incidencia en los procesos de inclusión/exclusión educativa que estructuran las trayectorias escolares. Es decir, así como afirmamos que la inclusión se juega en la enseñanza, podemos señalar también que finalmente se define en la evaluación, y más precisamente, en las decisiones que se toman a lo largo de este proceso y tienen efectos en los recorridos y trayectorias formativas de las y los estudiantes.

En esta línea, entendemos a los “criterios docentes” como saberes compartidos, en tanto comunidad profesional de prácticas. Por tanto, se busca comprender la toma de decisiones de las y los docentes no como actos volitivos individuales, sino como la expresión sistémica de un plano social en el que las y los individuos participan (Cimolai y Briscioli, 2023).

La tensión central que se plantea en las escuelas a la hora de evaluar y calificar, según se pondere *aprobar* o *aprender*, debe enmarcarse en el mandato de inclusión educativa en un contexto de expansión de la obligatoriedad escolar. A sabiendas de que “la evaluación está en el núcleo de las contradicciones del sistema educativo. La complejidad del problema radica en la articulación de las lógicas de la selección y de la formación, del reconocimiento y la negación de las desigualdades” (Perrenoud, 2008).

Es decir, la evaluación escolar tradicionalmente jerarquiza y excluye. Y por definición resultaría disonante que “aprueben todas y todos” en un grado o curso, en situaciones usuales de enseñanza. Una mala interpre-

tación del discurso de inclusión educativa se traduce en la idea de que se está “forzado a aprobar” a las y los estudiantes.

Cuando, generalizando y también en situaciones usuales de enseñanza, podríamos decir: *Si todas y todos aprueban, no todas ni todos aprenden*, entonces, como ya mencionamos a lo largo del capítulo, aprobar sin alcanzar los aprendizajes esperados, es no estar garantizando el derecho a la educación. Y la pregunta que insiste, ¿es posible que todas y todos aprendan lo esperado en determinado momento y/o en otros tiempos posibles?

Es interesante en diálogo con colegas docentes, cómo a la hora de calificar y acreditar, cada decisión está atravesada por las tensiones entre la normativa, los supuestos, los “usos y costumbres”, las prácticas, etc. En rigor,

el análisis de discursos e intervenciones de las y los docentes, abre a la posibilidad de considerarlos –no como una toma de decisiones aislada del contexto o un juicio de valor totalmente individual– sino como encarnando criterios compartidos, que dan cuenta de dilemas y tensiones que atraviesan una comunidad profesional, sustentados en conceptualizaciones que responden a diversas tradiciones teóricas, que son recreadas en una trama institucional (Cimolai y Briscioli, 2023).

Sobre el seguimiento y la evaluación

Por otra parte, así como hicimos referencia a ciertas vacancias en los saberes pedagógicos y didácticos para poder enseñar siguiendo itinerarios de aprendizaje diferenciados, debemos reconocer que a la hora de evaluar tenemos muchísimas dificultades para hacerlo de modo adecuado. Esto es, evaluar lo que ha sido enseñado tanto en términos de contenidos como de formato y capacidades.

Por ejemplo, para evaluar ciertos conceptos, solicito que escriban una monografía o realicen un audio visual. Pero ¿enseño o doy herramientas para que produzcan en cualquiera de esos formatos? O ¿doy por sentado que sabrán hacerlo?

Luego, a la hora de corregir, ¿defino criterios para cada instancia de evaluación? ¿Hago devoluciones sustantivas para que cada estudiante entienda lo que ha logrado y en qué tiene que seguir profundizando a través de comentarios? ¿O simplemente señalo lo correcto y lo incorrecto, o pongo una calificación global?

Suele ocurrir que muchas veces no contamos con tiempo o posibilidades de realizar devoluciones exhaustivas, pero definitivamente constituyen una retroalimentación muy valiosa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo mismo a la hora de definir la acreditación. ¿Explicitamos desde el inicio y a lo largo de la cursada qué y cómo evaluamos y/o cómo definimos el promedio de la nota final? Claramente, para nosotras mismas y nosotros mismos y para estudiantes estas son informaciones sustantivas.

Retomamos el caso de la escuela de la UNGS, en la cual se han explorado modos de registro del seguimiento de cada estudiante de parte de las profesoras y los profesores con el seguimiento del equipo directivo. En los diferentes años de implementación de la escuela, el instrumento para consignarlo fue variando, pero lo central ha sido poder situar en diferentes momentos de corte temporal pautados, el punto en que cada estudiante se encuentra en la progresión de aprendizaje esperada en cada materia. Entonces se registran los logros y –esto es muy importante– el tipo de dificultades que cada una o cada uno tiene, lo cual requiere una gran precisión en términos disciplinares y didácticos. Esta información resulta muy valiosa para saber en qué situación se encuentra cada estudiante, para poder abordar desde ahí la enseñanza, desplegar los apoyos necesarios y continuar con las acciones de seguimiento y evaluación adecuadas.

Por supuesto que este trabajo minucioso en la educación secundaria de la UNGS tiene más chances de ser realizado debido a la contratación de docentes por cargo y a la existencia de una Vicedirección Académica³⁸ que se ocupa de acompañar a las y los docentes en la definición de criterios de evaluación y en la realización de esta tarea de seguimiento.

38 Aprovecho para agradecer y reconocer el trabajo de Graciela Bellome, quien ocupó ese cargo entre 2015 y 2022, y ha compartido generosamente su experiencia y materiales de trabajo.

Recuperar o articular con experiencias socioeducativas para acreditar aprendizajes

Como se ha venido planteando en este libro, *la escuela no puede sola*, y –entre los nexos posibles a realizar con otras áreas del Estado para garantizar el derecho a la educación– se destaca la potencia de articular con experiencias socioeducativas para fortalecer las trayectorias escolares.

Así como se ha hecho referencia a programas que colaboran en la re-vinculación, a saberes y prácticas de enseñanza que pueden inspirar el desarrollo de estrategias en las escuelas, en este caso, visibilizamos situaciones de acreditación de saberes curriculares mediante experiencias socioeducativas.

En un informe producido en el marco del Programa Volvé a la escuela (Ministerio de Educación, 2022), se rescata hacia el final una articulación relevante que sucedió entre un Taller de medios –enmarcado en el Programa Nacional de Medios Escolares– y el espacio curricular Educación Cívica en una escuela secundaria en Neuquén, que permitió a un grupo de estudiantes, la producción de pódcast sobre temas de Ciudadanía, que conforman los contenidos de la materia. Esto requirió trabajo colaborativo entre los docentes de ambos espacios y ofreció nuevas experiencias de aprendizaje y formas alternativas de evaluación y acreditación para las y los estudiantes participantes.

Nosotros a través de medios escolares, que sigue siendo una de las propuestas dentro del Volvé a la Escuela, los estudiantes que participaban ahí rendían cívica a través de los pódcast. Entonces ahí creemos que esos eran los cambios que se esperaban. Pero fueron en menor medida.

Juan Marcos, referente jurisdiccional. Neuquén (p. 94)

Como queda señalado también, lamentablemente estas articulaciones son aún casos aislados en el sistema escolar. Sin embargo, desde hace varios años ya están habilitados por normativa³⁹ y se alientan otros trayectos posibles para garantizar aprendizajes en la educación secundaria.

A modo de cierre

A lo largo del capítulo, se presentó la conceptualización de las “trayectorias escolares” enfatizando en el carácter sistémico de sus configuraciones y en el aporte que hacen para pensar las dificultades en los recorridos escolares desde la perspectiva de las y los estudiantes. El énfasis puesto en la incidencia del modo en que se organiza la institución escolar –o las condiciones de escolarización–, se aparta de los discursos que responsabilizan principalmente a los individuos de sus “fracasos”, y permite advertir problemas que podrían modificarse desde el sistema educativo.

Se avanzó también en precisiones conceptuales, para poder distinguir algunas categorías cercanas como las de trayectorias educativas y experiencias socioeducativas. Estas delimitaciones abren a una reflexión más amplia sobre los alcances y límites de las políticas educativas, de escolarización, de enseñanza, socioeducativas, de inclusión. Se propuso también el análisis de las estrategias de revinculación en el entramado que se teje entre las experiencias socioeducativas y escolares, bajo la premisa de

39 En la Resolución CFE N° 93 de 2009 se define la incorporación de las y los estudiantes a instancias de apoyo, en tanto constituyen una nueva oportunidad de aprender, a través de formatos de enseñanza variados y alternativos. Para ampliar véanse los artículos 153 y 154. Más recientemente mediante la Resolución CFE N° 421/2022, se propone “Impulsar en las instituciones educativas, conforme a los criterios acordados por la resolución CFE N° 397/21, sistemas de acreditación y evaluación integral y formativa, como también propuestas pedagógicas y didácticas integrales que incluyan acompañamientos específicos, en función de fortalecer las trayectorias escolares de las y los estudiantes; implementar, desde el programa “Volvé a la Escuela” y los programas socioeducativos, mecanismos alternativos y complementarios para la acreditación de contenidos que respondan a estrategias de inclusión, revinculación, permanencia y terminalidad escolar” (Artículo 3°).

que los procesos de acompañamiento para garantizar que todas y todos aprendan, requieren de transformaciones en las estrategias de enseñanza.

Se plantearon también sentidos y nociones en torno al acompañamiento de las trayectorias escolares. Se trata de una perspectiva fértil que centra su atención en los modos en que niñas, niños, adolescentes y jóvenes transitan por las instituciones educativas, y cuando reconoce obstáculos, por ejemplo en el ingreso a un nuevo nivel, permite anticipar dificultades y formas de acompañamiento institucionales, para avances más fluidos y experiencias escolares más amables.

Al mismo tiempo, garantizar plenamente el derecho a la educación implica ampliar las experiencias socioeducativas y el logro de los aprendizajes escolares previstos en cada nivel educativo. Para esto, se insistió en poner la enseñanza en el centro para avanzar en la inclusión educativa, y se propuso adaptar y combinar estrategias en las aulas, con el objetivo de diversificar itinerarios de formación.

Finalmente, se presentaron situaciones de evaluación para poner en tensión el logro de aprendizajes y las decisiones sobre la acreditación y promoción, así como sus efectos en las trayectorias escolares. En todos los casos, se intentaron problematizar las responsabilidades, tensiones, alcances y límites de las políticas y las instituciones para lograrlo.

Hemos ofrecido conceptos, experiencias y preguntas que esperamos aporten al trabajo cotidiano en esta dirección.

Bibliografía

- Acosta, F. (2012). “La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX”. *Cadernos de História da Educação*, vol. 11.
- Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). “Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área

Metropolitana Buenos Aires”. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Monográfico “Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana”. Volumen 7, N° 4, octubre de 2009.

- Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2012). “La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos. Espacios en Blanco”, *Revista de Educación* N° 22. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, junio de 2012, pp. 77-112.
- Bocchio, M. C. y Grinberg, S. M. (2020). “La trayectoria escolar asistida: entre el aula heterogénea, las pruebas Aprender y un poco de autoayuda. Tensiones cotidianas del Nuevo Régimen Académico para la escolaridad secundaria (Córdoba, Argentina)”. En *Revista del IICE* 47 ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea). (Enero -Junio, 2020): 63-81. doi: 10.34096/iice.n47.9638.
- Briscioli, B. (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares*. Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Briscioli, B. (2016). “La incidencia de las condiciones de escolarización del Nivel Secundario en la construcción de las trayectorias escolares”. En *Perfiles Educativos*. XXXVIII, (154), 3ª época, 134-153. Disponible en: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2016-154-134-153.
- Briscioli, B. (2017). “Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares””. En *Actualidades Investigativas en Educación*. ISSN: 1409-4703. Volumen 17, Número 3 (pp. 1-30). Septiembre-diciembre. Facultad de educación, Universidad de Costa Rica. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/30212/30181> DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>.

- Campo, A. (1999). “Itinerarios personales y educativos”. En: *Cuadernos de Pedagogía*, n° 282 “Transiciones educativas”. Barcelona, julio/agosto de 1999.
- Castro, F. (Coord.), Terigi, F. (Coord. Gral.), Beltramino, L., Galán, S., Martino, A. y Yafar, J. (2020). *Estudio exploratorio sobre la enseñanza en el pluricurso: Doce casos de profesores del PIT de la Provincia de Córdoba* (investigación inédita). Córdoba: ISEP – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Cimolai, S. y Briscioli, B. (2023). “¿Un 4 es un 7? y otros dilemas. Criterios de calificación y acreditación en las comisiones evaluadoras del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires”. En *Revista de Educación*, Universidad Nacional de Mar del Plata. ISSN 1853-1318 (impresa) - ISSN 1853-1326 (en línea). Año XIV N°29. pp. 125-150. Disponible en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7047/7153.
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Morata: Madrid.
- Ezcurra, A. M. (2011). “Enseñanza Universitaria, una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos”. En Elichiry, Nora (comp.), *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa*. Tensiones entre focalización y universalización. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Horn, A.; Noceti, S. y Cornara, F. (2018). “Escucha, tiempos y experiencia”. En *Novedades Educativas*, 326, pp. 30-36. Disponible en: https://digital.noveduc.com/reader/febrero-2018-no-326-revista-novedades-educativas#_=_.
- Kessler, G. (2004). “Trayectorias escolares”. En *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación (2023). *Escuelas que reciben y alojan. Experiencias de búsqueda y revinculación de estudiantes*. Buenos Aires: Programa Nacional Volvé a la Escuela.

- Nobile, M. (2014). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de doctorado. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. Disponible en: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6118>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México DF: SEP México/ Graó. Edición a cargo de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública de México.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Rossano, A. (2006). “El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa”. En Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI / Fundación OSDE.
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020). *Evaluación de la educación secundaria en Argentina en 2019*. Ministerio de Educación de la Nación. ISBN 978-950-00-1375-8. Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/evaluacion-de-la-educacion-secundaria-en-argentina-2019>.
- Terigi, Flavia (2004). “La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender”. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Terigi, Flavia (2007). “Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar”. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Terigi, F. (2008a). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. En Dussel, I. et al., *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Santillana, pp. 161-178.

- Terigi, F. (2008b). *Organización de la enseñanza en los pluri-grados de las escuelas rurales*. (Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10469/1266>.
- Terigi, F. (2011). *En la perspectiva de las trayectorias escolares*. Comentario del capítulo 3 del Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina –SITEAL, editado por el IPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Terigi, F. (2014). “Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas”. En Marchesi, Á.; Blanco, R. y Hernández, L. (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos/ Fundación MAPFRE. Colección Metas Educativas 2021. (pp. 71-87).
- Terigi, F. (2017). Entrevista a Flavia Terigi. INVELEC. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=MMY1YJlykAo>.
- Terigi, F. y Baquero, R. (1997). “Repensando o fracasso escolar pela perspectiva psicoeducativa”. En A. Abramovicz y J. Moll, *Para além do fracasso escolar*. Porto Alegre: Papyrus. Versión en español.
- Terigi, F. y Briscioli, B. (2020). “Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016)”. En: Montes N. y Pinkasz, D. (comp.) *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Buenos Aires: Ediciones UNGS - FLACSO. CDD 373.07. ISBN: 978-987-630-476-4.
- Terigi, F.; Briscioli, B.; Scavino, C.; Morrone, A. & Toscano, A. G. (2013). “La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*. ISSN: 0327-7763. Número 33

(pp. 27-46). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1099>.

- Torres, Mirta (2012). “La enseñanza como especificidad de la institución escolar”. Serie *Entre docentes de escuela primaria*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, Dirección de Nivel Primario. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006556.pdf> Fecha de consulta: 13 de marzo de 2023.
- UNICEF-CIPPEC (2019). *Mapa de la educación inicial en Argentina*. Buenos Aires. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/Mapa-Educacion-Inicial-Argentina> Fecha de consulta: 3/3/2023.

Bárbara Briscioli

Lic. en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA), Magíster en Políticas Sociales (FSoc-UBA) y Doctora en Educación (FCE-UNER).

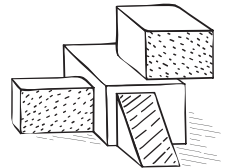
Es docente de Filosofía de la Educación (FFyL-UBA) y dicta seminarios de posgrado regularmente en diversas universidades nacionales, así como en instancias de formación y desarrollo profesional docente. Actualmente es Investigadora y dirige proyectos en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional del Oeste (UNO).

Ha realizado aportes coordinando e integrando equipos técnicos en la gestión pública, como consultora para la elaboración de informes técnicos y se ha desempeñado como asesora para la gestión e implementación de proyectos de articulación con la comunidad.



**Nuevos escenarios escolares.
Saberes, haceres y artefactos en las experiencias
socioeducativas con medios digitales**

Inés Dussel y Paola Roldán



La formación docente hoy tiene que abordar algunas preguntas que se instalan como urgentes: ¿estamos frente a una transformación histórica de la institución escolar, vinculada a la digitalización de la sociedad y la expansión de la inteligencia artificial? ¿Será el fin de ciertos modos de trabajo pedagógico? ¿Cómo cambian los saberes y las formas de trabajo educativas con los desarrollos tecnológicos? ¿Y qué hacemos con los medios digitales en nuestras prácticas pedagógicas actuales?

Creemos que para abordar estas preguntas necesitamos comprender algunos procesos de largo plazo, y ampliar la perspectiva sobre la educación hacia marcos que incluyen pero también exceden a las instituciones escolares, al menos como las conocemos actualmente. Esto se vincula a dos argumentos importantes: por un lado, queremos resaltar que **hay –siempre hubo– múltiples procesos educativos en distintos ámbitos de la sociedad, que van más allá de lo que sucede en las escuelas**, y por otro, también queremos **desnaturalizar lo que entendemos por escuela**, analizándola como una institución educativa que surgió en momentos particulares de la historia humana y que adquirió características específicas con relación a otros modos de educar. Comprender que hay procesos educativos múltiples, pero también que la escuela tiene su relevancia y singularidad nos parece importante en un momento en que se discute la transformación o el fin de la escuela como institución educativa, en un contexto de cambio tecnológico y cultural como el que estamos viviendo.

En el primer apartado nos detendremos a pensar entonces qué significa desnaturalizar la idea de escuela. Les proponemos mirar hacia atrás, a su historia, con una perspectiva de largo plazo que analiza desde el surgimiento de la escritura hasta el ciclo de los últimos tres siglos, que es cuando emerge la escuela moderna. Lo que queremos resaltar es que lo que creemos que es una escuela es el resultado de un proceso largo y que sigue en curso, en el que intervinieron muchas personas e ideas, en el que jugaron un papel los espacios y los artefactos, y en el que se fueron abriendo distintas posibilidades, a veces contradictorias. Creemos que ese modo de pensar la historia permite también ver posibilidades de futuro que quizás hoy no sean tan evidentes, y también reconocer todo lo

que hay de “escuela” en diferentes escenas socioeducativas que ocurren por fuera de las instituciones que ostentan ese nombre. Un concepto central de nuestro argumento es la concepción de la escuela como entorno socio-técnico. Nos detendremos a analizar el pizarrón, las ventanas y las pantallas como artefactos que configuran escenarios que despliegan ciertas formas de circulación de los saberes y construcción de vínculos. La noción de **entorno socio técnico** permite identificar una materialidad técnica en las prácticas escolares que hay que mirar e interrogar para pensar cómo operan, cómo conectan y cómo obstaculizan las relaciones pedagógicas. Esos entornos también son sociales, no solamente porque se producen socialmente sino porque organizan socialidades, es decir, tejidos o formas particulares de relación entre seres. Las escuelas han sido siempre entornos sociotécnicos conformados por esa interacción entre sujetos, espacios y artefactos o tecnologías.

En el segundo apartado, proponemos profundizar en la noción de medios digitales vistos desde la óptica escolar, partiendo del concepto de “permisibilidades” (lo que permiten hacer). Discutimos la idea de que los medios digitales son redes transparentes de diseminación de información; desde nuestra perspectiva, los medios no tienen nada de neutrales, y no se trata solamente de criticar ideológica o políticamente sino de entender cómo operan, qué conductas, lenguajes y estéticas promueven y cuáles marginan o vuelven más difíciles de ver o de actuar.

Por último, en el tercer apartado queremos detenernos a pensar en lo que traen los medios a los escenarios educativos, pensando específicamente qué dinámicas introducen los medios digitales en las situaciones de enseñanza y qué haceres se despliegan. La palabra “haceres” quiere subrayar que hay un hacer concreto, material y cotidiano en el “dar la clase” y que ese hacer es una actividad plural, compuesta por muchos hilos o líneas que van tejiendo una acción conjunta. Nos importa, también, que la reflexión retome los entornos sociales y tecnológicos en los que nos desempeñamos actualmente, marcados por la presencia de los medios digitales en nuestras interacciones cotidianas. Reflexionaremos, finalmente, en lo que implican los haceres docentes como parte del trabajo

cotidiano en escenarios escolares, entendidos como un espacio-tiempo particular donde se encuentran distintas generaciones y donde trabajan mediadas por lenguajes y artefactos.

En síntesis, el artículo busca sistematizar algunas reflexiones que permitan pensar la escuela y los escenarios socioeducativos en un contexto en el que sus haceres y saberes se ven reconfigurados por nuevas materialidades que plantean diferentes posibilidades. Es nuestra intención que las y los docentes puedan pensar en esas posibilidades y tomar posición frente a ellas en la elaboración de nuevos repertorios de enseñanza en los distintos escenarios socioeducativos en que trabajan.

1. La escuela, una institución histórica que va cambiando

Hay una forma escolar, un modo escolar que hemos aprendido como alumnos y también en nuestra formación como docentes. Aunque se dice que hoy, en gran parte debido a la cultura digital, esa forma escolar está cambiando –algunos hablan de mutación, otros de decadencia, otros del fin de la escuela, y sobre todo eso volveremos más adelante–, no hay duda de que la escuela todavía sigue siendo importante dentro del imaginario público sobre la educación y que tiene una presencia concreta en las sociedades, que están crecientemente escolarizadas: hay más edificios escolares, más alumnos, más docentes, y más años de escolaridad para la población en general.

Ese conocimiento de la escuela que tenemos quienes trabajamos en o hemos pasado por ella –la gran mayoría de la población– produce, a veces, una cierta naturalización de lo que se considera como escuela. Por eso, no siempre nos detenemos a pensar cómo se configuró esta forma escolar y qué otras posibilidades había o hay, todavía hoy, para hacer escuela, o para que un proceso educativo sea una escuela. También puede observarse que, en esta manera de pensar qué es y qué hace la escuela, prestamos más atención a lo que se dice y enseña verbalmente que a otros procesos que tienen lugar en ella, que a veces son menos explícitos pero

que son igualmente importantes. Esa visión tampoco ayuda a verla como un proceso que involucra personas, objetos, espacios y saberes de maneras particulares, o a considerar la importancia de otros sentidos (más allá de la vista o de la escucha) y de la presencia simultánea de los cuerpos en las formas de enseñanza y aprendizaje escolares. Algo de esto quedó más claro con la experiencia de la pandemia, cuando pudimos dimensionar lo que significa estar juntas y juntos en un mismo espacio y lo que importan ciertos soportes como los pizarrones, las paredes o las mesas de trabajo; sin embargo, la reflexión sobre la configuración temporal y espacial de la escuela y sobre sus alcances específicos todavía no está muy extendida.

Desde la perspectiva que aquí asumimos, la escuela que hoy conocemos es la resultante de un proceso largo y que sigue en curso, que podemos llamar de composición o ensamble. En esa composición intervinieron muchas personas e ideas y también tuvieron relevancia los espacios y los artefactos que se fueron adoptando, como veremos más abajo con el ejemplo de la ventana y el pizarrón. En esa historia larga, se fueron abriendo distintas posibilidades, a veces contradictorias, de las que resultó lo que es hoy la escuela (o son las escuelas, para decirlo con más precisión, porque ninguna es idéntica a otra, aunque sí comparten ciertos rasgos y operación en tanto institución). Pensarla de esa manera implica acercarnos a su historia de una manera no lineal ni determinista, y preguntarnos qué otras posibilidades están contenidas en este presente. Hay quienes dicen que la escuela, como institución social, está en su declive final, porque la van a reemplazar los espacios de aprendizaje individualizados, las plataformas masivas en línea o la programación algorítmica, pero nuestro argumento es que esa visión, lejos de ser predictora de un futuro inevitable, es más bien un reflejo de este presente y retoma algunas ideas ya presentes en la educación escolar que requieren ser revisadas.

a. Formas escolares y artefactos

Para quienes hayan leído o estudiado historia y sociología de la educación, la siguiente afirmación les resultará conocida: **la escuela surgió en**

la modernidad como una institución que buscaba encerrar a los cuerpos para mejor gobernarlos y educarlos. Este enunciado, que le debe mucho a la sociología crítica francesa de la segunda mitad del siglo XX, sintetiza la idea de que en un momento histórico se pensó que era mejor educar a las infancias fuera del núcleo familiar o de la calle, y que esa formación tenía que ser gobernada centralmente desde el estado, ya sea mediante escuelas públicas o privadas asociadas a él. También hacía hincapié en que algo importante sucedía con los cuerpos: había que pasar de una infancia poco distinguible de otras etapas de la vida, ya sea en el trabajo o en el juego, y “sedentarizarla”, sentarla en bancos, enseñarles a prestar atención, a seguir la autoridad de una o un maestro. En ese proceso, la escuela trabajó sobre la base de marcar una frontera clara entre el afuera y el adentro, y por eso se habla de encierro o confinamiento de los cuerpos dentro de un espacio-tiempo escolar. Esto puede verse en reglamentos de los siglos XIX y XX que establecían qué se podía traer a la escuela y qué no; por ejemplo, se prohibía libros que no fueran los requeridos por los docentes o revistas comerciales, algo que hoy sería impensable. Los códigos de vestimenta, y sobre todo la adopción de los uniformes como vestuario propio, son otro ejemplo de este “endurecimiento” de las fronteras escolares. Es claro que esta idea de encierro hoy es menos sostenible y es muy criticada en el marco de sociedades que ya no funcionan ‘fijando’ a los individuos a un lugar (un solo trabajo, un lugar social predefinido), sino que operan por medio de la movilidad y el flujo de los bienes y de la población, y desconfían del inmovilismo, un tema sobre el que volveremos más adelante.

Pensando en esta idea de encierro, de creación de un espacio-tiempo específico de la escuela, queremos profundizar en algunos de los objetos y tecnologías que permitían delimitar un adentro y un afuera, aunque esas fronteras siempre fueran precarias y porosas y siempre hubiera objetos, cuerpos y saberes que atravesaban los muros de la escuela en distintas direcciones (Dussel, 2019). Quisiéramos detenernos en dos de esas tecnologías escolares para marcar un adentro y un afuera: **la ventana y el pizarrón**, que tienen historias distintas, pero que ayudaron a “sedentarizar” y “localizar” las operaciones con el conocimiento que propuso la escuela.

Acercarse a la ventana y al pizarrón como artefactos escolares importantes puede permitir abrir otras reflexiones sobre los cambios que traen las pantallas de computadoras y celulares en las aulas contemporáneas.

Empecemos por la ventana. La ventana del aula, además de traer luz y ventilación, permitía definir una vista recortada del mundo exterior y, al mismo tiempo, organizar un espacio interno desde el cual se veía con alguna distancia, podría decirse que protegido (por ejemplo, de las inclemencias del tiempo). La ventana fue simultáneamente vista, marco, umbral, espacio de contacto y límite entre el adentro y el afuera. Michel Foucault (1975) decía que era un “cálculo de las aperturas”, una regulación de los contactos y los movimientos entre espacios distintos. La materialidad de la ventana es relevante: hasta el siglo XVIII, era muy caro construir ventanas y, por ese motivo, había muy pocas (un dato curioso: el impuesto inmobiliario dependía de cuántas ventanas tenía una casa, que era un indicador de la riqueza de sus constructores); pero años más tarde, y gracias a las nuevas técnicas de construcción con vidrio y acero, los edificios empezaron a poblarse de ventanas, que planteaban un juego distinto entre los espacios llenos y los vacíos, los pasajes y las transparencias de los edificios. En el ámbito escolar, las ventanas pasaron de ser ornamentales a ser símbolos de los edificios saludables, que permitían la renovación del aire, y también de la renovación pedagógica.

A fines del siglo XIX, se debatía si había que poner los umbrales de las ventanas a la misma altura de los ojos de los niños o más arriba. El temor a la distracción ya estaba presente: la ventana podía ser un lugar de escape y había que cubrirla, ponerle cortinas o subirla lo más posible. Pero también hubo otras tendencias; por ejemplo, en Inglaterra las ventanas tendían a ser muy altas, para que dieran tanta luz como fuera posible y permitieran mejores vistas del cielo, en una contemplación que tenía algo de religioso (Burke, 2005).

Hay también otras dimensiones de la ventana en el aula que se podrían considerar. La ventana ofrece la posibilidad de un contacto o conexión física con el afuera, como cuando se saca la ventana para sentir el aire,

llamar o gritar a alguien, o tirar algo; también es un lugar en sí mismo, no solamente cuando uno puede sentarse en el umbral para conversar o leer o mirar lo que pasa afuera, sino también como un lugar donde se puede ser visto, seducir o ser seducido por otros, como en las vidrieras. Esta parte estaba muchas veces regulada en las escuelas; había preocupación porque las alumnas y los alumnos (las alumnas, sobre todo) no se mostraran, no salieran, no tuvieran contactos no regulados con el exterior (otro signo del encierro).

Ya desde principios del siglo XX, las nuevas pedagogías, empezaron a valorar las paredes de vidrio, no solamente por su luminosidad, sino por la importancia creciente de la vista abierta. Operaron en el sentido inverso: hacer más visible lo que se hacía en el aula. Pero el vidrio trajo nuevos problemas: accidentes, falta de aislamiento térmico y lumínico, entre otros. Hay quienes discuten que la pared de vidrio ya no es ventana, porque no actúa como apertura, sino que reemplaza al muro. Si bien todavía mantiene una idea de interior y exterior, ese límite está menos definido, y en algún sentido la pared de vidrio ya no regula un contacto sino que quiere derribar la pared que separa el adentro del afuera. Al mismo tiempo, la propia idea del “afuera” queda en desuso: todo es visible y está en un sentido integrado a lo que sucede “dentro”, pero a distancia. Más adelante compararemos estas funciones con las que propone la pantalla.

Pasemos, ahora, al pizarrón, otra tecnología central de la escuela. El pizarrón apareció en el siglo XVIII, en la Escuela de los hermanos lasallanos, y en su momento fue una gran revolución pedagógica. Permitía tener una superficie borrable sobre la que se podía hacer ejercicios, sobre todo de aritmética y escritura, que necesitaban de soportes de inscripción. Pero el rasgo central es que era una superficie pública, común, un foco de atención para un grupo grande de estudiantes, que permitía combinar la lección oral con los ejercicios escritos que podían ser hechos y corregidos colectivamente. Si antes esos ejercicios estaban confinados a las escuelas jesuíticas de la élite, por lo caro que era el papel y las tecnologías de escrituras, la aparición del pizarrón ayudó a que el ejercicio se adoptara en las escuelas primarias públicas de manera muy eficiente y económica (Hébrard, 1995; Barra, 2016).

Lejos de ser una superficie rígida y tradicional, en el siglo XIX el pizarrón era concebido como una tecnología que fomentaba la actividad de los alumnos. Son muy iluminadores los escritos de Sarmiento al respecto. En un texto breve escrito en 1853, Sarmiento decía que la pizarra “es el instrumento más eficaz de enseñanza y [...] responde a una de las necesidades más prominentes de nuestro espíritu. Los ojos son mejor conductor de las ideas que los oídos, como que las imágenes son la materia primera de aquéllas”. Sarmiento decía que las lecciones de los profesores sumaban “animación y consistencia” con los pizarrones y que a los alumnos ver signos “los atrae y despierta” mucho más que el oír, que les resultaba un “fastidio”. La pizarra tenía que ser el lugar de la escuela “adonde todo converja”, claramente un punto de referencia focal donde se concentrasen las miradas. El otro aspecto que resultaba novedoso es su énfasis en que la pizarra debía ser usada como una superficie de interacción con los alumnos y de escritura pública, apoyado en argumentos médicos y fisiológicos sobre la “necesidad orgánica” de los niños de moverse y de obrar. “Es preciso inventar pretextos decorosos” para que los chicos se desplacen; la pizarra permitía satisfacer esta necesidad de modo legítimo y adecuado.

En los ejemplos concretos de cómo debía usarse la pizarra para enseñar, pueden verse otros elementos que nos interesan para pensar en las conexiones y operaciones que se hacen con este objeto. Sarmiento proponía que se lo usara en la lectura para escribir sílabas, borrar una letra y sustituirla por otra; en la enseñanza de la escritura, el pizarrón servía para mostrar “la idea perfecta de la forma”, esto es, la caligrafía de las letras; para la gramática, cumplía con el objetivo de descomponer palabras en sílabas o letras. Sarmiento proponía ejercicios diarios de media hora de puntuación y ortografía, por ejemplo, copiar en la pizarra un trozo con errores ortográficos y sin puntuación para que los alumnos lo corrigieran. Los ejercicios que proponía adherían a algunos de los presupuestos de las nuevas pedagogías, pero tomaban distancia de otros. Por ejemplo, el trabajo sobre lectura y sobre puntuación que postulaba para el uso de las pizarras suponía la existencia de un sujeto que observaba y corregía, con una posición activa en relación con el mundo; en cambio, el que enfatizaba la caligrafía perfecta estaba por detrás de lo que ya se afirmaba como buena práctica en esa época: una escritura natural, poco afectada, simple.

El pizarrón se convirtió, en poco tiempo, en una tecnología central de las aulas escolares. Era una superficie de trabajo colectivo, un organizador de la atención y un objeto que permitía poner en movimiento a los cuerpos (pasar al frente, volver al pupitre), que combinaba las funciones de trabajo y estudio que le preocupaban a la pedagogía de su época. Hacia fines del siglo XIX, ya tenía una adopción casi universal en las aulas y era producido de manera industrial y estandarizada, y en el siglo XX se terminó de consolidar como soporte indispensable en las aulas.

b. Del pizarrón y la ventana a las pantallas: ¿el fin de la escuela como encierro?

Podemos seguir el hilo de estos dos objetos para pensar qué pasa con estas tecnologías u objetos del aula en la era de las pantallas. La hipótesis que proponemos –que surge de diversos trabajos de investigación realizados en escuelas secundarias en Argentina y en México– es que la pantalla progresivamente está desplazando a estos dos objetos como punto focal de atención y como superficie de inscripción del trabajo escolar, y que este desplazamiento es parte de una transformación muy significativa de lo escolar.

Veamos, en primera instancia, qué está pasando con las ventanas. Podemos mirar, en primer lugar, su transformación como objeto material. Hay varios movimientos confluyentes que, según algunos arquitectos, están produciendo un declive o desaparición de la ventana. Uno es el que ya se ha comentado: la pared vidriada, que no quiere ser muro ni ventana. También están los rascacielos vidriados, en los cuales las ventanas operan como cubierta o envoltorio de un edificio, pero ya no se pueden abrir y ofrecen una vista distorsionada del afuera. Los desarrollos tecnológicos en la producción de ventanas también están influyendo: cada vez son más sofisticadas las técnicas de aleación para lograr que puedan producir aislamiento térmico y de luz, pero algunas compañías ya están experimentando con ventanas-pantallas, esto es, ventanas en las que se podrá definir un paisaje o una vista de manera digital, que ya no mostrarán el afuera “real” sino el elegido. Por otro lado, en relación con la función de

ver y contactarse con el mundo, las pantallas parecen hacerlo de manera más rápida y eficiente que las ventanas. En este contexto, las ventanas son cada vez menos marco o vista al mundo exterior, y ya no parecen estar operando como umbral de contacto entre el afuera y el adentro.

En las escuelas, hay otros movimientos que han contribuido a ese declive: problemas de inseguridad que obligan a poner barrotes o rejas (el mundo exterior como amenaza) y una presión creciente por el rendimiento académico (el mundo exterior como distracción por evitarse). Hay que señalar que las tecnologías digitales también contribuyen al tapiado u oscurecimiento de las ventanas, porque la proyección requiere salas más oscuras. Por otro lado, las pantallas individuales (ya sea de las netbooks o los celulares) concitan la atención en ellas, y son la fuente de conexión con el exterior, pero ya no se trata del exterior que está del otro lado de la ventana. Los discursos pedagógicos actuales que promueven el activismo contra la contemplación, y la ubicuidad y las competencias flexibles contra el marco y la perspectiva definidas, son otra fuente de devaluación de las ventanas como espacios de frontera entre el exterior y el interior.

En relación con el pizarrón, el movimiento es parecido. La introducción de pizarrones digitales interactivos tuvo éxito relativo, no solamente por el costo. Se los planteó como superficies que permitían enriquecer las funciones tradicionales del pizarrón con las de la pantalla; pero, en la mayoría de los casos, los problemas de mantenimiento u obsolescencia se convirtieron en obstáculos para su buen funcionamiento, y hoy no parecen ser la tecnología privilegiada. Lo que pasó fue más bien que los dispositivos se volvieron cada vez más individuales. Volviendo al pizarrón tradicional, en observaciones hechas en escuelas secundarias se vio que se usa cada vez menos como superficie de inscripción y de trabajo colectivo; en los pizarrones se proyectan imágenes y textos, pero, en general, son producciones ya terminadas, que no dan cuenta de cómo se llegó hasta ahí, o que no permiten trabajar sobre los errores de la misma manera que lo hacía el pizarrón. En algunas aulas, se vio que los pizarrones fueron retirados para poder proyectar mejor las imágenes.

Está claro que las simplificaciones nunca son buenas, y con estos argumentos no queremos adherir a diagnósticos apocalípticos sobre el mundo que viene. **Pero nos interesa abrir algunas reflexiones sobre lo que la materialidad de las tecnologías y los soportes de la escuela organizan como escenario educativo.** En esta dirección, puede decirse que las conexiones con el mundo exterior parecen haberse incrementado significativamente con los medios digitales y que hoy tenemos más disponibles muchas redes de conocimientos. **Al mismo tiempo, podemos preguntarnos sobre la autonomía que permiten unos y otros soportes; aunque los dispositivos digitales parecen contribuir a una mayor independencia de los alumnos respecto a los docentes, quizás estén incrementando su dependencia de lo que definen las plataformas y sus algoritmos, que cada vez más se individualizan según la historia de búsqueda o de interacción del usuario.** Volveremos sobre estos temas más adelante.

Una línea que creemos que podría profundizarse más en relación con estos cambios de materiales y tecnologías del aula es qué pasa con la construcción de una arena o espacio público común en las aulas. Por ejemplo, puede volverse a pensar en términos de la conversación o trabajo colectivo que se imaginaba cuando se introdujo el pizarrón, que se movía desde el fondo al frente de la clase, y del mundo de uno al mundo de otros. De a ratos, las aulas conectadas parecen ser más sedentarias y “fijas” que lo que eran las tecnologías analógicas, no solamente porque los alumnos parecen estar “clavados” cada uno en sus pantallas y en sus asientos, sino porque las trayectorias de conocimientos y de experiencias que se les hacen posibles en las plataformas no van, necesariamente, hacia mundos diferentes a los que ya conocen. Pero son reflexiones que se deberán seguir profundizando.

Con este recorrido histórico sobre algunos artefactos y formas de interacción de la escuela moderna, queremos subrayar que **la escuela es una organización educativa histórica**, que ha tenido distintas formas y que hoy está cambiando. Es un escenario educativo singular, con sus espacios y sus objetos, con su propuesta específica de relaciones pedagógicas y de relación con los conocimientos, en el que confluyen distintas dinámicas. Nos adentramos en dos objetos específicos, la ventana y el pizarrón, que

permitieron efectuar la suspensión de un tiempo y espacio específico de la escuela del que hablan Simons y Masschelein (2014), y un tipo de trabajo con el conocimiento que era colectivo a la par que individual, como el ejercicio frente al pizarrón. Y nos preguntamos por los desplazamientos que implica el reemplazo de esos artefactos por las pantallas, cada vez más ubicuas, cada vez más indispensables.

Quedan algunas preguntas para seguir pensando. ¿Hasta qué punto la escuela como escenario educativo singular puede seguir proponiendo la suspensión de un tiempo y un espacio particular en una sociedad cada vez más conectada? ¿Qué será de lo educativo si no lo pensamos desde una metáfora de resguardo, protección o cuidado como la que proponía la del confinamiento escolar (Masschelein, 2014)? Abrir la escuela y los distintos espacios socioeducativos, sí, ¿pero cómo? ¿Qué efectos produce esta apertura veloz y arrolladora que traen las pantallas?

c. Los escenarios escolares como entornos socio técnicos y la presencia de los medios

Después de este desarrollo histórico que nos llevó hasta este presente de pantallas, queremos introducir un término más preciso para pensar los nuevos escenarios educativos, que es la noción de **entorno socio-técnico**, como ya adelantamos brevemente en la introducción a este capítulo. Este concepto refiere a la conjunción de artefactos y tecnologías con las acciones humanas como entidades mutuamente imbricadas. La idea de lo sociotécnico quiere subrayar simultáneamente lo técnico y lo social. Por técnico no entendemos solamente lo tecnológico sino cualquier forma técnica (de *tekhné*), palabra con que los griegos designaban a lo fabricado o producido y que todavía se sigue usando de una manera similar.

El recorrido por la historia tuvo el propósito de evidenciar que lo que hacemos en la educación siempre involucra una dimensión técnica, y que la tecnología no emergió con los dispositivos digitales. Por ejemplo, en una escuela presencial lo sociotécnico se hace evidente en los edificios escolares, pizarrones, ventanas, pupitres, cuadernos y libros de texto;

en la escuela remota de la pandemia, apareció en las plataformas, libros, cuadernillos, comunicaciones por WhatsApp y en todos los soportes que tenemos a mano. Pero podemos ampliar el concepto de técnico a dispositivos más inmateriales. Por ejemplo, si consideramos que la escuela no es solamente una organización pedagógica sino también una entidad administrativa, entonces también podemos verla como un conjunto de relaciones, reglas y modos de comunicación que conectan lo que sucede en cada institución con otras escalas (supervisiones, direcciones escolares, ministerios). Esas conexiones tienen una materialidad técnica (por ejemplo, boletín de calificaciones, registros de inscriptos y calificaciones, entre otros aspectos técnicos del hacer escolar) que hay que mirar e interrogar para pensar cómo operan, cómo conectan y cómo obstaculizan las relaciones pedagógicas. Al mismo tiempo, esos entornos también son sociales, no solamente porque se producen socialmente sino porque organizan socialidades, es decir, formas particulares de relación.

Es importante abrir una segunda consideración: **los entornos sociotécnicos no son sistemas cerrados, autocontenidos, que se definen con lo que aparece a simple vista, sino que son redes de interconexiones que no tienen un comienzo o un fin nítido.** Es atinada la definición del antropólogo Jan Nespór sobre las escuelas y las aulas como *espacios porosos y precarios*, “como una intersección en un espacio social, un nodo en una red de prácticas que se extienden en sistemas complejos que comienzan y terminan fuera de la escuela” (Nespór, 1996, p. 13). Nespór estudia el vínculo entre la educación y los medios de comunicación (en el momento en el que escribió ese texto, finales de 1980 y principios de 1990, se interesó por la cultura que viene de la televisión). Aunque las chicas, los chicos y docentes no “entren” a la escuela con un aparato de televisión portable, desde su perspectiva, los actores educativos traen referencias, lenguajes, estéticas que organizan su forma de ver el mundo y de pensarse a sí mismos. Por otro lado, la escuela no empieza y termina con el edificio o el horario, sino que, al igual que la televisión, acompaña a los sujetos como “modo escolar”, mente escolarizada (como la llama Gardner) o *habitus* escolarizado (según Bourdieu). Un ejemplo de estas continuidades actuales de la escuela, más allá de sus muros, puede ras-

trearse en las clases con medios digitales, que, a veces, se continúan en Facebook o YouTube, o en los trabajos escolares que están moldeados y encuadrados por lo que se define como conocimiento escolar, aunque se hagan fuera del horario de clase.

Entre esas formas de prácticas que atraviesan lo escolar, Nespor estudió en particular el vínculo con los medios de comunicación. Los medios constituyen una presencia insoslayable en la sociedad actual; no solo dan temas de conversación y referencias comunes sino que también nos hacen conmovernos, reír o llorar, o nos acostumbran a ciertas imágenes impactantes o desagradables, y este aspecto es algo que suele recibir menos atención pero es igualmente importante. Algunos analistas –como el mexicano Carlos Monsiváis (2007)– se refieren a los medios como la agencia de “educación sentimental” del siglo XX, con más peso que la escuela para generar sensibilidades y emociones en el conjunto de la población.

Podemos tratar de actualizar lo que planteó Nespor hace tres décadas (sobre los modos de ingreso de los medios en la escuela) y ponerlo en relación con los efectos que están teniendo los medios digitales en términos de los conocimientos y saberes, que configuran otras “porosidades” en las escuelas, sobre todo a partir de la difusión del celular, que es un aparato que sí entra físicamente a la escuela y trae de manera muy concreta otras conversaciones y otros modos de estar presentes en el aula. Pero detengámonos por ahora en los cambios en los procesos de conocimiento. Lo que las chicas y los chicos conocen sobre la historia, la geografía y la ciencia hoy está alimentado de lo que aprenden buscando en Internet, y en menor medida en otros medios. Las chicas y los chicos hoy se acercan al conocimiento como si se tratara de un conjunto de datos a veces banales, la famosa “trivia” de los buscadores, que les dicen cuáles son los animales más feos de la tierra o les dan el *ranking* de las diez especies en extinción. Hay una reducción del conocimiento a información, muchas veces banal, que quizás tenga consecuencias más duraderas de lo que nos gustaría en cómo las nuevas generaciones se vinculan al saber y en qué creen que es “saber” o las operaciones que implica. Pero también hay que ocuparse de los efectos de los medios en las disposiciones éticas

y estéticas que definen nuestro estar en el mundo, una forma de pensar la ciudadanía y la participación, y que son menos evidentes que los contenidos “clásicos” del currículum escolar pero no menos efectivos a la hora de educarnos. La idea del mundo “hecho a medida” de cada uno, de acercarse solamente a lo que a uno le interesa, de construir comunidades cada vez más en torno a intereses parecidos y no a diferencias, va cambiando el modo de estar en la sociedad. Estos son “hilos” o conectores que vinculan lo que sucede en la clase con lo que los medios ofrecen a partir de sus posibilidades técnicas.

Lisa Gitelman, una historiadora de los medios, propone pensar a los medios como la combinación de los aparatos técnicos y los “protocolos” asociados o prácticas sociales y culturales que se desarrollan en torno a esa tecnología (Gitelman, 2008). Los medios, con sus posibilidades tecnológicas (por ejemplo, la transmisión en directo), promueven formas de interactuar y de pensar el mundo, de mirar al mundo. Al mismo tiempo, hay que reconocer que los medios se transforman, y sus lenguajes y tecnologías van cambiando, lo cual modifica nuestro vínculo con ellos. Otro aspecto que puede destacarse es que los medios son una suerte de infraestructura de lo social. Los medios permiten registrar, preservar, transmitir y procesar la experiencia humana; son tecnologías de inscripción, circulación y diseminación de narrativas e historias, así como de administración del tiempo o de recursos (Peters, 2015). Los medios “viajan” en el tiempo llevando registros de distintas épocas, tales como la fotografía, el cine o YouTube, y cambian la relación con la temporalidad. Por ejemplo, desde la existencia de la fotografía, el cine y el fonógrafo (tecnología para grabar sonido) la experiencia humana incluye registros que “vuelven a la vida” eventos del pasado; también modifican el espacio, en tanto se crean nuevos artefactos que guardan esos registros y expanden las posibilidades de coexistencia simultánea con elementos distantes que se vuelven cercanos, ya sea impresos, en la pantalla o como realidad 3D.

Mirar a la escuela y a otros escenarios educativos como entornos sociotécnicos permite analizar sus condiciones materiales con más complejidad que si se la considera solamente como resultado de la interacción inter-

personal. Desde este abordaje, las tecnologías no son objetos externos que “llegan” a las instituciones escolares sino que la escuela es ella misma un entorno sociotécnico poblado por artefactos escolares (libros, láminas, cuadernos y carpetas, mapas, retratos, escritorios, edificios, televisión, pantallas, celulares) que materializan formas particulares de registrar y organizar el conocimiento y la memoria humana, y que configuran relaciones específicas. Pensar las transformaciones que están trayendo hoy los medios digitales desde este enfoque permite considerarlas con perspectivas de largo plazo y analizar algunos nudos del trabajo pedagógico como la inscripción de registros, la atención y la puesta en común o conversación colectiva desde sus condiciones sociotécnicas, prestándole atención a la interacción entre soportes materiales e interacciones pedagógicas.

2. Los medios digitales en los escenarios educativos

Hemos hablado en el apartado anterior sobre los medios, y ahora queremos adentrarnos en los medios digitales y reflexionar sobre sus efectos desde la óptica escolar. Señalamos que Nespor analizaba la porosidad de la escuela en el marco de una cultura dominada por la televisión, pero que ahora tenemos que convivir con la presencia de celulares que traen otros desafíos. ¿Qué son y cómo funcionan los medios digitales, y cómo incluirlos en una serie histórica más larga de medios que se han vinculado de maneras distintas a las escuelas? Como argumento central, queremos desmontar el supuesto extendido de que los medios digitales son redes transparentes de diseminación de información; repetimos que desde nuestra perspectiva, los medios no tienen nada de neutrales, y no se trata solamente de criticarlos ideológicamente o políticamente, sino de entender cómo operan.

Nos adentraremos en los medios digitales a partir del concepto de “permisibilidades”, un término de los estudios sobre medios que se centra en las posibilidades o permisibilidades (*affordances* en inglés) y que quiere capturar lo que permiten hacer o lo que habilitan ciertas tecnologías o medios. Analizaremos, en particular, a los celulares como dispositivos que habilitan una conexión casi permanente, que traen cambios en las

relaciones sociales y en las coordenadas de tiempo y espacio que organizan nuestra experiencia. Un tema central en los nuevos medios es la datificación: con la conversión de toda la información en datos que se transmiten como *bits*, se produce una extensión impresionante de lo tecnológico en distintas áreas de la vida social, que se vuelven datos que pueden venderse. Los dispositivos cambian los modos de producir y de consumir cultura, por ejemplo, con la diseminación de modos de ver y prestar atención en tiempos cada vez más cortos, fragmentarios y efímeros. Esos cambios, sin duda, afectan a las escuelas, que dependen de un tipo de atención (más profunda, más continuada, con un solo foco) que va a contracorriente de lo que sucede en las plataformas digitales. El entorno sociotécnico de las aulas conectadas y atravesadas por medios digitales es distinto al de las clases sin conexión. ¿En qué dimensiones se evidencian estos cambios? ¿Con qué estructura técnica de los medios tienen que ver? ¿Qué consecuencias tienen para las formas en que se organizan los espacios socioeducativos?

Si el cine, la radio y la televisión tenían su modo de traer al “aquí y ahora” otras imágenes y voces –otros registros de la experiencia humana– los medios digitales profundizaron estos cambios todavía más al volver a los medios *portables, pedestres y personales* (Ito, 2005), y posibilitarnos una presencia y una conexión continua con flujos de información menos centralizados y más “de abajo hacia arriba”. Desde la invención de las computadoras personales y de internet, podemos navegar y explorar mundos virtuales, conversar y colaborar con otras personas lejanas de manera sincrónica, y producir y compartir textos multimodales (Burn, 2009). En los últimos años, las redes sociales y los *smartphones* llevaron esto a un nivel más alto: vivimos casi permanentemente conectados, anotamos públicamente nuestras vidas en las redes sociales, y hablar de nosotros se volvió difícil de distinguir de las acciones de autopromoción en las redes sociales. Tenemos otra concepción del espacio (expandido, y a veces reducido a una pantalla), otra concepción del tiempo (extendido a muchas horas que antes no eran “tiempos productivos”, y también “encogido”, achicado, con la sensación de que no alcanza para nada), y otra concepción de los saberes.

a. Entender los medios digitales

Ahora bien, aunque se ha hablado mucho sobre la ruptura entre los medios tradicionales y los medios digitales, si se mira más de cerca se ve que lo que hacen los medios digitales, en muchos casos, es profundizar tendencias o posibilidades que ya estaban contenidas en los medios anteriores. Hay continuidades y hay rupturas con lo que hacían el cine y la televisión. Para desarrollar este argumento, proponemos analizar algunos rasgos de los cambios con mayor detalle.

Una primera precisión conceptual es que, a diferencia de los medios tradicionales (diarios impresos, cine, radio y televisión), los nuevos medios digitales permiten una **interacción del usuario** ya no solo en una apropiación lectora sino en redefinir la programación, consumo y reescritura efectiva de los textos (Burn, 2009). Es posible reprogramar sitios, buscar textos o imágenes y crear otros propios a partir de ellos para circularlos entre audiencias insospechadas, para armar comunidades de lectores o usuarios de los medios, para crear software con otros, o bien para tener un nuevo protagonismo en las discusiones públicas a través de los foros formales e informales. Todas esas acciones implican movilizar saberes, algunos ya conocidos y otros muy novedosos para la escuela.

Otro elemento importante de los medios digitales es que son **medios centrados en el usuario común**, y proponen un uso “a medida” de los tiempos e intereses de quien lee. Esto ha generado que los medios tradicionales cambien para adaptarse a estos nuevos usos, y hoy combinen la emisión de contenidos más tradicionales con *formas participativas*. Por ejemplo, los diarios en su formato digital incorporan a la edición de noticias (su trabajo tradicional) otras formas como blogs, foros, y secciones con las noticias más leídas-comentadas-recomendadas por los lectores. La televisión también toma formas nuevas, por ejemplo cuando posibilita votar vía las redes sociales. “Ver televisión” ya no es lo que era: se mira tele mientras se está conectado y comentando con otros que a veces no conocemos físicamente; y en forma creciente, se lo hace por internet en otros horarios a los previstos por la emisora, en un consu-

mo fragmentado y sin cortes publicitarios. Las plataformas de *streaming* como Netflix, Hulu y tantas otras han revolucionado no solamente cómo se mira, sino la producción de contenidos: las series parecen películas expandidas, y no son ya episodios aislados; se siguen historias a través de distintas plataformas y medios. En este panorama, hay saberes que es necesario volver más visibles: los sitios aparentemente gratuitos (como los buscadores comerciales o los sitios de imágenes o descargas gratuitas) son también espacios comerciales donde se busca producir una audiencia y vender productos.

Un tercer elemento a considerar es que el panorama de los medios digitales se ha transformado profundamente por la aparición de los celulares, cada vez más extendidos en la sociedad. En el caso de la infancia, los chicos los reciben a edades cada vez más tempranas, y no es cierto que estén limitados a los sectores sociales más altos. En investigaciones recientes, se observa lo contrario: los chicos de sectores más pobres invierten comparativamente más en celulares de última generación (a los que pueden acceder por varios circuitos, legales y semilegales) porque les permiten incluirse en redes sociales que valoran. Es difícil pensar en infancias y adolescencias urbanas al margen de los medios digitales: son una presencia insoslayable en la vida cotidiana. Por otro lado, también la vida rural está cambiando mucho por la presencia de los medios digitales.

Veamos más en detalle cuáles son los rasgos de los celulares multifunción, que tienen efectos específicos sobre las relaciones humanas, y aquí retomaremos el concepto de permisibilidades o *affordances*. Así como la televisión permitía ver en directo algo que sucedía en otro lugar por medio de una transmisión por rayos catódicos –ahora por conexiones digitales–, pero nos obligaba a estar frente a un aparato y en esa medida nos sedentarizaba o nos dejaba fijos en un lugar, los celulares, al ser pequeños y portables, permiten moverse por distintos espacios manteniendo estable un flujo de comunicación. La miniaturización y la portabilidad de estas pequeñas computadoras permiten que el celular parezca un apéndice de los brazos, y hay quienes se mueven como en pequeñas burbujas, conectados a sus pantallas y a auriculares que crean un sonido-ambiente

propio, que las y los remiten a intereses o conversaciones con quienes no están allí de cuerpo presente.

¿Qué es lo que hace a estos pequeños aparatos tan poderosos y atractivos, que parecen estar por arriba de cualquier otro interés? Eric Sadin, en su libro *La humanidad aumentada* (2017), plantea cinco características, que se asocian a lo que hemos llamado permisibilidades, del celular multifunción: la conexión espacio-temporal casi continua, la idea del cuerpo-interfaz, la función de asistencia personalizada, la geolocalización y la realidad aumentada. Estas características ayudan a ver que estos cambios tecnológicos redefinen los modos en que se configura nuestra experiencia humana –de ahí el título del libro, un nuevo tipo de *humanidad*–. La primera característica es bastante obvia: seguimos conectados adonde sea que vayamos, ya sean vacaciones, trabajo, hogar, hospital. La segunda tiene que ver con teclear y tocar, junto con ver, como modo de interacción con la tecnología que compromete cada vez más todos nuestros sentidos y empieza a ser parte de nuestro cuerpo; algunas y algunos dicen que el celular dentro de poco va a ser un chip debajo de la piel. Más allá de qué forma concreta tomen en el futuro, lo cierto es que los dispositivos se van miniaturizando y se van incorporando cada vez más como prótesis a nuestro cuerpo. La tercera característica es la función de asistencia personalizada, por ejemplo con Siri u otros asistentes, impulsada por la idea de que la tecnología tiene que asistirnos o acomodarse a nosotros. Esto es nuevo: si con la televisión era el espectador quien se acomodaba al aparato y a lo que decidían los canales de transmisión, ahora la expectativa es la contraria.

El cuarto aspecto es la geolocalización, que es lo que permite la conexión espacio-temporal casi continua, pero que además va transmitiendo datos permanentemente, y promueve la *datificación* de la vida cotidiana, esto es, una conversión de todas las interacciones en datos-bits. Hay muchos aspectos en los cuales nuestra vida cotidiana, nuestros afectos, nuestra salud, nuestros gustos, ya están *datificados*, y se incorporan a esta red de tecnologías y humanos en la que vivimos. Los algoritmos tienen una presencia cada vez más fuerte en nuestras interacciones, y son maneja-

dos por compañías que tienen, ante todo, intereses comerciales, y que se convierten en actores importantes de la política mundial. Esos algoritmos en general privilegian la *popularidad*, la cantidad de visitas o de interacciones que genera un posteo, en desmedro de otros criterios como la verdad o la justicia, que solían ser importantes para definir lo valioso en la vida en común.

El quinto rasgo que Sadin define es la realidad aumentada. No es solamente la escena de si todas y todos vamos a andar con los “cascos” o anteojos de la realidad virtual; Sadin se refiere a un modo de estar en la realidad “abriendo ventanas”, pensando en la propia experiencia en términos de posibilidades que se abren, como cuando una o uno mira el mundo pensando en lo que tiene que buscar en la red para ganar o ampliar la información que se tiene de él. Para Sadin, con o sin dispositivos presentes en todo momento, podría decirse que el modo de estar en la realidad está ya mediado por la tecnología, porque estamos leyendo y pensando nuestra experiencia humana con las claves que imponen las tecnologías digitales. Son experiencias, marcos cognitivos y afectivos que se van tejiendo y van modificando cómo nos vinculamos con los demás, con el conocimiento, con nosotras mismas y nosotros mismos.

Puede verse, en este recorrido por las permisibilidades de los celulares, que hay una imbricación entre posibilidad técnica y experiencia de las usuarias y los usuarios. Sin el celular portable, pedestre y personal, sería imposible estar conectada o conectado permanentemente; también es muy probable que el desarrollo del software no se hubiera dirigido, como lo hizo tan decididamente en los últimos años, hacia *apps* cada vez más individualizadas, que quieren acomodarse a nuestros perfiles. Entender las permisibilidades sociotécnicas es importante para acercarse a los medios de manera más compleja: lo que nos permiten hacer, que tiene que ver con lo que está inscripto en su código de programación o en sus características materiales y tecnológicas, tiene consecuencias en lo que podemos hacer con ellos. Si entendemos a los escenarios educativos como entornos sociotécnicos con una infraestructura de artefactos que organizan ciertas formas de interacción, podemos ver que la digitaliza-

ción, ya sea a través de los celulares o de otros dispositivos digitales, trae cambios en cómo se configuran esos escenarios, ya sea porque cambian las conversaciones, las formas de la presencia, los actores.

b. Los debates sobre los usos de los medios y la tensión entre autonomía y estandarización

Hablamos en la sección anterior sobre los cambios que traen celulares y otros dispositivos digitales con la conexión permanente, el centro en el usuario, la datificación de muchos aspectos de la vida, entre otros rasgos. Pero si nos quedáramos solamente con lo que permite su configuración tecnológica, estaríamos abonando a hipótesis deterministas de los medios y las tecnologías, que creen que los medios determinan lo que hacen las usuarias y los usuarios. Es claro que los medios no se definen solamente por sus posibilidades técnicas; de ahí la relevancia de pensar en entornos sociotécnicos. Como ya señalamos, importan también sus “protocolos de uso”, los modos en que las usuarias y los usuarios –la gente– los utilizan en distintos contextos.

Los usos por parte de las audiencias han sido un eje continuo de interés, tanto para las dueñas y los dueños de los medios (que no quieren perder clientes o público) como para las y los profesionales de la sociología, la comunicación y la antropología que quieren estudiar qué producen los medios en las personas y en los grupos sociales. Pueden verse, corrientes distintas. En 1972 se publicó un libro que se convirtió en un clásico de las teorías de los medios como manipulación: *Para Leer al Pato Donald*, escrito por Ariel Dorfman y Armand Mattelart. El libro argumentaba que los que leían o veían las historietas de Disney “compraban” la ideología imperialista y corrían el riesgo de convertirse en algo así como “agentes zombis”. Quizás estamos exagerando un poco lo que decían, pero no está del todo desconectado de sus argumentos: había una idea de manipulación por parte de los medios y de consumo acrítico por parte de los públicos que no se cuestionaba. En contraposición, empezaron a aparecer estudios que mostraban que los sujetos suelen hacer cosas distintas a lo

previsto, y que los propios dispositivos o géneros no son unívocos. Un caso reciente es el de los celulares: se los creó con la intención de que fueran teléfonos, pero la rápida difusión de los mensajes de texto escritos por parte de las usuarias y los usuarios llevó a desarrollar plataformas como WhatsApp, Telegram y otras para comunicarse con palabras, imágenes y mensajes de voz instantáneos. Es decir, los usos no siempre son los que prevén quienes crean los medios.

Esos usos, hay que subrayarlo, tienen mucho que ver con las posibilidades de lectura, toma de distancia crítica y creación que tienen los sujetos. No es casualidad que la escolarización sea una de las variables importantes para definir mayores márgenes de autonomía y creatividad; los estudios sobre los activistas, hackers y otros productores más activos en las redes muestran, en general, que suelen ser hombres jóvenes universitarios, y crecientemente mujeres jóvenes universitarias (Coleman, 2017). Esto lleva a plantearse que hay usos muy desiguales respecto a lo que permiten hacer los medios digitales. Aunque no hay duda de que las permisibilidades de las tecnologías digitales abrieron múltiples posibilidades de acceso y de creación cultural y participación ciudadana, los usos mayoritarios que pueden observarse en distintas investigaciones son poco autónomos respecto a lo que promueven las industrias culturales masivas, y cuando hay mayor autonomía, en general se debe a que hay otras instancias formativas de importancia (familia, escuela, asociaciones sociales, otras redes de saberes) que están nutriendo esa interacción.

Podemos profundizar en esta idea a partir de algunos casos recientes. Un ejemplo de estos usos relativamente estandarizados es que todas las chicas y todos los chicos toman fotos con sus celulares; ya no hace falta ser fotógrafo profesional, ni tener mucha plata para ir a comprar o revelar fotos. Pero hay que analizar más detenidamente qué fotografían. Hay prácticas muy comunes (hacerse selfies, sacar fotos de amigos, eventos sociales) pero hay otras menos usuales como la experimentación estética, el buscar producir recuerdos más duraderos, o producir relatos menos estandarizados que la imagen para Instagram, TikTok o Tinder. Estas prácticas más complejas son las menos habituales, y es más común que

se den en alumnas y alumnos de escuelas de sectores medios o con inclinaciones artísticas o humanistas, es decir, que tienen a disposición un repertorio más amplio de prácticas estéticas y probablemente mayores incentivos para la experimentación.

Puede analizarse un segundo ejemplo: la mayoría de las infancias y adolescencias juega videojuegos, pero los videojuegos varían mucho entre varones y mujeres (más de aventuras y disparos en el primer caso, ingenio y juegos de palabras o cartas en el segundo). Por otro lado, los sitios de videojuego para niñas de escuela primaria más visitados son marcadamente sexistas: proponen maquillarse, vestir muñecas, cocinar “donas o pasteles de manzana” (sic), todos atravesados por acciones que implican seguir jugando para obtener más dinero en el juego para comprar más bienes; sus prácticas de lectura y escritura son tremendamente pobres, poco participativas o creativas (Carrington y Hodgetts, 2010). Es llamativo que, por cada avance que se ha hecho para que los libros de texto no reproduzcan estereotipos de género, se esté retrocediendo veinte casillas con algunos videojuegos.

Un tercer ejemplo de qué se hace con los nuevos medios tiene que ver con los buscadores: todas y todos consultamos información a través de Google o de otros buscadores comerciales, pero muy pocas usuarias y pocos usuarios se realizan preguntas sustantivas sobre la confiabilidad de la información que encuentran. En varias investigaciones, se encontró que las chicas y los chicos generalmente toman los dos primeros resultados, y si hay conflicto de información, prefieren ignorarlo y tomar el primero, o aquel que les parece mejor por criterios que ni siquiera pueden formular claramente (usualmente, el más espectacular en términos visuales) (Kriscautzky, 2014). Y en relación con el mundo de las imágenes, aunque YouTube contiene maravillosas escenas y creaciones profesionales y amateurs muy ricas y variadas, lo que las chicas y los chicos eligen ver mayoritariamente son “videos graciosos” y cortos. Hoy los *YouTubers* ocupan un lugar central en la escena audiovisual digital, y aun cuando es necesario mirar mucho más de cerca qué son y qué producen estos jóvenes comunicadores, como línea general no deja de sorprender el nivel de banalidad en

el que se mueven –y promueven– tanto a nivel del lenguaje como de los contenidos de la comunicación. Aún más, algunas investigaciones sobre cómo estudian las y los adolescentes con videos de YouTube muestra que privilegian videos cortos y efectistas, que “expliquen” el tema en cuestión (como si hubiera una sola manera de explicarlo y como si el conocimiento fuera simplemente información acabada y definida), y que esto sucede aun cuando en sus escuelas predominen pedagogías constructivistas que los instan a investigar y criticar la información que ven en los medios (Ferrante y Dussel, 2022). Esto habla de un peso fuerte de las plataformas para modelar algunas formas de estudio y de trabajo con los saberes.

Estas rápidas pinceladas sobre la escena mediática que traen los nuevos medios digitales no buscan dar una visión pesimista, pero sí agregar algunos claroscuros a lo que muchas veces se plantea como un espacio abierto, democrático y creativo. No hay dudas de que los medios digitales abren muchas posibilidades para la participación, ampliando el universo de referencias, expandiendo las redes culturales y políticas, y ensanchando las opciones de monitorear y actuar sobre los poderosos (Papacharissi, 2010). Pero también hay que ver que se organizan arenas de participación en la que las usuarias y los usuarios tienen más interés en consumir o contemplar imágenes que en producirlas (Groys, 2010, pp. 14-5). Estos cambios son fundamentales, pero también abren nuevas ambivalencias y tensiones que hay que analizar, sobre todo pensando en el trabajo pedagógico de las y los educadores, que tendría que mantener un diálogo constante con estas transformaciones.

c. La novedad de los medios digitales: datificación y algoritmos de la popularidad

La noción clave para analizar los nuevos medios digitales es, para Van Dijck, la **conectividad**: no es solamente la conexión humana lo que se promueve en las redes sociales, sino más bien la conectividad automatizada, canalizada por las grandes empresas y conglomerados de medios digitales como Facebook, Google, Twitter, YouTube. En los medios sociales, la conectividad está organizada alrededor de botones como “Me

gusta” o “Retuitear”, o simplemente de emoticones como corazones o pulgares, inventos que presentan de forma simple algoritmos complejos para cuantificar una inmensa cantidad de datos sobre gustos, preferencias y afectos. Los datos sueltos no dicen ni valen mucho, pero los datos masivos y agregados adquieren un valor inusitado. Esto se vincula a lo que señaló Sadin sobre el cambio que trajeron los celulares, que amplificaron esa capacidad de capturar las interacciones y gustos cotidianos –con la conexión y geolocalización permanente– en datos que pueden concentrarse y venderse; de ahí que estas empresas sean hoy más poderosas y ricas que muchos estados nacionales.

Por esa capacidad de mercantilizar los datos, los medios sociales privilegian, por sobre todo, la popularidad, ya sea en los buscadores que organizan una jerarquía de respuestas en función de cuáles han sido las más visitadas, como en las redes sociales que premian los perfiles o intervenciones populares. La popularidad expresa la concentración de conexiones; de ahí que los botones o funciones de las redes sociales nos orienten en esa dirección. Hay al menos dos efectos: uno es favorecer las evaluaciones o adhesiones instantáneas, viscerales, emocionales y positivas, rápidamente replicables y cuantificables, como el botón “Me gusta” de Facebook; otro es que las usuarias y los usuarios busquen promocionarse para incrementar su popularidad, lo que lleva en muchos casos a borrar la distinción entre la expresión personal y la publicidad, y a mercantilizar la propia identidad como un bien que hay que vender y/o consumir para tener más seguidores y así posicionarse mejor en estas redes sociales. Como bien define Van Dijck, Twitter, Facebook, Instagram y TikTok no son solamente plataformas para la expresión creativa y la participación personal y colectiva, sino también herramientas para la auto-promoción en el marco de una conectividad que sobrevalora la popularidad como clave de éxito: ese es un elemento que no habría que perder de vista. Por otro lado, estas plataformas son propiedad de algunas grandes empresas tecnológicas, que hoy son más poderosas que casi todos los estados nacionales. Cada intercambio que sucede a través de los medios digitales está en algún punto relacionado con lo que se conoce como mundo AMAMA –Alphabet (conglomerado integrado por Google, YouTube,

Android y otras empresas), Meta (integrado por Facebook, Instagram, WhatsApp y otras empresas), Apple, Microsoft y Amazon– (Van Dijck et al., 2018). Estos son elementos que también hay que introducir en la reflexión crítica sobre la digitalización y el avance de las plataformas digitales en las experiencias socioeducativas.

José van Dijck señala algo importante para las educadoras y los educadores:

La normalización [de esta situación...] mayormente ocurre de manera imperceptible, por medio de transformaciones graduales en los hábitos del usuario y la modificación de sus niveles de aceptación. Por otra parte, estas normas son difusas y tienen efectos muy diversos entre los distintos usuarios, en particular entre los usuarios de distintas generaciones. Una vez que las nuevas tecnologías y sus modos de uso adquieren una presencia naturalizada, resulta mucho más difícil identificar los principios subyacentes y cuestionar su razón de ser. Por ende, las nuevas normas de socialidad y los nuevos valores de la conectividad no son el resultado sino aquello que está en juego en la batalla por conquistar la vasta terra ignota de los medios conectivos y cultivar sus fértiles suelos (Van Dijck, 2016, p. 41).

Esta última frase es muy significativa: para las nuevas generaciones que crecieron en este ecosistema de medios, hace falta volver más explícitas esas normas de socialidad, esos valores por los cuales la conexión es percibida como natural e inevitable. Después de la pandemia, esto parece más urgente aún, porque la digitalización avanzó todavía más y todas y todos tuvimos que confiar en las plataformas, independientemente de un mayor acuerdo o desacuerdo con sus principios estructurantes. La formación crítica podría ser un camino a recorrer desde las instituciones escolares, que pueden plantear actividades o trabajos con las y los estudiantes que les ayuden a entender cómo se definen lo público y lo privado, lo que es colaboración y lo que es explotación, como dice la misma Van Dijck. Hacer visibles, desnaturalizar, las permisibilidades de los nuevos medios, los usos que hacen las personas y lo que las plataformas o medios quieren hacer con sus usuarias y usuarios, son modos en

que podemos contribuir a que las chicas, los chicos y jóvenes no acepten como inevitables condiciones o rasgos que pueden resultar muy problemáticos el día de mañana. Habría que ver qué tipo de pedagogía se podría pensar para trabajar las redes sociales de manera que evidencien algunos de estos problemas y también contribuyan a ampliar su poder imaginario y conectivo, ya no a favor de las máquinas o las grandes corporaciones, sino para enriquecer la experiencia humana y mejorar nuestras sociedades.

Pero también es importante visibilizar la importancia de estos artefactos y redes comunicativas en el entorno sociotécnico de la clase. Tal como lo planteaba Jan Nesper hace 25 años en relación con la televisión, las chicas y los chicos no dejan en la puerta del aula o de cualquier espacio socioeducativo sus concepciones del mundo, sus intereses, sus afectos, sus saberes. En las escenas contemporáneas, la presencia de los medios es aún más clara: los celulares han sido en muchas ocasiones un dolor de cabeza para los docentes, por su inmensa atracción y capacidad distractiva en relación con el trabajo que se hace en los espacios educativos.

Lo que esperamos haber mostrado con este recorrido por lo que son y hacen los medios digitales es que los desafíos que presentan no se resuelven por prohibirlos en las escuelas o en los espacios socioeducativos, porque están profundamente inscriptos en la experiencia cotidiana. Sin duda, hay que establecer algunas reglas de uso, incluso de desconexión, ojalá que consensuadas, para poder concentrarnos en el trabajo pedagógico. Pero, en cualquier caso, lo fundamental es considerar que hay que reconocer la relevancia de estos medios en la vida contemporánea y evidenciarlos como parte de nuestro entorno sociotécnico (a veces visible, a veces en silencio, como los celulares). Como educadoras y educadores necesitamos entender cómo funcionan y cómo están operando en las formas de conocer y de relacionarnos. Un paso más es incluirlos explícitamente en nuestras estrategias de enseñanza, reflexionando sobre lo que nos permiten hacer y también sobre lo que obstaculizan y elaborando nuevas propuestas que permitan mejores usos en los espacios educativos.

3. Los haceres de la enseñanza en entornos sociotécnicos cambiantes

Este último apartado cierra el recorrido que iniciamos. Nos propusimos en el primer apartado pensar la historia de la escuela en la larga duración, y miramos con algo más de detenimiento los espacios y los objetos que ayudaron a constituir a ese escenario educativo como una configuración específica. Luego avanzamos en un término más preciso para pensar los escenarios educativos, que es la noción de entorno sociotécnico, un concepto que refiere a la conjunción de artefactos y tecnologías con las acciones humanas como entidades mutuamente imbricadas, y tomar nota de que lo que hacemos en la educación siempre involucra una dimensión técnica. Nos detuvimos, después, en algunas reflexiones en torno a los medios digitales, vistos desde la óptica escolar. Hicimos foco en los medios digitales a partir del concepto de “permisibilidades” (lo que permiten hacer). Discutimos la idea de que los medios digitales son redes transparentes de diseminación de información. Por último, en este tercer apartado, queremos detenernos a pensar en lo que traen los medios a los escenarios educativos, analizando qué traen a las situaciones de enseñanza y qué haceres se despliegan. La palabra “haceres” quizás no suene del todo bien, pero quiere subrayar, como dijimos al principio del capítulo, que hay un hacer concreto, material y cotidiano en el “dar la clase” y que ese hacer es una actividad plural, compuesta por muchos hilos o líneas que van tejiendo una acción conjunta. La reflexión quiere ayudar a pensar los entornos sociales y tecnológicos en los que nos desempeñamos actualmente, marcados por la presencia de los medios digitales en nuestras interacciones cotidianas.

a. Los haceres docentes cotidianos

En 1968 se publicaron dos libros de pedagogía que tuvieron mucha repercusión en los tiempos que siguieron. El más importante fue *Pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire, un clásico que nos legó la crítica a la educación bancaria y la esperanza de una pedagogía emancipadora. Pero en

ese año también se produjo la primera edición de un texto que, aunque menos trascendente que la obra de Freire, ayudó a ver la educación de otra manera: *La vida en las aulas*, de Philip Jackson. En ese libro, Jackson dice que los relatos o memorias de lo que sucede en la escuela suelen detenerse en los hitos o eventos más impactantes e inusuales:

[sin embargo] estos hechos sobre los que rara vez hablamos pueden ser tan importantes como los que retienen la atención de quien nos escucha. Ciertamente representan una porción de nuestra experiencia mucho más grande que la de aquellos que nos sirven como tema de conversación. La rutina cotidiana (...) y los tediosos “afanes cotidianos” pueden quedar iluminados de vez en cuando por acontecimientos que proporcionan color a una existencia por lo demás gris; pero esa monotonía de nuestra vida cotidiana tiene un poder abrasivo peculiar. Los antropólogos lo entienden así mejor que la mayoría de los restantes científicos sociales y sus estudios de campo nos han enseñado a apreciar el significado cultural de los elementos monótonos de la existencia humana. Esta es la lección que debemos tener en cuenta cuando tratamos de comprender la vida en las aulas (...). (Jackson, 1992, p. 44).

Es interesante señalar que la expresión “los afanes cotidianos” es una traducción de una expresión quizás más elocuente en inglés: *the daily grind*, que se usa para referirse a las tareas cotidianas y monótonas, pero que literalmente remite a la molienda de granos necesaria para hacer pan y al trabajo que es requerido para eso. La expresión inglesa tiene una connotación de rutina y potencial aburrimiento. Lo interesante de la contribución de Jackson es que se plantea revalorizar la rutina: sin negar la importancia de los eventos que provocan rupturas o reacomodaciones (ya sea de las relaciones de poder, de los esquemas cognitivos o de las posiciones que cada uno ocupa en la institución escolar), *La vida en las aulas* ayuda a ver la importancia de los trabajos cotidianos, a veces grises, poco “glamorosos”, para hacer que la clase se sostenga y llegue a buen puerto. Jackson también señala que la rutina nunca es repetición, sino

que implica distintos niveles de innovación o de cambio que traen los cambios de grupo, estados de ánimo y condiciones materiales, entre muchos otros aspectos.

Para Jackson, que era un sociólogo interaccionista, estos “afanes cotidianos” están compuestos por las interacciones entre docentes, alumnas, alumnos y, en menor medida, familias. Pero no le presta igual atención a los espacios y los artefactos de la clase, desconociendo que los haceres se producen en condiciones determinadas por condiciones materiales particulares. Para ampliar esta noción de haceres docentes, puede considerarse una definición de práctica que los integra con la materialidad del aula:

Una “práctica” [...] es un tipo rutinario de conducta que consiste en varios elementos interconectados entre sí: formas de actividades corporales, formas de actividades mentales, “cosas” u objetos y sus usos, un saber de base en forma de comprensión [saberes previos], un saber hacer, estados emocionales y un saber motivacional. Una práctica [...] forma, por así decirlo, un “bloque” cuya existencia necesariamente depende de la existencia e interconexión específica de estos elementos, y que no puede ser reducida a ninguno de estos elementos aislados (Reckwitz, citado en Ott, MacAlpine & Hibbert, 2018, p. 290).

Podemos tomar esta concepción de “práctica” para dar otro paso más en torno a qué son los haceres docentes y definirlos desde su especificidad. Siguiendo el hilo que proponen Mary Ott y otros autores, los haceres docentes tienen que ver con organizar un conjunto heterogéneo de cuerpos, saberes y artefactos en el tiempo y el espacio, en torno a una actividad de enseñanza. Los saberes a los que se refieren los autores citados abarcan los saberes que podrían incluirse en el currículum (“actividades mentales”, “saberes previos”, un saber-hacer que podemos ligar a los llamados conocimientos procedimentales), pero también otros de los que se habla menos: saberes afectivos (¿qué moviliza el interés de las y los estudiantes?, ¿qué apasiona a las y los docentes?), saberes del cuerpo.

Los haceres docentes tienen mucho que ver con entender la temporalidad específica del aula y coordinar los ritmos –a veces lentos, a veces acelerados– de las interacciones, construyendo una continuidad entre las clases (Lemke, 2004). Involucran muchas dimensiones y por eso son haceres complejos y plurales. Tienen que ver con la calidad artesanal del trabajo docente, que requiere prestar atención a cuestiones del contexto y la situación, adaptar estrategias, dar y darse el tiempo de mejorar una práctica, y un compromiso ético con el propio trabajo (Sennett, 2008).

b. Haceres docentes: disponer la escena para que estén todas y todos

Esa actividad de organización en torno a la enseñanza es llamada por algunas y algunos “ensamblar”, por otras y otros “entramar” y por otras y otros más “disponer”. Proponemos quedarnos con este último término, al menos por el momento, sabiendo que las metáforas tienen su peso y también sus límites. Pensar en los haceres docentes en términos de “disponer una escena de enseñanza” puede ayudar a ubicarse en una posición que tenga en cuenta múltiples dimensiones del guion de la clase, los actores, los objetos y la temporalidad específica del aula. Podemos pensar la disposición de una escena como lo que hace un director o directora de teatro, que imagina y planea una cierta puesta y luego sigue interviniendo cada nueva representación. Pero, a diferencia de quien dirige una obra de teatro, las y los docentes también la “actúan”: lejos de estar detrás de la escena, llevan adelante un guion y lo vuelven a hacer carne cada vez. ¿Quizás puede pensarse como una directora o un director de una pieza que también escribe y actúa?

El filósofo Jacques Rancière plantea que “la escena” puede ser un método de trabajo, no solamente en el teatro. Rancière dice que “lo esencial de la escena es la construcción de *una cierta intriga* en la que las nociones se ponen a trabajar [como quien pone «las manos a la obra»], encarnadas por personajes conceptuales” (2018, p. 15). Para él, no hay un detrás-de-escena donde está la verdad y desde donde se manipula la escena: lo que importa es pensar lo que se manifiesta en la escena, en esa conjunción

de cuerpos, gestos, miradas, palabras y significaciones, y no apelar a algo que está detrás y que determinaría todos los sentidos. Pero eso no quiere decir que no haya un fuera-de-escena, que serían todas las acciones y el tejido intelectual, ético y estético que soporta la actuación y que es el que le da espesor y verdad. Rancière define la **escena** como el lugar de un encuentro que es siempre aleatorio y está sometido a remodelación o reconfiguración, y también como “el momento” en que las cosas pueden ir en direcciones distintas (pp. 30-31). Estas claves de espacio y tiempo son importantes para poder acercarse a esta “textura de la experiencia sensible” (p. 134), y para entender el tenor específico de la experiencia en la clase.

Detengámonos un momento en la idea de que la escena es lo que aparece, lo que se hace presente, lo que se pone junto en una situación. Para Rancière, la apariencia no es, a la manera platónica, un reflejo pálido de la realidad o un engaño, sino que remite a la aparición y la presencia de otros cuerpos (otros humanos u objetos) en un espacio compartido. Pensar en la enseñanza como una escena permite preguntarnos por lo que aparece, lo que se hace presente en la actividad cotidiana: miradas, palabras, voces, saberes, gestos.

Aquí puede hacerse otra precisión importante: para Rancière, lo que aparece siempre lo hace “dentro de un cierto modo de visibilidad y legibilidad”. Por ejemplo, durante mucho tiempo se “veía” o se consideraba solamente a los saberes vinculados al currículum prescripto; la aparición del concepto de “currículum oculto” permitió empezar a notar los otros saberes que se transmitían y aprendían, aunque no estuvieran incluidos en los planes o programas de estudio. Podríamos decir que estas dos nociones (currículum prescripto y currículum oculto) fueron modos de visibilizar y hacer legibles ciertas operaciones que tienen lugar en las clases; no es que antes no aparecieran otros saberes vinculados a lo que hoy llamamos currículum oculto, pero no eran visibles o legibles. Algo similar se puede decir respecto a la cuestión de género: si hace unos años las pedagogías, que se creían neutrales en términos de género, no podían ver la discriminación o el silenciamiento de lo femenino, lo trans o las distintas masculinidades, hoy los nuevos debates y movimientos sociales permitieron empezar a mi-

rar que lo que aparece en la escena de la clase tiene también una dimensión de género. La apariencia en una escena, entonces, no es mera existencia o presencia, sino que requiere de ciertas condiciones de visibilidad y legibilidad, es decir, de ciertos modos de hacerla significativa para esa escena.

Para profundizar en esta noción de “escena de enseñanza” y de los “haceres docentes” como la acción de disponer esa escena de manera particular, les proponemos mirar una fotografía tomada en un aula de una escuela normal tucumana hace pocos años y que puede verse en el siguiente link: bit.ly/3ryCdxq.

Como bien sabemos, la fotografía es un corte en el tiempo: no sabemos qué pasaba antes ni qué pasó después. Nos faltan las voces y los sentidos que los actores de esta escena estaban construyendo. Pero algo dice esta foto. Hay ciertas condiciones de visibilidad que han hecho posible que los cuerpos aparezcan “desordenados” o, mejor dicho, con otro orden que el habitual, que la docente camine por el aula, que gesticule, que hable, aunque nadie parezca prestarle atención. No sabemos si esta es una escena de enseñanza “efectiva”, en el sentido de que produzca aprendizajes relevantes para los alumnos; lo que sí podemos inferir con bastante certeza es que están ahí reunidos en la clase y que parece haber varias conversaciones a la vez. Los objetos en la pared (láminas, pizarrón, estantes) están bastante marginados: son apariencias que parecen tener poco contacto con los cuerpos de la docente y las alumnas y los alumnos. Hay pocas miradas que se cruzan: el aula tiene varios “frentes” o focos de atención. La palabra parece circular en varias direcciones, lo que puede ser algo bienvenido y positivo, pero puede dificultar sostener una conversación en común. Si unimos estas reflexiones a lo que dice Rancière sobre las condiciones de legibilidad y visibilidad de la apariencia, esta apariencia de los cuerpos en la escena de aula que retrata la foto fue hecha visible y posible por una didáctica que planteó la importancia del trabajo en grupos pequeños, del aprendizaje entre pares y la necesidad de descentralizar las pedagogías. Es una escena post-Freire: se apoya en una crítica a la pedagogía bancaria que permitió visibilizar y concretar otras didácticas más abiertas a la participación estudiantil.

Hay otra cosa que llama la atención de esta fotografía y habla de su buena calidad fotográfica: es difícil representar la voz en una imagen, y sin embargo esta foto casi lo logra. Podemos vincular esta imagen a lo que mencionaba otro filósofo, Paul Ricoeur, cuando hablaba de su hacer docente: “¿Qué hago cuando enseño? Hablo. No tengo otro modo de ganarme el pan y no tengo otra dignidad; no tengo otra manera de transformar el mundo y no poseo otra influencia sobre los hombres. La palabra es mi trabajo; la palabra es mi reino.” (Ricoeur, 1955, p. 192).

“La palabra es mi reino”: es una idea interesante para pensar en algo que es propio del hacer docente. Las y los docentes hablamos, escribimos, mostramos, conversamos: ponemos algo a trabajar en ese encuentro con otras y otros. Las palabras son traídas por las voces, las voces traen los cuerpos, y junto con ellos una cierta intimidad, aunque el orden parezca un desorden y las miradas no se crucen. El habla tiene un registro íntimo, subjetivo, personal, que en algunas condiciones de cansancio y rutinización parece perderse, pero que tendría que cobrar nueva relevancia si queremos que esa escena de enseñanza produzca algo en los que ahí están, y que incluya al mismo tiempo el horizonte de todos los que están ahí, pero que también le hable “a cada una y cada uno”, en el momento o situación en la que esté. Ese es uno de los grandes desafíos de los haceres docentes: organizar una clase para todas y todos que contenga, al mismo tiempo, una invitación a que cada estudiante pueda inscribirse en esa escena colectiva.

c. Una forma de “hacer docente”: los ejercicios en una escena de enseñanza digitalizada

Veamos un ejemplo de los haceres docentes en la clase: los ejercicios, que son una forma particular de entender la actividad en la escena de enseñanza, así como lo es la lección. Tomamos prestado el siguiente párrafo del libro de Jorge Larrosa y Karen Recchia:

*Un curso puede verse como una **dietética** (en mi caso, una selección de textos y de películas, un dossier [...]) y como una **gimnástica** (en mi caso,*

una serie de tareas encomendadas). El profesor pone algunos textos encima de la mesa (da a leer) y propone algunos ejercicios en relación a los textos. Puesto que mis cursos suelen incluir un trabajo de campo, podríamos decir también que el profesor delimita un espacio y exige una serie de actividades, de ejercicios, en relación a ese espacio que va a funcionar, también, de algún modo, como un texto. El profesor, por tanto, es fundamentalmente un seleccionador de textos (una especie de curador) y un inventor de ejercicios. O, si se quiere, un prescriptor a la vez dietético y gimnástico (Larrosa y Rechia, 2018, p. 151).

Un elemento para subrayar es que la dietética y la gimnástica (nociones que Larrosa toma de los filósofos franceses Michel Foucault y Pierre Hadot en sus estudios sobre la filosofía antigua y sus ejercicios) pueden tomar distintas formas. La o el docente en la clase provee algún “alimento”, un asunto o materia, un contenido, algo que permite consolidar lo ya sabido y aventurarse a aprender algo nuevo. Ese “alimento” puede ser un relato oral (una lección), una secuencia de problemas, un texto escrito, una película, un videojuego o una *app*. A este material o asunto se lo somete a ciertas operaciones (la gimnástica) que lo colocan en relación con preguntas, procedimientos y lenguajes que obligan a mirar el asunto desde otras perspectivas. De esta concepción de la filosofía antigua de los ejercicios, Larrosa retoma dos cuestiones: los ejercicios son **preparación**, y como tal exigen **repetición** para ir alcanzando mayor maestría en su ejecución; también implican una gimnasia de la **atención**, de crear sujetos atentos al mundo, ya sea por medio del estudio o de otras vías.

¿Cómo son los ejercicios en las escenas de enseñanza actuales? La abundancia de medios digitales, sobre todo de celulares, organiza otras formas de atención, y reconfigura el tiempo y el espacio de lo educativo, como ya señalamos antes, y algunos haceres docentes se van volviendo más frecuentes y rutinarios que otros. En un trabajo que escribió una de nosotras (con Blanca Trujillo, ver Dussel y Trujillo, 2018), presentamos algunas reflexiones sobre las actividades que se hacen en escuelas secundarias argentinas y mexicanas con los medios digitales que permiten acercarse a los nuevos haceres docentes.

En los ejercicios que involucran medios digitales planteados por las y los docentes, por ejemplo buscar información en internet, usar una *app* o realizar un video, una de las cuestiones que nos llamó la atención es que hay una valoración grande del “hacer el trabajo”, aun cuando no siempre esté claro qué se logra con ellos, y no se revise o reflexione sobre los logros alcanzados. Este activismo desplaza la preocupación por los logros cognitivos de los estudiantes hacia la resolución de la tarea –lo que, por otra parte, no es muy distinto al viejo énfasis escolar en el cumplimiento y la obediencia de los alumnos a las reglas escolares–; importa que los estudiantes entreguen el ejercicio/tarea, más que revisar qué y cómo pudieron hacerlo, en gran parte debido a los programas extensos y las condiciones de trabajo (muchas horas frente a grupo, grupos grandes) que dificultan destinar tiempo a esa revisión. La revisión de los trabajos, es decir, la elaboración de más de una versión de un texto, es una estrategia fundamental para poder desplegar otras estrategias cognitivas (Ferreiro y Siro, 2008). Las y los docentes que observamos sostienen la misma preocupación escolar por regular un ritmo de trabajo colectivo y por ordenar tiempos, cuerpos y espacios en torno a ciertos contenidos, algo que, como se viene señalando desde el comienzo de este texto, es enormemente complejo y demanda buena parte de su energía.

Una de las limitaciones que encontramos es que, también en continuidad con pedagogías pre-digitales, esos contenidos que organizan las escenas de enseñanza asumen la forma de información, de datos que las alumnas y los alumnos deben gestionar. La diferencia es que ya no se les pide a las y los estudiantes que los memoricen o que traten de resignificarlos en una paráfrasis, por ejemplo al realizar un ensayo, sino que los encuentren y que aprendan a adaptarlos “en sus propias palabras”. Esta adaptación implica recontextualizarlos en cuadros o textos narrativos de características predefinidas que, en general, demandan algún grado de involucramiento subjetivo de parte de las y los estudiantes, por ejemplo que relaten una situación vivida o expresen sus sentimientos o juicios. La gestión del conocimiento ya no se produce a partir del texto único que la

o el docente pone a disposición para pasarlo por la prueba de la conversación colectiva; las más de las veces, la consigna pide buscar en internet por medio de las grandes plataformas de buscadores. Es ese texto que se encuentra en internet lo que se pone en el centro del trabajo, así como antes se ponía el libro de texto o la selección que ofrecía el o la docente; no se discute su forma de producción, su condición de resultado de una producción algorítmica mediada por plataformas que tienen intereses particulares –muchas veces comerciales–. Por ejemplo, no vimos clases donde se debata qué se ubica arriba en la lista de resultados, se cuestione la fuente o se proponga buscar fuentes alternativas; la búsqueda en internet arroja una forma definitiva del conocimiento, un dato o información sobre el que no se abren más preguntas.

Retomando lo que propone Larrosa, habría en estos casos una dietética “adelgazada”, escueta, que ya no propone un dossier de materiales de trabajo, sino que parte de preguntas o cuestiones que hay que indagar en las plataformas digitales. La gimnástica también está debilitada, porque el ejercicio que se propone es básicamente el mismo: buscar en internet, seleccionar la información válida y traducir esos textos en la elaboración de un texto “propio”. Ponemos el adjetivo “propio” entre comillas para señalar nuestra duda sobre la autoría de estos textos en estas condiciones, no solamente por la intervención de plataformas como ChatGPT en su elaboración sino también porque la demanda de elaborar un texto propio frente a un ejercicio que supone que el conocimiento es un dato que está ahí afuera, una información que hay que dominar, no es del todo consistente con la demanda de producir una perspectiva propia más fundamentada. Si el conocimiento ya es certero y definitivo, si no se hace visible un debate sobre sus formas de producción, ¿para qué sería necesaria una perspectiva propia? En los casos en los que efectivamente las y los estudiantes abren una perspectiva personal, suele tener que ver con la referencia a los gustos e intereses personales (“me gusta/no me gusta”) o a juicios morales rápidos del tipo “bueno/malo”, pero pocas veces aparece la posibilidad de encarar discusiones epistemológicas o culturales más amplias sobre el problema que se aborda.

Otro aspecto que se debilita en este tipo de ejercicios es el carácter público de la escena de enseñanza. Planteada en las condiciones habituales en que se la realiza como ejercicio escolar, la búsqueda en internet individualiza y fragmenta los recorridos, y dificulta comparar esos recorridos con los de otros y conversar sobre eso que se pensó, se vio o se sintió en relación con el asunto en cuestión. La falta de un momento de cierre, de reflexión compartida, de elaboración común de un lenguaje y una perspectiva colectiva –que no tiene por qué ser unívoca ni monolingüe, sino que puede ser plural y dialógica– señala en las clases observadas una tendencia a dejar librada a cada recorrido la posibilidad de síntesis. Al contrario, creemos que es importante afirmar hacereres docentes que apunten formas de constituir lo colectivo. Y es este el argumento con el que queremos cerrar estas reflexiones sobre los nuevos escenarios educativos y los desafíos pedagógicos que enfrentamos.

A modo de cierre. La producción de lo común en los escenarios digitalizados

En el recorrido propuesto en el texto, analizamos los cambios históricos de la escolaridad y los que traen los nuevos medios, tratando de traerlos cerca de los hacereres docentes en los espacios educativos. En el apartado anterior, hablamos de Jackson con sus “afanes cotidianos” y mencionamos a Freire y su búsqueda de pedagogías emancipatorias, y fuimos destacando distintas dimensiones de los hacereres: la de disponer escenas de enseñanza en las que se conjuntan cuerpos, objetos, miradas, gestos y saberes en un tiempo y espacio particulares, la de los saberes que se movilizan en esos hacereres, y las formas particulares que toma la actividad en el aula, centrándonos en la de los ejercicios. La noción de hacereres docentes que proponemos no es la de un activismo ingenuo, sino la de una práctica compleja, plural, que combina elementos heterogéneos, donde cada docente tiene que incluir su propio tono, su propia textura.

Retomando estas ideas y las que se plantearon en el último apartado sobre las tendencias a individualizar los recorridos de aprendizaje y el

debilitamiento de los momentos o espacios para la conversación, queremos traer, en el cierre, algunas reflexiones de Jorge Larrosa sobre la exposición, tanto de las y los docentes como de las y los estudiantes, como una estrategia pedagógica para que la escena de clase se constituya en un espacio público. La exposición es un moverse de posición, un abrirse al mundo y a las y los otros, a distintas formas de saber. Larrosa señala lo siguiente:

[L]a escuela es, para Hannah Arendt, un dispositivo de comunicación/transmisión y renovación del mundo, un dispositivo en que algo del mundo es puesto a disposición de todos para su transmisión y renovación. Pero en la escuela el mundo se da gramatizado, escrito, textualizado o, dicho de otro modo, se da a leer, en una relación entre la lectura de la palabra y la lectura del mundo que Paulo Freire desarrolló de manera magistral. En la escuela el mundo es público porque está en medio (en forma de texto) y porque es legible. [...] Por tanto, la sala de aula es una esfera pública porque hay algo en medio que es común a todos y que une y separa al mismo tiempo. Y ese “algo” es el asunto (lo que tenemos entre manos) y la materia (lo que leemos juntos). Solo así podemos pensar que el aula es un lugar para descubrir, inventar, imaginar y compartir mundos (Larrosa y Rechia, 2018, pp. 186-7).

Si estamos de acuerdo (como nosotros lo estamos) con estas ideas de Larrosa sobre lo que constituye lo propio de una escena de enseñanza en cualquier escenario socioeducativo, entonces los haceres docentes en las escenas pedagógicas atravesadas por los medios digitales tendrían que orientarse hacia organizar un espacio de conversación y de trabajo (de estudio) sobre la cultura entre las generaciones. Eso implica hacerse presente en la meticulosa y paciente actividad que se despliega todos los días en los espacios socioeducativos. Después de varios años de trabajo con medios digitales, queda claro que *clickear* repetidamente en las pantallas o teclados no garantiza mayor actividad o participación si no median otras condiciones y orientaciones. Antes que apurarnos por seguir la última moda tecnológica, habría que preguntarse qué permiten estos nuevos dispositivos y plataformas y qué dificultan, y reorientar nuestros haceres

hacia sostener y recrear un mundo común en el que cada ser humano pueda ir articulando una voz propia en diálogo con la de otras y otros. Esos parecen los desafíos más urgentes.

Bibliografía

- Barra, V. (2016). *Da pedra ao pó. O itinerário da lousa na escolar pública paulista do século XIX*. Goiânia: Gráfica UFG.
- Burke, C. (2005). "Light: metaphor and materiality in the history of schooling". En: Lawn, M. e I. Grosvenor (eds.), *Materialities of Schooling. Design, Technology, Objects, Routines* (125-141). Oxford: Symposium Books.
- Burn, A. (2009). *Making New Media. Creative Production and Digital Literacies*. New York: Peter Lang.
- Carrington, V. & K. Hodgetts (2010). "Literacy-lite in Barbie-Girls™". En *British Journal of Sociology of Education*, 31 (6), 671-682.
- Coleman, G. (2017). *Las mil caras de Anonymous. Hackers, activistas, espías y bromistas*. Barcelona: Arpa Editores.
- Dijck, J. van (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dijck, J. van, Th. Poell y M. de Waal (2018). *The Platform Society. Public Values in a Connective World*. Oxford: Oxford University Press.
- Dussel, I. (2019). "Historias de cavernas, pupitres y guardapolvos: Los aportes del giro material en la historia de la educación". En N. Arata, N. y P. Pineau (directores), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza* (pp. 35-55). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

- Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. (2018). “¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela”. *Perfiles Educativos*, XL [Número especial], 142-178.
- Ferrante, P. e I. Dussel (2022). “YouTube como infraestructura educativa. Alineamientos y desacoples entre los medios digitales conectivos y las prácticas escolares”. *Revista Voces de la educación*, Número especial: Desafíos de la educación híbrida, pp. 165-186.
- Ferreiro, E. y Siro, A. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje: acercamiento de los niños a lo literario*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. México DF: Siglo XXI.
- Gitelman, L. (2008). *Always already new*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Groys, B. (2010). *Going Public*. Berlin & New York: Sternberg Press.
- Hébrard, J. (1995). “La leçon et l'exercice. Quelques réflexions sur l'histoire des pratiques de scolarisation”. En: Bentolila, A. (ed.), *Savoirs et savoir-faire. Les entretiens Nathan -Actes V* (155-162). Paris: Éditions Nathan.
- Ito, M. et al (2005). *Personal, Portable and Pedestrian. Mobile Phones in Japanese Life*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Jackson, Ph. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kriscautzky, M. (2014). *Seleccionar información en Internet. Problemas y soluciones de los nuevos lectores ante la confiabilidad de las fuentes digitales de información*. Tesis de Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigación Educativa, DIE-CINVESTAV.
- Larrosa, J. y Rechia, K. (2018). *P de Profesor*. Buenos Aires: Noveduc.

- Lemke, J. (2004). *Learning across multiple places and their chronotopes* [Ponencia]. AERA 2004, April 12–16, San Diego, CA. Disponible en: http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/papers/aera_2004.htm Fecha de consulta: 10 de octubre de 2022.
- Masschelein, J. (2014). “Making the school: stories of caves and tables”. En W. Lambrecht y N. Vansieleghem (Eds.), *Old School/ Nieuwe Klas* (pp. 43-53). Ghent: LUCA School for the Arts.
- Monsiváis, C. (2007). *Las alusiones perdidas*. México: Anagrama.
- Nespor, J. (1996). *Tangled Up in School. Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ott, M., MacAlpine, K.-A. y Hibbert, k. (2018). “Seeing double: design and enactments of a lesson on perspective-taking”. *The Curriculum Journal*, 29(2), 277-294.
- Papacharissi, Z. (2010). *A Private Sphere. Democracy in a Digital Age*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Peters, J. D. (2015). *The marvelous clouds. Toward a philosophy of elemental media*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Rancière, J. (2018). *La méthode de la scène*. Paris: Lignes.
- Ricoeur, P. (février, 1955). “La parole est mon royaume”. *Ésprit*, 223, 192-200.
- Sadin, E. (2017). *La humanidad aumentada*. Buenos Aires: Caja Negra Editores.
- Sarmiento, D. (El Monitor, 15 de enero de 1853). “La pizarra”. En *Obras Completas*. Tomo XXVIII. Buenos Aires: Ideas pedagógicas.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Madrid: Anagrama.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Inés Dussel

Es Doctora en Educación (Ph.D.) egresada de la Universidad de Wisconsin-Madison, Lic. en Ciencias de la Educación (UBA) y Magister en Ciencias Sociales (FLACSO).

Es Profesora Investigadora del DIE-CINVESTAV, México, y colabora con el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba desde su fundación. Fue directora del Área Educación de FLACSO/Argentina entre 2001 y 2008. Actualmente es presidente de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE).

Paola Roldán

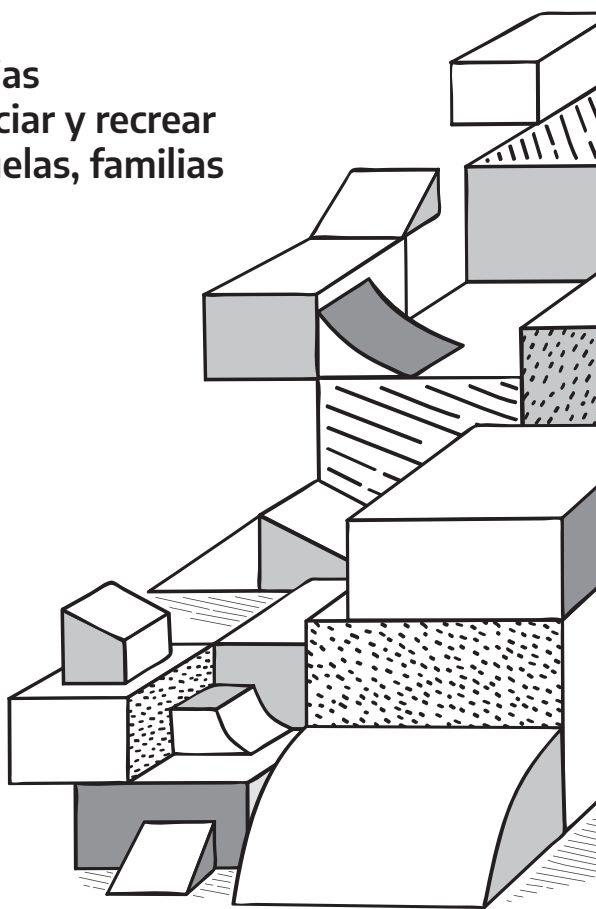
Especialista en Pedagogía (UNC), Diplomada en Educación e Imágenes (Flacso), Profesora en Ciencias de la Educación (UNC). Actualmente cursa el Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación en la UNL.

Docente Adjunta en la Universidad Nacional Pedagógica y Universidad Nacional de Córdoba en el área de Educación y medios digitales. Integrante y coordinadora de equipos de investigación en temáticas de Educación y medios digitales. Posee trayectoria como investigadora categorizada, con diversas publicaciones y materiales educativos publicados. Ha coordinado múltiples equipos interdisciplinarios encargados de la producción de materiales educativos en programas de Educación a distancia.

Actualmente coordina las carreras y trayectos formativos en el ISEP (Instituto Superior de Estudios Pedagógicos) perteneciente al Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

Anexo

**Cuaderno de experiencias
socioeducativas: potenciar y recrear
la histórica alianza escuelas, familias
y comunidad educativa**



Introducción

Adriana Fontana

En este Cuaderno –anexo que acompaña al libro *Pedagogía de las Experiencias Socioeducativas*– se incluyen relatos de experiencias que en las aulas de clase de la Actualización compartieron las y los colegas docentes que la cursaron. Como es sabido, el INFoD ofrece esta singular y poderosa posibilidad: la de abrir una conversación federal alrededor de un objeto de estudio entre colegas docentes. En las aulas de clases de este instituto, docentes de todas las jurisdicciones entran en diálogo con teorías, investigaciones, artículos disciplinares actualizados, también se resuelven ejercicios, se realizan tareas, actividades –individuales y/o conformando grupos de estudio (que insisto en subrayar por su alto valor pedagógico lo integran colegas de diferentes provincias)– que son parte del proceso de formación que se ofrece. Las historias que aquí compartimos tuvieron ese contexto de producción; los acontecimientos y las tonalidades narrativas las conservamos pero, por varios motivos, las recreamos. Las historias que recreamos entonces, ocurrieron en alguna de nuestras escuelas y comunidades educativas. Sin embargo, hemos realizado un trabajo sobre ellas para no exponer aquello que acontece en ese espacio protegido, cerrado que es el de las aulas (aunque sean virtuales y no tengan paredes); y también porque aquí tenemos otros objetivos. Al compartirlas, nos proponemos mirar a través de ellas “algo” de lo que ocurrió en los tiempos de la pospandemia. Están ofreciendo “algo” que, justamente consideramos muy valioso desde una perspectiva pedagógica. Por eso, este libro, hace muy bien en hacerles lugar, en prestarles “atención” (en términos de Simons y Masschelein, 2014)¹.

Por eso, este Cuaderno puede leerse al calor de estas preguntas: ¿qué “dicen” las experiencias a la pedagogía? ¿Qué dicen de aquello que está ocurriendo, en este tiempo, en esa vieja relación que la escuela, con las

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

familias y la comunidad supieron históricamente tejer? ¿Qué cambia; qué es necesario seguir sosteniendo; por qué? En particular, en esta Actualización en la que propusimos una *Pedagogía de las experiencias socio-educativas*, quisimos conversar acerca de los cómo; ¿cómo esas alianzas que se traman entre instituciones –escuelas-familias-comunidades educativas– contribuyen a fortalecer, a sostener las trayectorias escolares?

Son preguntas que atraviesan la propuesta formativa y también a este Cuaderno. En ambos casos la intención es capturar aquello que se nos hace difícil de atrapar y, a veces, solo a veces puede ofrecerlo la experiencia ¿qué provocan; qué es lo propio de la experiencia socioeducativa?.

Provocar, del latín *provocare* (llamar para hacer salir, estimular, provocar, desafiar) compuesto del prefijo pro –(hacia adelante) y del verbo *vocare* (llamar) cuyos numerosos compuestos en latín nos han dejado palabras como revocar, convocar, invocar, abogar y abogado, y de cuya raíz también vienen palabras como vocación, vocablo y vocabulario.

Provocar lo propio de la experiencia socioeducativa, puede entenderse entonces como un llamado y un desafío, visto hacia adelante, hacia lo que está por venir, hacia lo que podemos hacer que advenga. Una invocación, una vocación también, la de explorar “lo socioeducativo” para, de algún modo, reconocerlo y, potenciarlo, proyectarlo: ¿por qué? (junto a las preguntas insistentes...) ¿por qué? ¿cómo? ¿qué es lo propio de la experiencia socioeducativa?

Recurriendo a Larrosa decimos, que la experiencia es “eso/algo” que “nos” pasa. Nos pasa por el cuerpo, por las palabras, las miradas: si hay experiencia algo pasa; algo cambia y vemos, pensamos lo que no sabíamos. Para el caso, queremos revisar con los relatos de estas experiencias aquello que nos pasa **en** la escuela y la desborda; eso que nos pasa en la escuela o **con** la escuela y la excede. Y, si ese exceso históricamente pudo ser leído y reconocido (como lo desarrollan Thisted y Zysman en uno de los capítulos) también puede resignificarse en este presente. ¿Qué no veíamos y son estas experiencias las que nos “ponen sobre la mesa” nuevos saberes? ¿Qué ha pasado y qué nuevos lugares hay que hacer –luego

de la irrupción del virus del COVID-19-? Pero no solo por eso, sino que inscribimos los problemas que se presentan en este tiempo en una avenida más amplia, tal como lo proponen en su capítulo Trímboli y Percaz.

En los relatos de este Cuaderno puede decirse, se retoman todos los artículos del libro, dicho de otro modo es otra voz la que habla de un mismo asunto. Juan Pablo Sabino recupera y reedita experiencias que las y los colegas docentes intercambiaron en el marco de las actividades que les propuso la cursada y dan cuenta de aquello que en este tiempo excede a la escuela y sin embargo la involucra. Entonces, este tiempo ¿pide otra escuela? ¿Una escuela que...?

Los relatos traslucen la complejidad y la singularidad de este tiempo, los fracasos, los esfuerzos, las tristezas y los pequeños triunfos de una escuela que ya, parece no puede seguir siendo la que se inició en la modernidad. Son relatos en los que la experiencia socioeducativa habla de la escuela; de una escuela que está viniendo, que sin embargo, no deja desdibujar su especificidad y se renueva en el tejido que puede tramar con otras instituciones.

Verán en los relatos escuelas que ofrecen lecturas de aquello que lejan, deja hablar a lo cercano. Como tantas veces, pero de otros modos, con otros “contenidos”. Verán escuelas que van a buscar, que esperan, reclaman, tejen alianzas y... abren jardines. Escuelas que flexibilizan horarios, que dialogan con comerciantes de la comunidad para que sus jóvenes puedan cumplir el sueño de terminar sus estudios. Problemas y resoluciones nuevas y viejas. No resulta sencillo, en este momento, identificar con claridad qué sigue siendo y qué se presenta como novedad, sin embargo, sabemos que, para que la escuela sea escuela es necesario ofrecer, como dicen Masschelein y Simons (2014, p.12) ““tiempo libre” que transforma conocimientos y destrezas en bienes comunes y, por tanto tiene el *potencial* para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud, o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre si mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible)”.

Relatos: Escuelas, familias y comunidad educativa hoy²

Por Juan Pablo Sabino

En una escuela del litoral... Abrir el mundo desde un cuento

Hace varios años gestiono la dirección de una escuela primaria rural de verano ubicada sobre una ruta provincial y muy cercana a unos de los pueblos principales del partido. La escuela hace ya varios años tiene doble jornada. El año pasado teníamos cerca de 50 estudiantes. El trabajo que se nos presentó durante el ciclo lectivo del 2022 cuando tuvimos la posibilidad de volver a la presencialidad plena fue muy arduo. Reconectar a las chicas y los chicos con las rutinas escolares en el transcurso de toda la jornada nos llevó varias semanas. Una de las propuestas que surgió de las docentes fue retomar el espacio de lectura grupal de diversos cuentos. La idea fue empezar a trabajar con autores de latinoamérica que conecten a las chicas y los chicos con su contexto geográfico e histórico. Empezamos con los clásicos *Cuentos de la selva* de Horacio Quiroga. Nos pareció interesante la posibilidad de partir de relatos que nos vinculen con la naturaleza y con el entorno más conocido para ellas y ellos. Se fueron generando momentos de mucha atención, cada encuentro iba cobrando una conexión especial con su barrio; con su comunidad. El interés fue tal que tuvimos que ampliar la propuesta y ponernos a investigar sobre quién había sido Quiroga, cómo había narrado esos cuentos, etc. Desde cada cuento se nos iba abriendo un mundo de emociones, de preguntas y de conocimientos que nos permitían ir mucho más allá y más acá de las lecturas. De pronto llegó el amor, apareció Alfonsina Storni. Las chicas y los chicos no podían creer el vínculo que habían tenido dos personalidades tan distintas entre sí. Sus narraciones y sus intereses parecían tan distantes. Sin embargo, pudieron darse cuenta que el amor va más allá de estas

2 Los relatos están inspirados en escenas reales que compartieron algunas y algunos colegas en nuestras aulas. Reeditan las experiencias compartidas, aunque por una cuestión de cuidado se han modificado los nombres y datos personales.

cuestiones y que en realidad su amor por la literatura permitía un vínculo muy fuerte entre ellos. El recorrido por ambas historias singulares les permitió conocer los problemas y las idiosincrasias de la sociedad de aquella época y espontáneamente empezaron a vincularla con la actual. Contradicciones en el amor, el lugar de la mujer en esa sociedad, en su comunidad, en sus familias. Las lecturas ayudan a mirar de manera distinta la realidad en la que vivimos, según sea el trabajo docente pueden ir más allá de lo escolar.

En una escuela de Cuyo... Marginalidades incluidas: ir a buscar, esperar, sostener

Maribel tenía 19 años. El año pasado había decidido terminar la secundaria. En el 2018 se anotó en una escuela secundaria de adultos y cursó el primer año sin mayores inconvenientes. Para aquel entonces ella no tenía un trabajo fijo, pero con las changas que iba encontrando se las arreglaba para no sumarle gastos a su familia y poder darse algunos gustitos. Hace casi 17 meses Maribel está de novia con Joaquín. Ambos se aman y están llenos de sueños. Ella imagina toda su vida junto a él y le encantaría formar una familia y poder estudiar enfermería. Una hermosa e inolvidable tarde de abril Maribel se entera que está embarazada. La noticia es felizmente recibida por ambos. Ninguno duda en continuar con el embarazo y empezar a buscar la forma de iniciar su sueño como pareja.

Al iniciar el 2020, Maribel se presenta en la escuela con su hijo recién nacido. Ella quiere terminar sus estudios. Apenas iniciadas las clases el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio irrumpe sobre la vida de todas las escuelas y comienzan semanas de incertidumbre que nadie sabe muy bien cuánto durarán ni cómo deberán acomodarse. En el CENS se decide sostener un vínculo a través de los grupos de WhatsApp ya que era un medio bastante efectivo para la comunicación con los grupos de estudiantes. La organización no fue sencilla, pero se pudo ir sosteniendo un contacto y un avance muy gradual en cada grupo tratando de sostener una comunicación fluida con cada uno y cada una.

Al cabo de algunas semanas, la profesora de matemática nota con mucha preocupación que hacía días que no tenía noticias de Maribel. Desde la dirección de la escuela se logró establecer contacto con ella. Al pasar los días el contacto fue siendo más fluido y esto permitió que Maribel nos cuente los problemas económicos que estaban atravesando. Ellos no la estaban pasando nada bien. Ya no contaban con los pocos ingresos informales que lograban recaudar antes del ASPO. El único ingreso estable que tenían era el Ingreso Universal por hijo más un Bono de \$10.000 que había otorgado el Estado Nacional a los sectores más vulnerables. Desde la escuela se le asesoró sobre la posibilidad de acceder a la Tarjeta Alimentar que el Estado Nacional le ofrecía para que todas las personas pudieran acceder a la canasta básica alimentaria, pero en su Municipio no habían llegado a repartirlas antes del aislamiento. El Bono sólo les había alcanzado para proveerse de pañales, algo de alimento y un poco de ropa para el bebé que ya le estaba quedando chica. Desde la escuela logramos organizarnos para ayudarlos y que ella pueda terminar los estudios de ese año.

Al iniciar el ciclo lectivo del 2021 notamos que Maribel no se inscribe. Ella había logrado terminar el año anterior sin ninguna materia pendiente, sólo le faltaba un año. La contactamos y nos cuenta que no tiene con quien dejar a su hijo ya que su pareja había conseguido un trabajo en el mismo horario en que ella tenía que cursar. La situación de Maribel no era una excepción. Muchas de nuestras estudiantes atraviesan el mismo problema y deben interrumpir sus estudios. Algunas logran retomar más adelante, pero en su mayoría no lo hacen. El caso de Maribel volvió a revitalizar el reclamo de la escuela para la creación de un jardín maternal para el cuidado de los hijos y las hijas de nuestras y nuestros estudiantes. Empezamos a organizarnos y a golpear las puertas de las autoridades y los sindicatos. Luego de muchos trámites y reclamos, logramos abrir la primera sala de jardín en el 2022.

Hoy Maribel está cursando su último año y sigue soñando con estudiar enfermería.

En una escuela del noreste... Juntos nos sostenemos, divididos caemos

Mi nombre es Laura. Acabo de cumplir 24 años y sueño con ser profesora de matemáticas. Para poder estudiar tuve que viajar de mi pueblo a la ciudad. El primer año de estudio alquilaba un departamento con mi novio, pero luego de un año y medio decidí buscarme un lugar para mi sola ya que tuve algunas escenas de celos que terminaron con situaciones de violencia. Como mi familia no puede sostener mis gastos ya que vengo de una familia de clase media baja, tuve que buscar un trabajo. Por suerte encontré uno como vendedora de un comercio del centro de la ciudad por la mañana. También, pude tramitar la Beca Progresar Argentina y entre ambos ingresos me he logrado sostener.

Al iniciar este año ya cumplía con todos los requisitos para iniciar mis prácticas docentes. Es sabido que estas deben realizarse en contraturno. Esta situación empezó a generarme incompatibilidad con los horarios del trabajo. La idea era poder buscar una escuela asociada de nivel secundario donde pueda tener experiencia con algún grupo del ciclo básico y con otro del ciclo superior. Al inicio empecé a pensar en la posibilidad de abandonar mis estudios ya que me era imposible avanzar con las exigencias horarias que me proponían las docentes de prácticas. Desde el comienzo en el profesorado intentaron buscarme alguna posibilidad en los turnos de la tarde, pero la mayoría de las escuelas no tenía disponibles grupos del ciclo básico en esa franja horaria. La única escuela con turno vespertino que me consiguieron era demasiado lejos de la ciudad y se me complicaba llegar en el transporte público. Además, se me superponía con los horarios de mis clases. Con todo el apoyo y la buena predisposición de la profesora se logró conseguir una escuela en el primer turno de la mañana. Lo único que necesitaba era el permiso de mis empleadores para poder ingresar más tarde mientras duren mis clases de observación y de práctica. Si bien no fue sencillo, logré que me permitan recuperar esas horas de trabajo los sábados por la tarde. Sin la colaboración de la institución donde me formo, la generosidad de la escuela secundaria que hasta el momento no recibía estudiantes de nuestro profesorado y la flexibilidad de mis empleadores, hoy no podría continuar con mis estudios.

Quizá mi historia no tenga nada de extraordinaria, pero en estos gestos sencillos mi vida se sostiene encaminada en la profesión que quiero para realizarme y sentirme parte de la comunidad. Espero el día de mañana poder retribuirles todas estas posibilidades a mis estudiantes.

Entre las sierras puntanas: El afuera también es adentro

Hace 8 años trabajo como preceptor en una escuela secundaria en el centro de la ciudad en que vivo. La escuela está organizada en tres turnos: mañana y tarde el ciclo básico, y en el vespertino asiste el ciclo superior. A la escuela asisten más de 1300 estudiantes de sectores muy diversos de la ciudad. Sus realidades socioculturales y económicas son muy heterogéneas. Asisten en transporte público, caminando, en el auto de sus familias y un número bajo pero significativo tiene su propia moto. En la mayoría de los casos fue adquirida como regalo de cumpleaños de sus progenitores. En la primera parte del año 2019 varios de estos estudiantes que asistían con sus motos protagonizaron accidentes de tránsito. En la mayoría de los casos se repetía la mala costumbre de no usar casco. Hubo algunos estudiantes con lesiones leves y otros con algunas más graves, pero desde la escuela no sentíamos que era nuestro ámbito de responsabilidad. Sus padres habían autorizado el uso y debían ocuparse de que sus hijos e hijas utilicen las debidas protecciones.

Una mañana de lluvia. Una de tantas. Martín venía como todos los días con su ciclomotor. Traía a su hermana en la parte de atrás agarrada de su cintura. Martín cuando viajaba con su hermana le daba su casco y solía ser muy cuidadoso al conducir. Esa mañana la lluvia era bastante intensa y una camioneta salía hacia la izquierda de la puerta de la escuela luego de dejar a sus chicos. Susana no vio la moto por el espejo y arrancó. Martín trató de esquivarla, pero perdió el equilibrio y se cayó. Su hermana sólo tuvo unos raspones en el codo, pero él se golpeó la cabeza y, luego de tres días en coma, nos abandonó.

Independientemente de las responsabilidades y los juicios y demás yerbas... **desde la escuela entendimos que esta situación no era un problema exclusivo de las familias.** Directivos, coordinadores, docentes de

distintas asignaturas, tutores y preceptores, padres y madres, estudiantes, **empezamos a entender que debíamos revisar las prioridades curriculares de nuestro Proyecto Escuela.** ¿Acaso la educación vial no es parte fundamental de la formación de nuestros estudiantes? En primer lugar, desde la escuela nos pusimos personal del Área de seguridad vial de la Municipalidad. Desde ahí nos recomendaron tomar contacto con el Área de la salud. Allí empezamos a organizar una serie de actividades bien puntuales para concientizar a nuestros jóvenes, pero, también, para trabajar en conjunto con todas las familias de la comunidad educativa. El objetivo principal del colegio no sólo abarcó a nuestros estudiantes, también buscamos llegar a las y los jóvenes de toda la población de la ciudad. Bajo el lema “Usar casco salva vidas” iniciamos una multiplicidad de acciones que duraron desde agosto hasta noviembre. Las mismas incluían tareas dentro del ámbito escolar: jornadas institucionales, folletería y publicidad en los pasillos y patio, trabajo disciplinar en las aulas, charlas de profesionales de las distintas aulas abiertas a la comunidad, participación en espacios de radios barriales, etc. También se realizaron encuestas que eran diseñadas en algún proyecto de trabajo intra aula que luego se desarrollaban en la comunidad en general.

Al año siguiente nos encontró la pandemia y todo lo trabajado quedó guardado en la memoria de parte del estudiantado. A todas y todos los adultos la necesidad de repensar los vínculos a distancia con nuestros grupos durante el 2020, y luego de pensar la revinculación con la escuela en el 2021, la verdad es que nos hizo dejar de lado dichas experiencias. En el 2023, **un grupo de estudiantes de quinto año, se acercó al Equipo Directivo y le propuso iniciar nuevamente el proyecto.**

Las fronteras invisibles de una escuela en la ciudad: ni marrones, ni blancos, ni negros, ni amarillos

Mi nombre es Catalina, me dicen Cata o Cati, estoy cursando el último año en una Escuela Artística de la Ciudad. Al comienzo de este año empezamos a cursar con el grupo completo en la misma aula. Habían pasado dos años sin que todo el grupo se viera la cara. No estaba la misma gente pero casi toda. En las primeras semanas de clase los grupitos se

fueron organizando en sectores y al inicio del segundo mes de clase el aula estaba claramente dividida. No teníamos problemas de convivencia de ningún tipo. Simplemente cada una y cada uno se sentaba cerca de las personas con las que más se llevaba. Sin embargo, algo que no habíamos notado o, mejor dicho, nadie se había detenido a analizar, era que el grupo de adelante está integrado por estudiantes de color marrón y, en los grupos de atrás estaban los más blancos. La realidad es que nadie había expresado hasta el momento una situación puntual de discriminación.

Al iniciar agosto, desde un conjunto de materias y teniendo en cuenta la cercanía con el 12 de octubre, nos proponen un trabajo interareal sobre los procesos inmigratorios que se produjeron en nuestras comunidades familiares o barriales. La idea principal era que realizáramos una investigación sobre la inmigración y la mujer. Debíamos analizar qué papeles y qué roles desempeñaron las mujeres en las diversas corrientes migratorias. Al principio nadie mostró demasiado interés en el proyecto, pero hacia fines de agosto nos llevaron al Museo de la Inmigración y eso generó que la mayoría empiece a interesarse por los orígenes de su familia y cómo y cuándo habían llegado sus abuelos y abuelas a estas tierras y/o ciudades.

En mi grupo empezamos indagando qué sabían nuestros padres y nuestras madres de sus propios orígenes. En mi caso provenían de una provincia del litoral, pero en el grupo había quienes venían de otros lugares del norte argentino o de países limítrofes. En el proceso tuvimos que preparar entrevistas lo cual generó un fuerte trabajo de consultas e indagaciones sobre cuestiones que eran completamente ajenas a nuestra vida cotidiana. Recopilamos artículos, recortes de diario, fotos, relatos familiares, etc. Fuimos a los centros comunales y a las organizaciones barriales para ver qué información podían brindarnos. También visitamos asociaciones de fomento y revisamos las historias que guardaban en los clubes de los barrios en que vivíamos. La curiosidad que empezó a generarse en la totalidad de quienes integraban los diferentes grupos fue tal que pedimos empezar a invitar a familiares para que nos cuenten en primera persona qué sabían, cómo lo habían vivido, etc. **La experiencia fue muy enriquecedora, especialmente porque nos dimos cuenta de**

que todas las personas que estábamos en el aula éramos hijos e hijas de alguna oleada inmigratoria, algunas más cercanas, otras más lejanas. No importaba si era del norte, del este o del oeste, teníamos algo en común que empezamos a compartir entre todas y todos. Las fronteras invisibles que separaban el aula en espacios comunicados empezaron a traspasarse con risas, palabras y miradas.

En una escuela del centro del país... Cuidar el ambiente (no) es cosa de todos

Todos los martes del año 2022 trataba de llegar a la escuela antes del recreo largo de la mañana para poder encontrarme con algunos de mis colegas de tercer año con los cuales solemos realizar los proyectos interdisciplinarios. Parecía un martes como cualquier otro, pero al ingresar a la escuela escucho por detrás la voz del Rector: “Martín, vení a Rectoría ¡por favor!” Al ingresar allí, veo que también estaban Vanina –profesora de biología– y Silvana –profesora de geografía–. Fernando nos pone al tanto de la situación. Un grupo de padres le habían elevado una carta pidiendo explicaciones sobre el proyecto: “Reducir, reciclar, reutilizar” ya que entendían que a sus hijos no les correspondía limpiar la mugre del municipio.

Al inicio del 2022 nuestra escuela comenzó a formar parte de la Reforma Educativa que se llevaba a cabo en toda la provincia en el marco normativo de las reformas nacionales para las escuelas secundarias. Uno de los ejes de esta reforma promovía el desarrollo de las Jornadas de Integración de Saberes. Luego de varias discusiones e intercambio definimos por mayoría trabajar como eje transversal de todo el proyecto educativo institucional: “El cuidado del ambiente”. Para ello iniciamos una primera etapa en la que desde la escuela empezamos a abrir caminos hacia afuera. Nos pusimos en contacto con organizaciones no gubernamentales, con responsables del ministerio de medio ambiente, con el Municipio, etc. En distintas jornadas fuimos trabajando sobre los significantes: Reducir, reciclar y reutilizar. Los temas que fuimos desarrollando se vincularon con el cuidado y la preservación de nuestros espacios de vida, las huellas ecológicas, el tratamiento adecuado de nuestros residuos, etc. Se armó

folletería, cartelería, spots publicitarios. Con la ayuda de especialistas en reciclado pudimos armar un proyecto en el cual distintos grupos de estudiantes pudieron construir ladrillos ecológicos y composteras.

En la segunda parte del año, decidimos salir de la escuela. Armamos caminatas por el centro de la ciudad y durante las mismas fuimos repartiendo folletería y levantando basura del piso. Las chicas y los chicos no se pusieron contentos con la idea de limpiar las calles ya que entendían que pagaban sus impuestos y de ello debían ocuparse otros. Eso nos permitió trabajar sobre la noción de Estado y ciudadanía reforzando las nociones de participación, derechos, deberes, y obligaciones. Si bien las quejas y comentarios continuaron, al finalizar la jornada y poder visualizar la cantidad de basura que se había recogido, nadie lo podía creer. Sin lugar a duda, este paseo por el barrio había sido el que despertó la indignación de algunos padres y algunas madres.

Conversamos con el Rector sobre la necesidad de hacer una reunión con todas las familias, contarles el proyecto y argumentar nuestras decisiones. Acordamos en dicha acción, les presentaríamos nuestros argumentos de defensa que terminaron resultando lo suficientemente sólidos y convincentes para poder continuar nuestras acciones. Continuamos realizando actividades de apertura contactando a la huerta del municipio, al centro de reciclado y al centro de integración comunitaria. Lo más importante fue que se generaron espacios de diálogo, de acción y de concientización que no solamente fueron importantes para la escuela, también para las familias y para la comunidad vecinal.

En las laderas de la cordillera andina los contenidos bajo sospecha: debates entre el ser y el deber

Es sabido que la implementación de la Educación Sexual Integral ha ofrecido muchas resistencias en distintos lugares de nuestro sistema educativo. Sin embargo, en nuestra provincia hemos tenido un avance importante al poder incorporar los contenidos de la ley como un espacio formal en los nuevos diseños curriculares de la Escuela Secundaria. Por

dicho motivo, quienes estamos convencidas y convencidos de la importancia de involucrar a las familias en la vida escolar, propusimos empezar a organizar reuniones de padres y madres para contarles en qué consistían las modificaciones que se iban a estar dando en los planes curriculares que transitarían sus hijas e hijos en los próximos años.

Empezamos con las reuniones de los grupos que ingresaban a primer año. Las reuniones estaban a cargo de las autoridades escolares, pero también participamos diferentes docentes. La directora comenzó explicando todo lo referido al nuevo diseño curricular en lo referido al formato y al funcionamiento escolar. Explicó que había materias que iban a trabajar en forma conjunta conformando distintas áreas de contenidos articulados entre sí donde se enriquecía la mirada a partir de las distintas perspectivas que ofrecían las diversas disciplinas. Explico cómo funcionarían dichos espacios con parejas pedagógicas. Cómo se iba a organizar la evaluación y la acreditación. Luego de toda la exposición mostró un cuadro donde se podía ver la organización de cada área. Hasta ese momento la reunión transcurría sin problemas. Inició la lectura del cuadro: “Las materias de biología y fisicoquímica se juntan en el área de ciencias naturales. Teatro, filosofía y ESI conformarán el área de...”. En ese instante una madre interrumpe preguntando en voz alta: “¿ESI es una materia o un taller?”. La directora responde “es una materia y es obligatoria”. Otro padre dice en voz alta: “yo no quiero que mis hijos tengan ESI, me niego”. La directora le responde en forma tranquila y clara: “No hay posibilidad de que usted se niegue, es una materia obligatoria aprobada en el nuevo plan curricular de secundaria bajo el marco de la ley 26150. La misma viene establecida en el nuevo diseño curricular, en la resolución 1463/18”. En ese momento, el tema queda cerrado y se puede continuar con la reunión.

Cuando empecé a trabajar en los espacios de ESI de los primeros años, el resto de las materias ya habían comenzado ya que la mía era de creación y eso demoró el inicio. Al principio algunas y algunos estudiantes se ponían incómodas e incómodos y presentaban resistencias y algunas tensiones sobre las expectativas que les presentábamos respecto del es-

pacio. Esto se intensificó cuando empezamos a trabajar sobre las temáticas referidas de la sexualidad, a la identidad de género, a la orientación sexual, la expresión de género, etc. El martes pasado, una de las estudiantes que suele ser callada y reservada, quien vive en uno de los parajes aledaños a la ciudad y que ya había faltado algunas clases, se queda un rato más en el aula cuando casi todo el grupo había salido al recreo. Me acerco y le pregunto si le pasaba algo. Me contesta que no sabe si va a seguir viniendo a mi materia. Empiezo a hacerle algunas preguntas para averiguar el motivo.: “¿por qué no vas a venir más? ¿se te complica el horario? ¿no te gustan las clases?” Ella me mira y me responde: “no, no profe, me gusta lo que vemos y me gustan sus clases... pero... es mi papa, él no quiere que yo venga a su materia”. “¿Por qué no quiere que vengas?”, le repregunto. Y ella me cuenta que su papá le dice que estoy loca y que les estoy lavando el cerebro”. Hago una pausa, la miro y le preguntó: ¿y vos qué pensás? Levanta los hombros en silencio y mira el piso. Le pregunto: “¿a qué se refiere con “lavar el cerebro”?”. Ella me responde: “él dice que las mujeres nacen mujeres y los varones, varones, y que solo se puede sentir atracción hacia el sexo opuesto. Además, piensa que esas personas están que equivocadas ya que es antinatural que te atraiga alguien del mismo sexo”. Me deja absorta y casi sin palabras. Y me quedo helada y en silencio unos minutos... retomo el aliento pensando cada una de las palabras que cuidadosamente debo utilizar y decido preguntarle si sabe cuál es la definición de antinatural, a lo que me responde en forma negativa moviendo la cabeza. Entonces empiezo a explicarle que lo antinatural es aquello que es contrario a lo natural, entonces la pregunta que debemos hacernos es qué es lo natural. A ello podríamos denominarlo como aquello que nosotros normalizamos y consideramos natural. Es decir, que las personas trans o las mujeres que les gusten las mujeres y los varones que les gusten los varones sean pocas, no significa que no sea algo natural. Quizá simplemente no estamos acostumbrados a verlos. Entonces, no puedo lavarte el cerebro porque para eso debería inventar lo que te enseño y todo lo que vemos en clase existe. **Yo solo enseño para que vean cuán diversos somos, cuán diferentes.**” Tras un momento de silencio prosigo: “Si tu papá tiene dudas o quiere hablar conmigo, podemos arreglar una reunión. A mí me encantaría contarle y

explicarle que no quiero convencerte de nada. Simplemente quiero que todas y todos aprendan a aceptarse y a quererse y a respetarse con las elecciones que cada una y cada uno haga... sin imponerle nada a nadie. Además, es importante que entienda que vos tenés que venir a clase. ¿Podés elegir no aprender factoreo o no hacer deporte?” Ella asiente con la cabeza y se retira del aula.

Aprovecho para ir a hablar con la Asesora pedagógica para poner en conocimiento y ver cómo continuar. Luego de escuchar todo lo ocurrido me dicen que hay una gran resistencia y que esto está ocurriendo en varios espacios. La indicación es: “si la estudiante falta a las clases, se cita a la familia. Si el padre pide una cita con el o la docente, arreglamos una reunión en la que estemos vos, nosotras, la familia y en caso de ser necesario un vice”

Una escuela en una ciudad. Ser parte ¿a distancia?: acreditar no es aprender

Mi nombre es Jazmín. Hoy tengo 12 años y estoy iniciando mi séptimo grado de la escuela primaria. En el 2021 no pude cursar la escuela normalmente porque mi abuela tiene una enfermedad de riesgo. Tengo un hermano en la secundaria. Él tampoco pudo ir a la escuela. Viví ese año con mucho miedo de contagiarme algo y que se enferme mi abuela. Por suerte no pasó. Desde la escuela me contactaron todo el tiempo. Me dieron libros y tareas todas las semanas. Yo fui trabajando como pude, pero me costaba mucho porque no tenía a nadie para preguntarle. A veces mi hermano me ayudaba, pero casi nunca. Desde la escuela me ofrecieron venir a casa. Lo hablé con mi abuela y preferimos que no. La verdad es que la maestra hizo un montón de cosas para que no me pierda. Se me hizo muy difícil. Extrañaba a mis amigas, el patio, los recreos. La seño. Todo. Por suerte este año pude volver. Me dejaron quedarme con mis compañeras y compañeros de siempre. **La verdad que estoy feliz, pero me pierdo un montón en las clases. Ahora me propusieron que me quedé en contraturno para adelantar todo lo que perdí. Mucho no me gusta la idea, pero me parece que lo necesito.**

Juan Pablo Sabino

Es Doctor en Filosofía y Magister en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Trabaja en la Universidad de Buenos Aires, en la Universidad Nacional de Lanús, en el Instituto Nacional de Formación Docente y en distintos Institutos de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires. Sus actividades de investigación las realiza en el Instituto Dr. Alejandro Korn de la Facultad de Filosofía y Letras de UBA.

Entre sus publicaciones se destacan sus libros: *Espejos Nietzscheanos: "entre" subjetividad y comunidad* y *Educación, subjetividad y adolescencia: entre la imposibilidad de enseñar y la posibilidad de aprender*.

Es cofundador y codirector de la revista de investigación *Estudios Posthumanos*.

Compiladora

Adriana Fontana

Autoras y autores de los textos

Bárbara Briscioli, Inés Dussel, Adriana Fontana,
Alejandro Garay, Ruth Gotthelf, Laura Percaz,
Paola Roldán, Juan Pablo Sabino, Sofía Thisted,
Javier Trímboli, Ariel Zysman.

Ilustraciones

Facundo Fernández Fontana

**Equipo de producción gráfico editorial
de la Subsecretaría de Educación Social y Cultural**

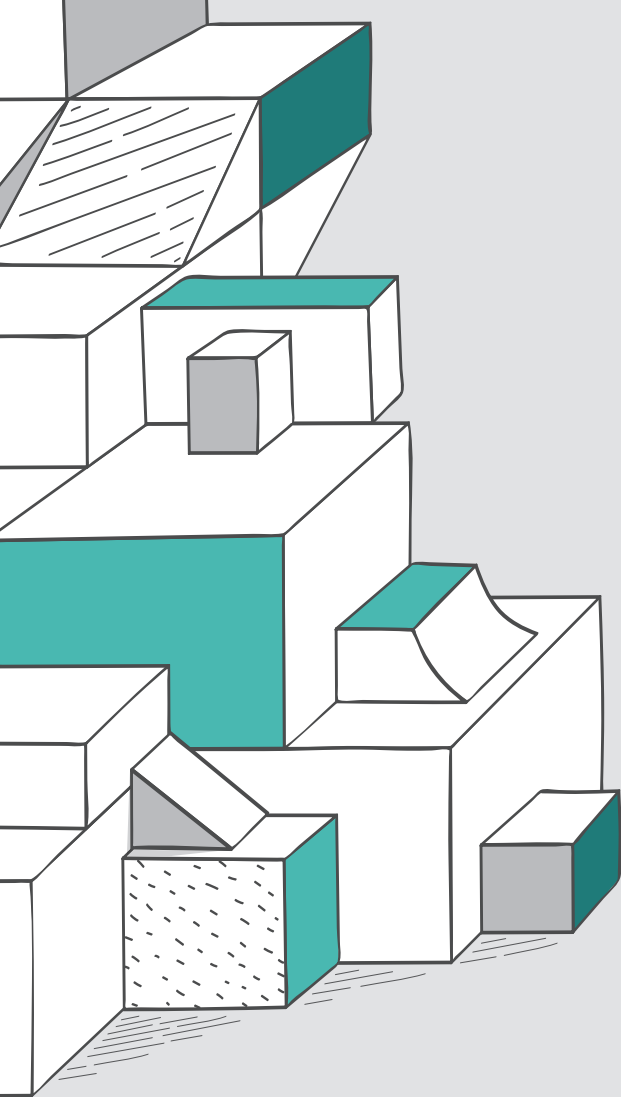
Diseño: Nicolás Del Colle

Armado: Natalia Suárez Fontana, Nicolás Del Colle

Ilustración de tapas: Bruno Ursomarzo

Corrección de estilo: Gabriel Giamello

Coordinación general y edición: Laura Gonzalez



+info
[www.
argentina.
gob.ar](http://www.argentina.gob.ar)

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.