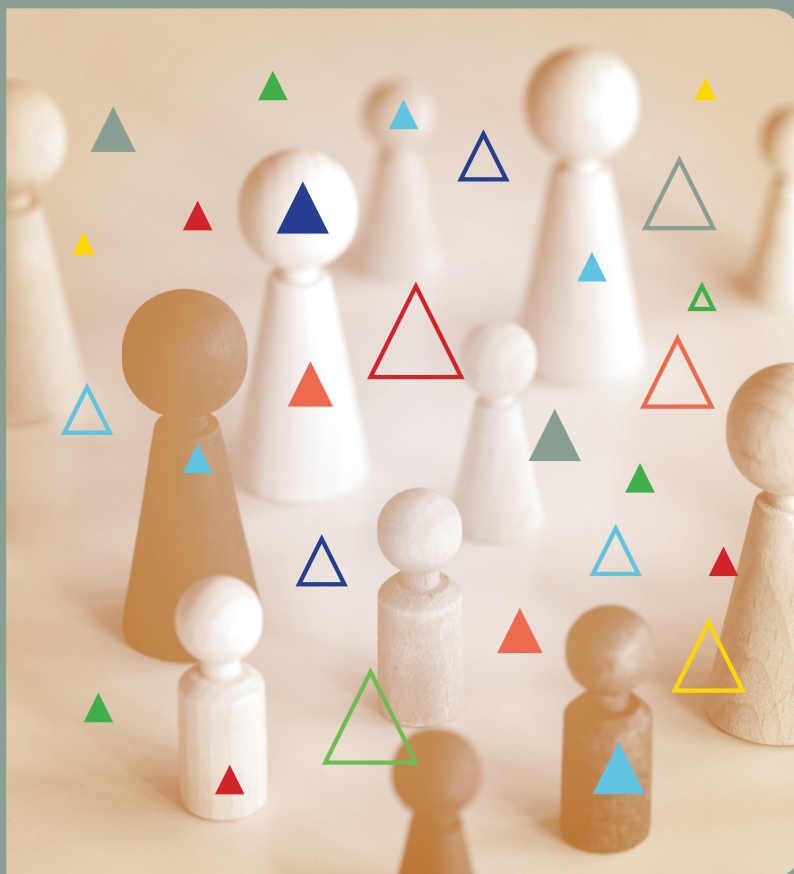


LAS RELACIONES ENTRE DESIGUALDAD Y CONOCIMIENTO EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Debates desde diferentes perspectivas disciplinarias

Patricia Sadovsky y José Antonio Castorina
(coordinadores)



PATRICIA SADOVSKY es profesora de Matemática egresada del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González y doctora en Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA) con mención en Didáctica de la Matemática. Es profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) y directora de la *Revista Análisis de las Prácticas*. Ha investigado sobre problemas didácticos relativos a diferentes cuestiones vinculadas a la enseñanza de la matemática para el nivel primario, secundario y la formación docente. En los últimos años, asumiendo un enfoque colaborativo, sus estudios se centran en el papel del análisis de las prácticas docentes en la producción de conocimiento didáctico.

JOSÉ ANTONIO CASTORINA es profesor en Filosofía (UNLP), magíster en Filosofía (SADAF), doctor en Educación (UFRGS), profesor emérito de la Universidad de Buenos Aires (Facultad de Filosofía y Letras), profesor titular de la UNPE, director de la Maestría en Formación Docente (UNPE) e investigador principal del Conicet (jubilado). Sus temas de investigación son el desarrollo de conocimientos sociales en niños, los problemas epistemológicos en teoría de las representaciones sociales, la psicología del desarrollo e investigación educativa y la didáctica profesional.

Las relaciones entre
desigualdad y conocimiento
en las prácticas educativas

*Debates desde diferentes
perspectivas disciplinarias*

Las relaciones entre desigualdad y conocimiento en las prácticas educativas

*Debates desde diferentes
perspectivas disciplinarias*

**Patricia Sadosky y José Antonio Castorina
(coords.)**

Adelaida Benvegnú

Adrián Cannellotto

Adriana Casamajor

Ana María Espinoza

Norma Filidoro

Fabián Gómez

Mariela Helman

Verónica Hendel

Axel Horn

Laura Kiel

Mariana Ladowski

Delia Lerner

Gabriela Novaro

Ana Pereyra

Jaime Piracón

Egle Pitton

Analía Segal

Dana Sokolowicz

Las relaciones entre desigualdad y conocimiento en las prácticas educativas : debates desde diferentes perspectivas disciplinarias / Adelaida Benvegnú ... [et al.]; Coordinación general de Patricia Sadovsky; José Antonio Castorina. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2025. Libro digital, PDF - (Investigaciones; 12)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-631-6745-02-6

1. Educación. 2. Derecho a la Educación. 3. Desigualdad. I. Benvegnú, Adelaida
II. Sadovsky, Patricia, coord. III. Castorina, José Antonio, coord.
CDD 370.1

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Carlos G.A. Rodríguez
Rector

Ana Pereyra
Vicerrectora

Adrián Cannellotto
Secretario de Investigación y Posgrado

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA
Diego Herrera
Edición y corrección

Oscar Bejarano
Diseño y diagramación

COLECCIÓN INVESTIGACIONES
Las relaciones entre desigualdad y conocimiento en las prácticas educativas.
Debates desde diferentes perspectivas disciplinarias

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2025
Piedras 1080 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires (C1070AAV), Argentina
www.unipe.edu.ar

© De los trabajos que integran el volumen, sus autoras y autores

1ª edición, diciembre de 2025

Se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transmisión de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, siempre que:

- se reconozca la autoría de la obra original y se mencione el crédito bibliográfico de la siguiente forma: Sadovsky, Patricia y Castorina, José Antonio (coords.), *Las relaciones entre desigualdad y conocimiento en las prácticas educativas. Debates desde diferentes perspectivas disciplinarias*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2025;
- no se modifique el contenido de los textos;
- el uso del material o sus derivados tenga fines no comerciales;
- se mantenga esta nota en la obra derivada.

ISBN: 978-631-6745-02-6

Índice

INTRODUCCIÓN

| | |
|---|---|
| <i>Patricia Sadovsky y José Antonio Castorina</i> | 9 |
|---|---|

CAPÍTULO 1

| | |
|---|----|
| La <i>forma-escuela</i> y la <i>forma escolar</i> . A propósito de los ecos de una discusión francófona en el Río de la Plata <i>Adrián Cannellotto y Ana Pereyra</i> | 19 |
|---|----|

CAPÍTULO 2

| | |
|---|----|
| Enseñanza, diversidad y (des)igualdad ante el conocimiento <i>Delia Lerner y Adelaida Benvegnú</i> | 59 |
|---|----|

CAPÍTULO 3

| | |
|--|-----|
| Conocimiento, diversidad y desigualdad. Precisiones teóricas y reflexiones desde una etnografía en escuelas con población migrante <i>Gabriela Novaro y Verónica Hendel (con la colaboración de Gustavo Barallobres y Delia Lerner)</i> | 105 |
|--|-----|

CAPÍTULO 4

| | |
|--|-----|
| Las escuelas en clave de igualdad. Ese complejo entramado salud/educación <i>Norma Filidoro y Laura Kiel</i> | 135 |
|--|-----|

CAPÍTULO 5

Presentar el mundo a través de un documental interactivo sobre el pasado reciente. Interrupciones y narrativas digitales

Analia Segal, Jaime Piracón y Mariana Ladowski 151

CAPÍTULO 6

Pensar una escuela más inclusiva: ¿propuestas globales o locales?

Ana María Espinoza y Adriana Casamajor 169

CAPÍTULO 7

Acerca de las relaciones entre autonomía y desigualdad en el campo educativo

Patricia Sadovsky y José Antonio Castorina 187

CAPÍTULO 8

Hacia la construcción de una posición autónoma de lxs alumnxs en relación con los saberes escolares

Mariela Helman, Egle Pitton, Dana Sokolowicz y Axel Horn 213

CAPÍTULO 9

*Repensando el texto *Defensa de la escuela*.
Una cuestión pública, de Simons y Masschelein.
Una perspectiva latinoamericana*

Fabián Gómez 251

Introducción

Patricia Sadovsky y José Antonio Castorina

¿A QUÉ LLAMAMOS DESIGUALDAD con relación al conocimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué vínculos guarda esta noción con otras cercanas como igualdad, diversidad, diferencia, autonomía? ¿Cómo se entran las diferentes facetas de las vidas de los chicos y de los jóvenes –en particular sus pertenencias sociales– con sus recorridos escolares? Preguntas cargadas de problematicidad a pesar de lo tanto que se ha producido sobre el tema. Alrededor de estas cuestiones se organizó en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), entre 2021 y 2023, un seminario de carácter horizontal del que participaron investigadores de diferentes disciplinas que trabajan en el campo educativo. Un primer desafío consistió en elucidar a qué nos estábamos refiriendo al hablar de desigualdad, habida cuenta de la multiplicidad de enfoques propios de la pedagogía, de la sociología, de la filosofía política, de las didácticas. Una niña o un niño que llega a quinto grado y no logra usar la escritura como una herramienta de adquisición de conocimientos o que deja su hoja en blanco frente a un problema aritmético básico nos interpelaba más allá de los discernimientos que nos proponíamos alcanzar. Más aún, sabíamos que en un proceso muy largo la escuela y los docentes en ella habían dejado de ser depositarios del reconocimiento social que alguna vez tuvieron, basado en la autoridad, la posesión del saber, el poder de la institución y los controles normativos (Tardif y Nunez Moscoso, 2018). Son reiterados los relatos de docentes que comentan sus dificultades, sobre todo en la escuela secundaria, para captar la atención de los alumnos y lograr su participación en las propuestas que realizan. Por su parte, muchos estudiantes experimentan un importante distanciamiento respecto de

sus profesores (Sadovsky y Castorina, 2020). Durante el período de la pandemia, este proceso de pérdida de legitimidad de las prácticas docentes parece interrumpirse a partir del imperativo de dar respuesta a la actividad pedagógica desafiada por el contexto de excepción. En ese momento, los docentes tomaron contacto con escenas que hicieron visible un drama social que vivían sus alumnas y alumnos, y entendieron que este de alguna manera les concernía. Esa mirada de los docentes –habíamos conversado con ellos en 2020 desde el marco de la UNIFE¹ puso en cuestión nuestras ideas y nos provocó la necesidad de tratar conceptualmente el problema de la desigualdad y los conocimientos en la escuela. Debemos señalar, sin embargo, que las expectativas de cambio que se pusieron de manifiesto en ese momento para abordar los problemas educativos que se derivan de las desigualdades sociales no se sostuvieron, en términos generales, con el regreso a las aulas. Necesitábamos producir algunas explicaciones para dar cuenta de esta diferencia entre las expectativas generadas y el rápido retorno a una escuela socialmente deslegitimada.

¿Cómo coordinar nuestro conocimiento de estas realidades educativas con una conceptualización que renuncie a un *deber ser* para con las prácticas de enseñanza? *Deber ser* que, como sabemos, obstaculiza una mirada crítica sobre los problemas. ¿Cómo considerar el malestar que docentes y estudiantes padecen en las instituciones sin anteponer diagnósticos que distorsionan la *realidad educativa* que se espera comprender? ¿Cómo interpretar autores que teorizan el problema de la desigualdad educativa abandonando toda perspectiva que suponga un vínculo directo entre el pensamiento de los teóricos y las prácticas situadas en un contexto particular?

Dos obras de amplia circulación en el mundo educativo nos resultaron significativas para promover la discusión: *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, de Jacques Rancière (2007), y *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, de Maarten Simons y Jan Masschelein (2014). En la base de los postulados de estos autores y de diferentes maneras –interpretamos–, es posible encontrar preguntas por las relaciones entre escuela y sociedad con respecto a la igualdad y la desigualdad. Nos propusimos explorar al máximo sus tesis sin plantearnos ningún tipo de contrastación con la «escuela real», tremendamente diversa, por otra parte, sino buscando discernir la potencialidad de sus categorías para repensar el problema de la desigualdad en la escuela. Ahora bien,

1. En el año 2020, se realizaron en la UNIFE conversatorios con docentes de diferentes jurisdicciones de la Provincia de Buenos Aires, con la intención de acompañar las experiencias que se desarrollaban en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) dispuesto debido a la pandemia.

¿cuál es el alcance y cuáles son los límites de una supuesta «separación» entre escuela y sociedad para alcanzar resultados significativos en el vínculo de las y los alumnos con el conocimiento? Más específicamente, para que desde el interior de las prácticas educativas se habilite que todos los estudiantes compartan una experiencia en la que su propio trabajo intelectual sea reconocido por ellos mismos y por sus pares y docentes.

Las y los autores de este libro compartimos el supuesto según el cual vale la pena buscar condiciones para que las y los estudiantes ocupen una posición institucional desde donde desarrollen una experiencia sustantiva con relación al conocimiento. ¿Qué la hace sustantiva? Y esas posiciones, ¿son necesariamente iguales para todos? ¿Se deberá aislar tajantemente la impronta mercantilista de la sociedad para adentrarse en un modo de relación con el conocimiento que la ignore? ¿Es esto posible? Sabemos que el consenso social propugna una igualdad formal al tiempo que admite la desigualdad en términos socioeconómicos. ¿Significa esto la renuncia a una escuela que apunta a la participación productiva de todos en las escenas educativas? Bajo estas preguntas hay mucho por revisar y explorar: el propio papel de cada institución en la posibilidad de involucrar a los alumnos (de proponerles problemas a resolver, de agruparlos según lógicas diversas, de dirimir sus conflictos, de integrar a la práctica educativa concepciones de vida provenientes de la trayectoria cultural de distintas comunidades) o el aporte de las familias y de otros actores que se ocupan de problemas del entorno barrial (como, por ejemplo, las cuestiones ambientales, de seguridad, etc.), entre tantos otros, cuya relevancia habrá que estudiar. Subrayemos el carácter territorial de estas últimas dimensiones, aspecto poco estudiado desde una visión universalista de las políticas públicas en general y, específicamente, desde las relativas al trabajo con el conocimiento.

Es socialmente compartida una idea según la cual la autonomía es una condición para el aprendizaje. Se la suele interpretar como un rasgo personal atribuido a una cierta naturaleza, como una característica de los sujetos —*se es o no se es autónomo*—. La expresión omite tanto la actividad productiva del sujeto como a los *otros* en la caracterización de la autonomía. Lejos de compartir esta visión, entendemos con Cornelius Castoriadis (2013) la autonomía como una relación social que se va transformando en el marco de una práctica institucional. ¿Es válida esta perspectiva cuando los alumnos tienen que aprender aquello que la cultura ha producido? ¿Puede concebirse que en tal proceso los estudiantes inscriban sus elaboraciones personales? ¿Cómo es la relación, en la institución escolar, entre asumir un marco normativo disciplinar y producir una idea propia en dicho marco? ¿Qué vínculos se pueden establecer entre promover relaciones de autonomía en las prácticas escolares y lograr que la escena educativa sea compartida por todos?

Señalamos anteriormente que la escuela se volvió, en demasiados ámbitos de nuestra sociedad, un espacio difícil de habitar. ¿Será momento de volver a cuestionar el predominio de ciertas formas estandarizadas –despersonalizadas, entonces– que han organizado históricamente los vínculos sociales en la institución escolar? Pareciera que en el lazo afectivo entre alumnos y docentes respecto del conocimiento hay también aspectos que es necesario explorar. Durante bastante tiempo, el interés por problematizar los objetos de enseñanza escolar descuidó –a veces desconoció– la relación entre apropiación de saberes e implicación afectiva. El seminario que desarrollamos fue una oportunidad para poner en cuestión esta disociación.

Asimismo, hemos postulado que en la producción de relaciones desiguales con el saber juegan un papel los modos en que se despliegan los procesos de transmisión en la escuela. Al respecto nos ha resultado altamente sugestivo el trabajo del equipo coordinado por Stéphane Bonnéry (2009) en el que investigadores provenientes del campo de la sociología analizan el papel de los soportes pedagógicos en la enseñanza, habida cuenta de que incluyen una cantidad de exigencias intelectuales que quedan implícitas y que pueden resultar de difícil identificación por parte de las y los docentes. Confluyen en este estudio miradas sociológicas y didácticas: se podría pensar que, por su lugar en la institución, los docentes fueron delegando en los textos y otros recursos la función enseñante, reduciendo cada vez más su lugar a la gestión y aplicación de recursos en la clase. Nos preguntamos entonces: ¿qué posibilidades tienen profesores y maestros de asumir de manera autónoma los recursos que se les ofrecen –o imponen– y de poder prestar atención a las diversas relaciones que los alumnos entablan con el saber a raíz de esos usos? Es obvio que cualquier respuesta a esta pregunta introduce el carácter social e institucional de este fenómeno que no puede ser atribuible a decisiones puramente individuales de los docentes.

Las ideas sobre la desigualdad en las prácticas de enseñanza y aprendizaje se complejizan cuando se plantea la inclusión en las aulas de alumnos en situación de discapacidad. Las políticas públicas en esa dirección que han tomado impulso en las últimas décadas no han sido acompañadas por una interpelación profunda de los núcleos duros del dispositivo escolar y sus condiciones de homogeneidad, simultaneidad y temporalidad en la organización de la enseñanza. Las preguntas que nos hacíamos relativas a la igualdad y la desigualdad con respecto al conocimiento en la escuela, ¿se resignifican en este contexto en el que es necesario pensar la incorporación de alumnos en situación de discapacidad? ¿Hasta qué punto impactan sobre la configuración de la clase pensada como unidad?

Los problemas que fuimos nombrando fueron retomados por los distintos autores de este libro, quienes los han reformulado y enriquecido haciendo intervenir, de una u otra manera, sus propios estudios.

Adrián Cannellotto y Ana Pereyra, en «La *forma-escuela* y la *forma escolar*. A propósito de los ecos de una discusión francófona en el Río de la Plata», analizan críticamente la tesis de Rancière sobre *la igualdad de las inteligencias*, así como sus transformaciones en el tiempo, ubicando su pensamiento en el marco de la filosofía política. Esta inscripción permite revisar de manera rigurosa las interpretaciones que se han hecho sobre este autor en el campo educativo para discutir las cuestiones de la desigualdad y abrir nuevos problemas. Asimismo, se preguntan por la fertilidad de esta discusión en un momento en que la escuela es socialmente cuestionada.

Por otra parte, Cannellotto y Pereyra examinan el alcance y el significado de los estudios de Bernard Lahire respecto de las tensiones que suponen dar lugar pleno a las prácticas escriturales como modo de objetivación del mundo y, al mismo tiempo, responder a la ineludible exigencia de considerar la diversidad de prácticas lingüísticas de los estudiantes, que se originan en sus pertenencias socioculturales.

En diálogo con este último planteo, Adelaida Benvegnú y Delia Lerner, en «Enseñanza, diversidad y (des)igualdad ante el conocimiento», retoman los estudios de Lahire con relación a los procesos de alfabetización para poner en cuestión la correlación entre el origen social de los alumnos y su desempeño en la escuela. Estas autoras examinan, además, basándose en distintas investigaciones, el papel que juegan, en la posibilidad de apropiación activa de la escritura y la lectura por parte de todos los alumnos, los vínculos estrechos entre las ideas sobre la lengua escrita que se transmiten en la enseñanza y las conceptualizaciones infantiles. Desde este enfoque, analizan la producción de desigualdades en el interior de las prácticas educativas y, en contraposición, proponen criterios que favorezcan de manera creativa los intercambios entre alumnos y docentes en la sala de clase.

¿Cuáles son las prácticas que transforman la diversidad en desigualdad? Esta pregunta, presente una y otra vez en las discusiones del seminario, es retomada a propósito de diferentes problemáticas tanto por Gabriela Novaro y Verónica Hendel como por Norma Filidoro y Laura Kiel.

La cuestión de las relaciones con el conocimiento en contextos de diversidad sociocultural es tratada por Novaro y Hendel, con la colaboración de Gustavo Barallobres y Lerner, en «Conocimiento, diversidad y desigualdad. Precisiones teóricas y reflexiones desde una etnografía en escuelas con población migrante». En un diálogo colaborativo entre disciplinas, estas autoras examinan el modo en que intervienen desigualdad y diversidad en los procesos de legitimación de saberes. Apelan para ello a desarrollos de la antropología y otras ciencias sociales y a la investigación educativa. A la hora de pensar los conocimientos escolares, las autoras se preguntan si prevalece la imposición arbitraria de un particular como re-

ferencia única o si hay un consenso en el que la diversidad logra interpelar la construcción de lo común y ampliar sus referencias. Pregunta abierta que llama a la indagación y a la revisión de criterios a través de los cuales se legitiman los saberes que deben asegurarse a todos. Las autoras analizan en particular esta cuestión referida a trayectorias escolares de niños y jóvenes pertenecientes a familias migrantes, así como dan cuenta del desconcierto que expresan directivos y docentes cuando se encuentran con estudiantes cuyas formas de ser y estar en la escuela son diferentes de las esperadas.

Por su parte, Filidoro y Kiel, en «Las escuelas en clave de igualdad. Ese complejo entramado salud/educación», se preguntan cómo se construye un *nosotros* cuando se incluye a *otros* –niñas y niños en situación de discapacidad– a los que no se les reconocen características comunes. Las autoras problematizan dos posiciones extremas y frecuentes: exigir que para estar en el aula *hagan como los demás* o, en el polo opuesto, contemplarlos en su singularidad y *no esperar que participen de las escenas comunes*. Es en esta polarización, en la que las singularidades no transforman las escenas colectivas, que las autoras encuentran que las diferencias se transforman en desigualdades. Sin embargo, dan cuenta de importantes experiencias que se distancian de estas opciones entre *todos lo mismo* o *enseñanza individualizada*, haciendo lugar a escenas pedagógicas orientadas hacia la igualdad. El trabajo indaga también sobre la intervención del campo de la salud en las estrategias de inclusión escolar. Al respecto se analizan diferentes perspectivas, algunas de las cuales intentan coordinar los saberes de maestros y profesionales con el propósito de explorar de manera colaborativa estrategias de inclusión. Y ello en abierta oposición a otras que pretenden regirse por supuestos universales que anulan, desconocen o desprecian los saberes producidos por los docentes en la situación pedagógica específica.

Un conjunto de trabajos de este libro examinan el problema de las igualdades y desigualdades a través del análisis de escenas escolares en las que la intención de enseñar se presenta indisociable del reconocimiento, la implicación y la empatía.

En «*Presentar el mundo* a través de un documental interactivo sobre el pasado reciente. Interrupciones y narrativas digitales», Analía Segal, Jaime Piracón y Mariana Ladowski analizan la función pedagógica de un trabajo en aulas de secundario y de formación docente con un documental interactivo que reconstruye el centro clandestino «El campito» durante la última dictadura cívico-militar. Desde un punto de vista en el que se apela a conmover la sensibilidad de los estudiantes como puerta de entrada al conocimiento de los acontecimientos ocurridos en la sociedad argentina en dicho período, los autores analizan los intercambios que se producen

entre alumnos y docentes a partir de las representaciones y vivencias que suscita el documental. La situación plantea una escena educativa en la que, de muy diversas maneras, todos los estudiantes participan. En este sentido, se trata de un *caso* que permite reflexionar sobre condiciones pedagógicas y didácticas que convocan a los estudiantes a entrar en los intercambios del aula y asumir, entre todos, una diversidad de posiciones.

Ana María Espinoza y Adriana Casamajor, en «Pensar una escuela más inclusiva: ¿propuestas globales o locales?», examinan dos casos que permiten interrogar las relaciones entre las políticas públicas con su carácter prescriptivo y universal y las posibilidades de las escuelas de recrear, transformar o incluso transgredir esas directivas bajo el propósito de resolver problemas de igualdad educativa en el terreno específico en el que emergen. Uno de estos casos relata una experiencia didáctica relativa a la enseñanza de la luz, contenido de los programas curriculares de ciencias naturales en la escuela primaria, que tuvo lugar en el período de la pandemia. Se inscribe en un trabajo colaborativo entre investigadores y docentes que se venía desarrollando con anterioridad. Las autoras resaltan la participación imprescindible que tuvieron las maestras en esta producción, que fueron quienes pudieron realizar una lectura pormenorizada de la realidad que vivían los niños y aportar elementos sustantivos para poder convocarlos. El segundo caso remite a las decisiones que toma una directora de escuela que, frente al empeño de una alumna –a la que se le había indicado repetir su año escolar– en permanecer con sus compañeros, modifica las normas institucionales para tomar en cuenta simultáneamente las indicaciones de la institución y el deseo de la estudiante. Las reflexiones que se realizan ofrecen argumentos que justifican la necesidad de repensar las relaciones entre lo local y lo global para abordar con nuevas y creativas herramientas los problemas de desigualdad que se presentan en la institución escolar.

El problema de la conquista de autonomía con relación al conocimiento por parte de los alumnos o la comprensión del posicionamiento de aquellos que el sistema escolar suele identificar como no autónomos es retomado y profundizado en dos artículos de este libro.

Patricia Sadovsky y José Antonio Castorina, en «Acerca de las relaciones entre autonomía y desigualdad en el campo educativo», se apoyan en un trabajo de Jeanne Bilodeau (2020), que a la vez toma las tesis de Castoriadis (2013), sobre la autonomía en el marco de las prácticas institucionales, para analizar la dialéctica entre el hacer colectivo en las aulas y el trabajo cognoscitivo personal, y entre este último y la heteronomía institucional. Es allí que exploran la posibilidad de los alumnos de participar en la escena educativa con sus propias elaboraciones. A la vez, consideran que la noción de *reconocimiento* planteada por Axel Honneth (2007) contribuye a elucidar las condiciones socioafectivas que favorecen la intervención activa de los

alumnos en la producción de conocimiento en el aula. A partir de estas reflexiones, proponen una severa crítica a la concepción del docente como facilitador de los aprendizajes en tanto esta omite la imprescindible acción mediadora de la enseñanza entre la producción cultural y la movilización de ideas de los estudiantes en las situaciones didácticas.

La noción de *autonomía* también es retomada, sobre la base del estudio minucioso de escenas educativas, en el trabajo de Mariela Helman, Egle Pitton, Dana Sokolowicz y Axel Horn, «Hacia la construcción de una posición autónoma de lxs alumnxs en relación con los saberes escolares». Estos autores, luego de explicitar su posición con relación al concepto de autonomía, analizan situaciones que han sido intencionalmente elaboradas bajo condiciones pedagógicas y didácticas que promueven la inclusión activa de los alumnos. Se detienen detalladamente en esas condiciones argumentando sobre las razones que las hacen productivas respecto del propósito inclusivo mencionado. Es necesario destacar el contexto educativo en el que fueron desarrolladas, dado que –los autores lo subrayan– es indisociable de las transformaciones que se logran con relación al posicionamiento de los alumnos en la sala de clase. Es así que presentan dos situaciones que han tenido lugar en el Programa de Aceleración de la Ciudad de Buenos Aires, y una tercera llevada a cabo en el marco de una investigación correspondiente a un programa de la Universidad de Buenos Aires, en escuelas rurales de sección múltiple. Se trata entonces de indagaciones que se despliegan sobre la base de prácticas que desafían los núcleos duros del dispositivo escolar clásico (*lo mismo a todos en el mismo momento*). Este estudio fortalece los argumentos, sostenidos en este libro, en el sentido de la fertilidad de tomar como objeto de estudio sistemático la participación activa de los alumnos en el trabajo con el conocimiento.

Finalmente, las discusiones acerca del lugar de la escuela en la sociedad, sobre todo de las expectativas de formación que reciben los jóvenes de cara a su futura inserción en el mundo del trabajo, fueron retomadas a propósito del debate sobre las desigualdades escolares con relación al conocimiento en el artículo de Fabián Gómez, «Repensando el texto *Defensa de la escuela, Una cuestión pública*, de Simons y Masschelein. Una perspectiva latinoamericana». Se recorren en este trabajo interrogantes que problematizan las relaciones entre escuela y sociedad: ¿aparato ideológico del Estado o del mercado?, ¿ámbito de reproducción de las relaciones sociales?, ¿espacio de resistencia?, ¿lugar de suspensión de las demandas sociales para pensar el mundo separado de ellas, poniendo en primer plano la transmisión cultural? Cada una de estas preguntas implica posiciones teóricas con las que Gómez discute, tratando de discernir a qué cuestiones responden y desde qué perspectivas lo hacen. Se detiene en

particular en la noción de *suspensión* que proponen Simons y Masschelein (2014), porque encuentra allí una posibilidad para pensar prácticas igualitarias. Cuestiona a la vez algunas condiciones que harían viable el punto de vista de estos autores y expone conflictos y contradicciones que deberían enfrentarse de cara a la sociedad actual.

Cerramos esta introducción enfatizando el carácter colectivo de esta obra. Por una parte, como se ha dicho, los distintos artículos retoman los debates ocurridos en el seminario de la UNIPE. Al emprender el proyecto del libro, los distintos grupos presentaron sus esquemas de producción al conjunto, que los recibió críticamente. Esta instancia ofreció la oportunidad de extender las discusiones y revisar los enfoques de cada grupo, y habilitó las lecturas cruzadas que ocurrieron durante el proceso de escritura. En este sentido, nos gustaría destacar que esta impronta colectiva ha sido para todos nosotros un refugio frente a la hostilidad política respecto de lo que consideramos nuestras mejores armas: la discusión horizontal, la producción de argumentos, la expectativa de nutrirnos sobre la base de las distintas miradas disciplinarias, el sentido crítico y, sobre todo, la esperanza de poder contribuir al acuciante y cada vez más desgarrador problema de la desigualdad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bilodeau, Jeanne

2020 *Didactique des mathématiques et pratiques efficaces: étude critique des conceptions de l'autonomie des élèves*. Mémoire maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.

Bonnéry, Stéphane

2009 «Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage», en *Revue française de pédagogie*, n° 167, pp. 13-23.

Castoriadis, Cornelius

2013 *La institución imaginaria de la sociedad*, Ciudad de México, Tusquets.

Honneth, Axel

2007 *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*, Buenos Aires, Katz.

Rancière, Jacques

2007 *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal. [1987]

Sadovsky, Patricia y Castorina, José Antonio

- 2020 «Enseñar en tiempos de excepción: nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social», en Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*, Buenos Aires, UNIPe: Editorial Universitaria, pp. 211-224.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan

- 2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Tardif, Maurice y Nunez Moscoso, Javier

- 2018 «La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites», en *Cadernos de Pesquisa*, vol. 48, nº 168, pp. 388-411.

La forma-escuela y la forma escolar. A propósito de los ecos de una discusión francófona en el Río de la Plata

Adrián Cannellotto y Ana Pereyra

INTRODUCCIÓN

La modernidad periférica argentina fue construyendo una suerte de tradición en relación con la recepción y debate en torno a autores de otras latitudes. Las políticas de traducción y edición, la constitución de grupos de lectura y discusión, así como su uso en el ámbito de la transmisión, hacen que ese tipo de prácticas no resulten anómalas. Consideramos que poner en cuestión, problematizar e interrogarse en torno a ciertas categorías y usos que se difunden e instalan rápidamente resulta necesario para no caer en la repetición acrítica y mecánica o en un criterio de autoridad que la sensibilidad actual recusa.

Este es el caso de la recepción local de las ideas de Jacques Rancière en las discusiones educativas, en particular de su concepción de la igualdad y, con más precisión, de la igualdad de las inteligencias. En relación con ello, nos planteamos algunas preguntas a modo de ordenadores de la exposición: ¿hacia dónde apunta la igualdad de las inteligencias?, ¿qué relación guarda su idea de igualdad con la institución escolar?, ¿qué tipo de educador configura esa toma de posición?, ¿en qué medida nos permite pensar cuál es la especificidad de la escuela en un momento en que esta aparece cuestionada?

Ensayar algunas respuestas, centralmente en lo que atañe a estas dos últimas preguntas, requiere ir más allá de las posibilidades que ofrece el aparato conceptual propuesto por Rancière. Por esta razón, luego de presentar sus desarrollos argumentales, en la segunda parte del artículo, recuperamos algunas de las ideas propuestas por Bernard Lahire para

dar cuenta de cómo, a partir de la expansión de la forma escolar, se hizo necesario avanzar en algunas definiciones respecto de aquello que la escuela hace en y por sí misma. Nuestro interés radica en subrayar, centralmente, el aporte que la escuela hace en la generalización de las culturas escritas, en la transmisión de los saberes de las disciplinas escolares e, incluso, de los saberes prácticos. Ello hace posible la toma de distancia de una relación eminentemente empírica con el mundo, dando lugar a un vínculo voluntario, intencional, consciente, anticipatorio y reflexivo con aquello que las personas hacen o son capaces de pensar.

RANCIÈRE: DE LA *FORME-ÉCOLE* A LAS PRÁCTICAS IGUALITARIAS

A los efectos de avanzar con la primera de las preguntas e intentar despejar hacia dónde apunta la idea de igualdad, en concreto la igualdad de las inteligencias, es necesario establecer con claridad lo que Rancière entiende por *forma-escuela* (*forme-école*), comprender si esta guarda relación con la institución escolar y, de ser así, en qué sentido. Para eso, vamos a detenernos en primer lugar en el artículo «Ecole, production, égalité», publicado en 1988, donde define a la escuela (haciendo referencia a la *scholè* griega) como una *forma simbólica* y como una *norma de separación* de espacios, tiempos y ocupaciones. Esta primera definición es completada con una especificación: en la escuela en tanto forma confluyen «tres relaciones simbólicas fundamentales [...] Es el lugar ubicado fuera de las necesidades del trabajo, el lugar donde se aprende por aprender, el lugar de la igualdad por excelencia» (Rancière, 1988: 2). Estas tres relaciones que están vinculadas entre sí hacen que la *forma-escuela* en tanto forma simbólica no pueda identificarse con la escuela. Más aún, la escuela en tanto que institución no es otra cosa que el producto que se obtiene al *banalizar* esa *forme-école* y, con ello, los alcances y consecuencias de la *ruptura simbólica fundamental* que estaría en condiciones de poner en marcha.

La igualdad de la *forma-escuela* es consecuencia de la separación que genera respecto del mundo productivo, organizado en torno a la distribución de tareas y bienes y, por lo tanto, atravesado por la desigualdad. Va de suyo que es esta separación la que permite crear un espacio y un tiempo destinados al saber por el saber mismo, es decir, al ocio intelectual y, por lo tanto, a lo propio de quienes no están sometidos a las limitaciones del trabajo. En definitiva, que la escuela iguale por su forma y no por su contenido tiene que ver con esa potencia capaz de generar condiciones y habilitar a los individuos para un uso generalizado del tiempo «libre», destinado al saber por el saber mismo. Ahora, ni bien se avanza en el texto, esa separación respecto del

mundo económico que define a la *forma-escuela* no puede comprenderse simplemente como una distancia espacial y temporal, como si se tratara de poner entre paréntesis el medio circundante, sino fundamentalmente como una inadaptación: «La escuela solamente es productora de igualdad en la medida en que está inadaptada a las sensibilidades y los modos de ser de los soldados del ejército productivo» (ibíd.: 13). Inadaptación que el artículo grafica por medio de la tensión entre el escolar y el aprendiz.

La imposibilidad de comprender y sostener esta inadaptación, argumenta Rancière, está en la base de los reclamos que hacen referencia al fracaso de la escuela y a la crisis de los aprendizajes. El nudo de la cuestión radica en la sincronización entre el mundo productivo y la escuela que postula el actual consenso¹ entre una visión progresista, que confía en que se llega a la igualdad a partir de la distribución democrática de los conocimientos científicos, y una visión liberal que encuentra ese camino en una escuela que oficia como mecanismo para la incorporación al mundo laboral de los más desfavorecidos. Para ejemplificarlo, Rancière se detiene en la disputa entre una formación práctica y otra técnica en las escuelas de educación profesional. Esta disputa entre una formación ligada directamente a los gremios y a los talleres, pegada al ejercicio del oficio, y una formación más orientada a la producción de *suboficiales del trabajo* pone en evidencia la sincronización entre el mundo económico y la educación que es propia de los *modos de ser contemporáneos del sistema escolar*. En las dos posiciones que expresan este consenso, la transmisión del saber es un medio para lograr la igualdad. De allí que la idea de *producción* a la que hace referencia Rancière expresa el par *participación-sustracción*. Esto significa que se participa del mundo del trabajo por intermedio de la adquisición de un saber-hacer, pero unido a las «condiciones de la jerarquía que aprende al mismo tiempo una condición y un oficio» (ibíd.: 3). Es decir, se aprende un oficio y, al mismo tiempo, el lugar que cada uno debe ocupar en el reparto social. Los espacios se sincronizan a través de los conocimientos. Por otra parte, y complementariamente, la *sustracción* es el mecanismo que demora el ingreso del aprendiz al mercado de trabajo, haciendo posible la permanencia de otros que serán, a su tiempo, reemplazados. El tiempo escolar se encadena así con las necesidades del capital.

1. El consenso es «más que un acuerdo entre individuos o grupos. Es una construcción sensible del espacio y el tiempo de la comunidad, apta para excluir toda intervención de una fuerza exterior a este espacio y toda interrupción de su tiempo. La organización del consenso es, en particular, una policía del tiempo, una manera de construir a la vez la convergencia del tiempo, que da coherencia a un sistema de dominación, y la divergencia interna, que separa a los sujetos de su propio tiempo» (Rancière, 2014: 22).

Esta sincronización se sostiene incluso en un momento en que la escuela produce un «exceso de igualdad», es decir, en la medida en que la ampliación de la escolarización obligatoria al conjunto de la población permite que una mayor cantidad de personas se encuentren calificadas, aun en un número muy superior a lo que el sistema productivo requiere y puede emplear. A pesar de que este «exceso de igualdad» hace estallar la sincronización con el mundo productivo, y con ello el consenso sobre los fines de la enseñanza, la sincronización se mantiene e incluso se profundiza, como dijimos, inscribiendo los problemas educativos como la resultante de una todavía insuficiente sincronización de ambos mundos. Dicho de otra manera, en el momento en que la escuela muestra su incapacidad de cumplir con las promesas de ascenso social, se redobra la apuesta por la sincronización. En la interpretación de Rancière, esto impide comprender que lo que está en crisis es el basamento del actual consenso, el que descansa sobre una utopía: aquella que postula que es posible alcanzar la unidad social y la igualdad consiguiendo la integración de todos los individuos en las diversas funciones sociales, encauzando así la desigualdad propia de lo económico. Esto no es otra cosa que pretender organizar la igualdad en torno al acto productivo, asignando y distribuyendo funciones y jerarquías. Esta es la expresión de un consenso que vincula y anuda cada ocupación, trabajo o tarea social con un tipo de inteligencia, al mismo tiempo que fortalece la idea de que la falta de inteligencia no obedece a un problema de desarrollo natural sino a una carencia de educación:

Esta empresa será tanto más ventajosa si logra sustraer al hijo del artesano del medio natural productor de esas ideas falsas. Pero esta evidencia se topa enseguida con su contradicción: el niño que debe ser sustraído de su rutina y de la superstición debe, sin embargo, ser devuelto a su actividad y a su condición [...] La misma naturaleza que abre la carrera de ciencias a todas las mentes quiere un orden social de clases separadas y en el cual los individuos se conformen con la condición social que les está asignada (ibíd.: 53).

Rancière insiste en que el consenso (y su utopía) sobre el cual se sostienen los actuales modos de ser de los sistemas educativos tiene como principio la desigualdad. Ciertos análisis sociológicos, pedagógicos y de política educativa coinciden en que la escuela contribuye a encubrir la desigualdad, o bien directamente la reproduce. Son las conclusiones naturales que se derivan de lo que él denomina el *silogismo de la sospecha*. Por eso, los discursos sobre el fracaso de la escuela y las políticas que se proponen como remedio no pueden sino presentarse bajo la pretensión de alcanzar una igualdad como producto de tales o cuales intervenciones. Ahora bien, dado que nunca se llega a esta igualdad prometida, se puede decir entonces que la escuela sincronizada produce desigualdad haciendo creer en la igualdad.

La *forma-escuela* reaparece como preocupación en el ensayo «Los usos de la democracia», uno de los tres que componen el texto *En los bordes de lo político*, publicado en 1990, pero que reúne una serie de conferencias leídas entre 1986 y 1988. El tópico se despliega bajo el subtítulo «Los usos de las formas en el marco de una crítica al silogismo de la sospecha» y en torno a una serie de reflexiones radicales sobre la democracia. Los usos de las formas apuntan a trabajar la idea de *vita democrática* y, con ella, su noción de política en tensión con las tendencias actuales que tienden a postular sociedades autorreguladas, sin conflictos ni desacuerdos, ordenadas gracias a una correcta distribución de los cuerpos, las tareas y los bienes. Sociedades de lo que Rancière llama «utopía realista», en relación con aquellos que pretenden prescindir de la intervención política o la reducen a un mero hacer técnico. La *forma-escuela* en tanto forma de mediación entre los individuos y el sistema político es retomada, pero ahora en un contexto de discusión más amplio: el de una reflexión sobre la democracia y la igualdad, donde se va a poner en juego parte del aparato conceptual del autor, abordando la cuestión de la emancipación y de la igualdad de las inteligencias.

Detengámonos un momento en esto de la *vita democrática* para hacer unas primeras apreciaciones, sobre las que volveremos más adelante. La *vita democrática* se define a partir de aquellas prácticas que permiten «afirmarse como copartícipe de un mundo común» (Rancière, 2007: 73), es decir, sobre lo que el autor entiende por emancipación, lo que supone la emergencia de sujetos inesperados que se hacen visibles y audibles cuando interpelan, polemizan, entran en conflicto con una cierta distribución y jerarquización de los individuos y los grupos: «Aquellos que “no tienen” tiempo se toman ese tiempo necesario para erigirse en habitantes de un espacio común y para demostrar que su boca emite perfectamente un lenguaje que habla de cosas comunes y no solamente un grito que denota sufrimiento» (Rancière, 2005: 18-19). Este entrar en conflicto no debe entenderse como una simple confrontación de intereses u opiniones. El disenso sobre el que se funda el conflicto es el modo en que se manifiesta la separación de lo sensible consigo mismo, es la aparición y eventualmente la integración de aquello que siendo parte del todo no tenía razones para ser visto, oído, pensado. La política ingresa en la *vita democrática* con la toma de la palabra. La distinción aristotélica entre la palabra (*lógos*) y la voz (*phoné*), entre la racionalidad que se expresa por intermedio de las palabras para indicar lo justo y lo injusto, difiere de los animales que solo tienen voz, ruidos, para exponer el placer y el sufrimiento. Esa misma distinción Rancière la lleva a la *vita democrática*. La cuestión aquí es a quién le atribuimos la capacidad de la palabra, a quién le reconocemos la racionalidad que es propia de lo político y a quiénes relegamos a la zona

de ruidos inaudibles o incomprensibles para no reconocerlos como seres políticos. La política en tanto práctica ordenada por la verificación de la igualdad opera este pasaje. Una igualdad que es del orden de la virtualidad, anterior a cualquier tipo de distribución: «[...] igualdad y libertad son potencias que se engendran y crecen por un acto que les es propio. Y eso es lo que implica la idea de emancipación al afirmar que no hay libertad o igualdad, que tanto la una como la otra son una potencia de la que conviene verificar los efectos» (Rancière, 2007: 85-86). El principio de igualdad en tanto es una potencia que refiere a nuestra condición común de seres hablantes debe ser verificado para así fundar una práctica, inscribiendo la igualdad en la desigualdad.

Como dijimos, en *Los usos de la democracia*, Rancière apunta a discutir con quienes consideran escépticamente la relación entre democracia e igualdad. Justamente, su posición es contraria a la tesis del silogismo de la sospecha: «La igualdad postulada es una apariencia que solo sirve para disfrazar la realidad de la desigualdad» (Rancière, 2007: 70). Si bien la apariencia de igualdad es un tópico que puede rastrearse en la historia de la filosofía política, le interesa, particularmente en lo que atañe a la escuela, la expresión contemporánea de estas posiciones tal y como se pueden encontrar en las sociologías de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, en concreto con sus obras *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura* y *La reproducción. Elementos para la teoría del sistema de enseñanza*. Esta versión de la escuela como reproductora de la desigualdad se complementa con una versión que organiza sus intervenciones a partir de las conclusiones que extrae de aquella: «[...] dejar en claro los factores implícitos de la desigualdad, luchar contra el formalismo de la gran cultura y tomar en cuenta el peso social de los habitus y los modos de socialización propios de las clases desfavorecidas» (ibíd., 2007: 79). Esta derivación piensa a la escuela como una institución compensadora de los desajustes del mercado, otorgando a los sectores desfavorecidos condiciones particulares que permitan reducir las desigualdades de origen. Como ya dijimos, en ambos casos se parte de la desigualdad y la igualdad se torna una promesa.

Este punto resulta de particular interés para Rancière, pues se propone señalar que los partidarios de la sospecha terminan abonando un escepticismo despolitizador que se afirma en la incapacidad de los individuos para emanciparse, lo que implica inmovilizarlos y colocarlos bajo la tutela de quienes son considerados más avezados, aquellos que poseen saberes capaces de descifrar el funcionamiento de la sociedad y de orientar las acciones que otros deben continuar si quieren evitar la dominación. Al afirmar que los dominados no pueden salir por sí mismos del sistema de dominación, que necesitan de la explicación de otros, las teorías y las críticas a la dominación se convierten ellas mismas en recursos

para la dominación. Esta circularidad termina reforzando el sistema de clasificaciones y distribuciones de lo sensible. La cuestión de fondo pasa entonces por cómo hacer una crítica de la política sin caer en una nueva forma de *metapolítica*.

La escuela aparece entonces como el lugar en el que se verifica el engaño, donde la promesa de igualdad se ve una y otra vez frustrada. Por otra parte, el silogismo de la sospecha nos lleva implícitamente a sostener la existencia de una trama oculta o secreta de la realidad. Eso desemboca en el carácter ordenador de una superestructura o de un subsuelo, da lo mismo uno u otro, porque lo que se está postulando es la existencia de una suerte de continuo que funciona como asiento del sentido general que orienta a las cosas, otorgándole una trama sustancialista al devenir social.

Una vez que se hubo encuadrado a los referentes de la discusión, en *Los usos de las formas*, Rancière retoma las líneas argumentales de su pensamiento político y vincula las prácticas igualitarias con la emancipación, entendida como una experiencia individual y colectiva que consiste en postular «la igualdad de inteligencias como condición común de inteligibilidad y comunidad, como un supuesto que cada cual debe esforzarse en verificar por su cuenta» (ibíd.: 76). La igualdad que se postula no solo no es del orden de lo sociológico, sino que tampoco lo es del orden de las instituciones, de las organizaciones, de los procedimientos o de las regulaciones. La igualdad de las inteligencias es del orden de la virtualidad, aun cuando tenga efectos materiales. Es una igualdad siempre actualizable que se realiza en la experiencia, en las prácticas, en los usos, en los modos de habitar. Una igualdad cuyo vector principal es la toma de la palabra en la medida en que esta es la manifestación de esa capacidad de todos y de cualquiera para comprender algo y para hacerse comprender. De esta manera, a la igualdad de la distribución y de la redistribución Rancière le opone la igualdad de las inteligencias.

En *El maestro ignorante*, publicado en 1987, la noción *forme-école* ya no aparece. El eje de los argumentos se traslada hacia la relación entre emancipación e igualdad de las inteligencias, lo que supone una caracterización de la escuela a través de la lógica explicadora: «Lo que a nosotros nos interesa es la exploración de los poderes de todo hombre cuando se juzga igual que todos los otros y juzga a todos los otros como iguales a él. Por voluntad entendemos esta vuelta sobre sí del ser racional que se conoce actuando» (Rancière, 2003: 34). Volveremos sobre la cuestión de la voluntad y sobre aquello del «quien quiere puede» un poco más adelante. Antes de entrar en ello, conviene retomar lo que venimos diciendo en tanto y en cuanto la cuestión de los usos, de los modos de habitar, corre el eje de la *forma-escolar* a las prácticas igualitarias. *El maestro ignorante* es un texto en el que esta transición está cumplida.

La *forma-escuela* no es algo a lo que se pueda retornar luego de la depuración de la crítica. No es una esencia que traduce lo más propio de la escuela, eso que ella era pero que por alguna razón cayó en el olvido. La escuela es la expresión institucional de un consenso (y de una utopía) construido y sostenido a lo largo de varios siglos. El mismo que propicia una sincronización entre escuela y mundo productivo, lo que habilita y normaliza un conjunto de prácticas pedagógicas y de usos institucionales que están ordenados por el principio de la desigualdad. Bajo este paradigma, la igualdad es pensada y propuesta siempre como el resultado de un proceso al que se llega, aun cuando esta promesa se vea una y otra vez frustrada. La igualdad que el consenso escolar pone en juego es la igualdad de la distribución y la redistribución. Esta se opone a la igualdad de las inteligencias, la cual, por otra parte, no busca prescribir prácticas emancipadoras o indicar usos alternativos. La igualdad de las inteligencias es un supuesto que ordena la acción y exige plasmar su verificación en ella. Ni más ni menos que eso.

En línea con esta idea, el texto pone de manifiesto que un maestro es ignorante en la medida en que pone en juego el postulado de la igualdad de las inteligencias, interrumpiendo así el círculo de las explicaciones, exponiendo la «ficción estructurante de la concepción explicadora», el «mito de la pedagogía», desestructurando un mundo dividido en sabios e ignorantes, en capaces e incapaces, trastocando una relación de dominación y de sumisión de una inteligencia a otra inteligencia: «Los excluidos del mundo de la inteligencia suscriben el veredicto de su propia exclusión. En síntesis, el círculo de la emancipación debe ser comenzado» (ibíd.: 31). El «embrutecimiento» de los individuos no obedece a una falta de escolarización, menos aún a problemas didácticos en las instancias de transmisión, sino a las consecuencias que se derivan del principio de desigualdad instituido y naturalizado en la concepción explicadora.² Frente al mecanismo que captura, una y otra vez, las voluntades y las inteligencias, en la propuesta de Rancière, el maestro ignorante es un emancipado que pone en juego la capacidad que es propia de una voluntad que piensa.³

2. En *El maestro ignorante* se opone el profesor al artista en tanto expresión de esa voluntad emancipada que piensa: «La lección emancipadora del artista, opuesta término a término a la lección embrutecedora del profesor, es esta: cada uno de nosotros es artista en la medida en que efectúa el doble procedimiento; si uno no se contenta con ser un hombre de oficio, sino que pretende que todo trabajo se convierta en un medio de expresión; si uno no se contenta con sentir, sino que busca compartirlo» (ibíd.: 95). Se opone también al revolucionario que se arroga un conocimiento superior y traza un único camino hacia la sociedad sin clases, confirmando así la desconfianza respecto de que una persona pueda por sí misma interrumpir el circuito de las opresiones.

3. Si se postula que las inteligencias son iguales, las diferencias se encuentran

Bajo este esquema, el maestro ignorante es quien es capaz de inscribir en la institución esos momentos numinosos de ruptura en los que se hace efectiva la *igualdad de las inteligencias*, eso que en el plano social refiere al momento en que los que no tienen parte se hacen cargo y alzan su voz: la política. Son esos momentos los que subvierten el orden explicador y nos abren a la emancipación que, como indicamos, no es del orden de las instituciones, los procedimientos o las reglas, sino del orden de las relaciones entre individuos y, en última instancia, responsabilidad de cada uno de nosotros:

Solo un hombre puede emancipar a un hombre. Solo un individuo puede ser razonable y solamente a través de su propia razón [...] Y nunca ningún partido ni ningún Gobierno, ningún ejército, ninguna escuela ni ninguna institución, emancipará a persona alguna (ibíd.: 56).

Como queda claro con Jacotot, de lo que se debe prescindir es de la «ficción estructurante de la concepción explicadora», es decir, del método; no del maestro. El modo de hacer posible esto consiste en subordinar (que en este caso sí es necesario) las voluntades de los estudiantes a la del maestro, pero sin subordinar sus inteligencias, es decir, dejando que la inteligencia se obedezca a sí misma. La emancipación es justamente tomar conciencia y verificar esta igualdad de naturaleza. Por el contrario, los métodos que los maestros despliegan en las aulas no son sino mecanismos de sujeción de una inteligencia a otra inteligencia, razón por la cual se hace evidente la contradicción entre pedagogía y emancipación. De lo que se trata, entonces, no es de que nos provean de tales o cuales métodos para que, a partir de ellos, podamos resolver determinados problemas, sino de que, en cambio, seamos nosotros mismos –apelando a la experiencia común y originaria de la capacidad de cada uno de aprender por nuestra cuenta– los que resolvamos esos problemas encontrando nuestras propias maneras de hacerlo.⁴

entonces en las voluntades y en cómo se aplican al uso de la inteligencia. «La desigualdad existe en el orden de las manifestaciones de la inteligencia, según la mayor o menor energía que la voluntad le comunique a la inteligencia para descubrir y combinar nuevas relaciones, pero no hay jerarquía de capacidades intelectuales. La toma de conciencia de esta igualdad de naturaleza se llama emancipación y es lo que abre el camino para cualquier aventura en el país del saber» (ibíd.: 44).

4. A esto refiere el no método de la *panecástica* que, como se recoge en *El maestro ignorante*: «investiga el todo de la inteligencia humana en cada manifestación intelectual» (ibíd.: 25). Este no método alude críticamente a René Descartes, a los pasos que fundan y aseguran el método cartesiano. En su persona se instituye el propósito regulador de la Modernidad y la oposición entre sentido común y razón, propiciándose así, por la vía del método, la recurrencia a plantear un único camino válido para las inteligencias.

Veinte años más tarde, en 2016 y en ocasión de una entrevista, el autor retoma la cuestión de la *scholé*, pero ya no hay referencia alguna a la *forma-escuela*, sino, nuevamente, a las prácticas igualitarias entendidas como «una práctica que busca permitir a la mayor cantidad posible de personas aprender de múltiples formas y tomar conciencia de la igual capacidad de las inteligencias» (Giuliano y Cantarelli, 2016: 623). Vuelve de esta manera a la tesis de *El maestro ignorante*, según la cual el problema no consiste en probar que todas las inteligencias son iguales, sino en «ver lo que se puede hacer bajo esta suposición» (Rancière, 2003: 28).⁵ Cabe recordar que el postulado de la igualdad de las inteligencias refiere a la capacidad de cualquiera para comprender algo y para hacerse comprender por los otros: «Puedo decir asimismo que el hombre es un animal razonable. Con eso diré que el hombre dispone de un lenguaje articulado del que se sirve para hacer palabras, figuras, comparaciones, con el objetivo de comunicar su pensamiento a sus semejantes» (ibíd.: 30).

Este postulado define la condición humana, razón por la cual la igualdad de las inteligencias es por sí misma el «vínculo común del género humano». ⁶ En tanto se trata del punto de partida (y no del objetivo a alcanzar), la igual capacidad de las inteligencias requiere ser verificada, practicada, llevada a la acción, porque es allí donde reside su capacidad para interrumpir, para inscribir una ruptura en un modo consensuado de hacer, pensar, nombrar y ver. La verificación es una práctica que requiere, sin embargo, de una voluntad capaz de sostener este actuar frente a lo instituido. De manera tal que el *compromiso de la voluntad* es el que pone en marcha las potencialidades inherentes al postulado de la igualdad de las inteligencias:

Aquel método de la igualdad era antes que nada un método de la voluntad. Se podía aprender, cuando así se lo quería, solo y sin maestro explicador mediante la tensión del deseo propio o la exigencia de una situación (ibíd.: 27).

5. Unas páginas más adelante, vuelve sobre la cuestión diciendo que «Todo emancipado puede ser emancipador: dar, no la llave del saber, sino la conciencia de que lo que una inteligencia es capaz, cuando se considera a sí misma igual a cualquier otra y considera a todas las demás como sus iguales» (ibíd.: 58).

6. Se entiende que este razonamiento es el que traduce el «ser capaz de» que proponen Simons y Masschelein: «La igualdad de cada estudiante no es una postura científica o un hecho demostrado sino un punto de partida práctico que sostiene que “todo el mundo es capaz” y que, por lo tanto, no hay motivos o razones para privar a alguien de la experiencia de la capacidad, esto es, de la experiencia de “ser capaz de”» (2014: 31).

La relación entre voluntad e inteligencia espeja el modo en que Rancière concibe al sujeto⁷ político, cuestión que desplegamos más adelante. Esto significa que la inteligencia se pone en acto cuando se aplica a algo, cuando se ejerce por causa del propio deseo o de las exigencias de una situación concreta. La acción es constitutiva de la inteligencia en la medida en que es ella misma, la acción concreta, la que empuja al sujeto (en tanto voluntad) a aplicar la inteligencia para resolver, comprender, anticipar, etc. Dicho de otra manera, esa aplicación, por intermedio de la cual se pone en marcha la inteligencia, ocurre en virtud de una voluntad que se conoce a sí misma en la acción. En este sentido, la verificación de la igualdad de las inteligencias es el punto de partida para poner en movimiento a las voluntades. Verificar es llamar a la acción a esas voluntades que, de otro modo, quedarían sujetadas por y en el mecanismo explicador. Como puede verse, el escollo no está en la inteligencia, sino en la inacción, en la sujeción de la voluntad.

En esa misma entrevista (Giuliano y Cantarelli, 2016), Rancière insiste sobre la distancia entre las prácticas igualitarias y la escuela:

Eso no significa que pueda considerarse a la escuela sin más como un lugar heterotópico⁸ donde la igualdad encontraría su espacio propio de despliegue. Por un lado, la «separación» del lugar escolar es, a pesar de todo, muy relativa. Se trata de un sitio pesadamente determinado –y sobredeterminado– por el estatus que se le concede en el imaginario social y en las estrategias gubernamentales (ibíd.: 623).

Vuelve sobre los usos y modos de habitar unas *máquinas sociales* que, funcionando a partir del presupuesto de la desigualdad, trabajan sobre

7. Analizar la concepción de sujeto que está poniendo en juego Rancière escapa a los objetivos de este artículo. Si bien avanzamos sobre ella someramente cuando nos referimos al sujeto político, lo que nos interesa subrayar es que el sujeto de Rancière se constituye por medio de la práctica de sí. Esto implica que no hay una suerte de sujeto que se mantiene por encima o por debajo de la propia vida. Este no es una sustancia ni la consecuencia de una operación de construcción, de cuidado o de superación de sí mismo o del yo. El sujeto es la relación misma con la vida que está viviendo. Esa relación es indisoluble e inmanente.

8. Como señala Laura Quintana: «La heterotopía no es un lugar social otro, ni un espacio discursivo imposible, aunque esto último está un poco más cerca, sino la apertura de brechas-intervalos en los repartos de sentido y percepción establecidos. La apertura de otros lugares y formas de percepción en los lugares establecidos para x o y, o, en otros términos, la división estética de estos lugares, prácticas, formas de decir y sentir. Asimismo, la heterotopía es, para Rancière, la división de la utopía en intervalos experienciales de los cuerpos, que la trastocan y obtienen de ella efectos transformativos» (2020: 76).

la voluntad, contra aquello de *quien quiere puede* y, por lo tanto, a favor de la incapacidad:

Lo que me interesaba mucho más ampliamente era cómo funciona la autoridad del saber. Y, en consecuencia, lo que me ha interesado es la cuestión de la igualdad o de la desigualdad intelectual. Cómo las máquinas sociales funcionan según la presuposición de la desigualdad, sobre el hecho de que aquel que está en ese lugar no podrá jamás salir de ahí, apoyado en la presuposición de su propia incapacidad. En el fondo, lo que siempre me interesó ha sido la idea de remplazar la cuestión saber-ignorancia por la cuestión capacidad-incapacidad. Los que forman los aparatos de poder no son ignorantes, pero son incapaces: incapaces a la vez prácticos e imaginarios. El orden se mantiene por gente que dice “pero yo, yo no puedo cambiar nada”, y no por gente que obedece porque no entiende nada (*Lobo suelto*, 12 de septiembre de 2022).

Antes de avanzar con la relación entre escuela y desigualdad, nos detendremos brevemente en la cuestión de las máquinas sociales que fue aludida en la cita anterior. En la conferencia *¿En qué tiempo vivimos?*, pronunciada en 2011 en el Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti de Venecia, Rancière remite a las «máquinas sociales» para hacer referencia a la capacidad de los emancipados de inscribir la igualdad en la desigualdad. Y lo hace en el contexto de una discusión con los apologistas del fin de los «grandes relatos», pero también con sus críticos y detractores. El credo que promueven es que, tras el triunfo del capitalismo a nivel global y con la expansión de la democracia liberal, nos encontraríamos viviendo en un tiempo «post» que no es solamente el fin de un período histórico particular, sino el fin de las ideologías y de las utopías en tanto visiones y creencias humanas en el sentido de la historia. Rancière lee estos posicionamientos nuevamente como parte de un modo determinado de sostener una *distribución de lo sensible*. Es decir, como la afirmación de aquello que debemos entender como un mundo común y que, en tanto tal, está construido por una serie de relaciones entre lo que es perceptible, lo que es pensable y lo que es posible de llevar a cabo. Por supuesto, esta serie de relaciones terminan definiendo las maneras y en qué medida tales o cuales individuos y grupos participan de ese mundo común.

Las máquinas sociales (entre ellas el sistema educativo), denominación que incluye a las instituciones y organizaciones sociales, aunque no se limita a ellas, tienen la particularidad de ser las que estructuran y organizan los espacios y los tiempos. Independientemente de sus modos de funcionamiento, su finalidad consiste en sostener y producir la identidad común e inmediata entre el tiempo global y el tiempo de las personas, es decir, que en términos

temporales operan una sincronización y una convergencia entre el tiempo de la producción capitalista y el tiempo individual. Esto significa que las máquinas sociales son las que trabajan sobre la coincidencia y la no coincidencia de los tiempos individuales y el tiempo del capital, en cuya homogeneidad y unidireccionalidad determinan lo que es posible y lo que no. Son las que hacen encajar las capacidades humanas en las divisiones temporales y, en definitiva, esto «hace imposible que las personas sean contemporáneas con el tiempo de ese proceso y con el conocimiento de lo que ese tiempo hace posible» (Rancière, 2011b).

Una primera manera de inscribir la igualdad en la desigualdad es comprender que

Hay varios tiempos en un mismo tiempo. Existe, por supuesto, una forma dominante de temporalidad, un tiempo «normal» que es el tiempo de la dominación. La dominación le imprime sus divisiones y sus ritmos, sus agendas y sus horarios a corto y a largo plazo: tiempo de trabajo, de ocio y de desempleo; campañas electorales, estudios universitarios, etc. También tiende a homogeneizar bajo su control todas las formas de temporalidad, definiendo así en qué consiste el presente de nuestro mundo, qué futuros son posibles y cuáles pertenecen definitivamente al pasado, indicando así lo que es imposible (ibíd.).

Si la temporalidad «normal» es la expresión de un consenso, es decir, de un monopolio en relación con las formas en que es posible describir lo factible, lo pensable y lo perceptible; cuando determinados individuos o grupos toman la escena política y se hacen visibles y audibles para el resto, allí se da una combinación de tiempos y de espacios. El tiempo y el espacio dominantes que aparecían como homogéneos y continuos se rompen, se interrumpen, se detienen frente a estos otros tiempos y espacialidades que no tenían cabida. Por su intermedio, la igualdad se inscribe en la desigualdad. Pero esto no implica que la ruptura o la interrupción terminen siendo simplemente eso, una ruptura o una interrupción para que luego todo siga igual. La ruptura nos da la posibilidad de que esos tiempos alternativos que se abren inscriban otros tiempos dentro del tiempo dominante:

Es desde ese punto de vista, creo, que debemos considerar las insurrecciones árabes de 2011 y movimientos europeos como los «Indignados» en España o la protesta de la «Geração à Rasca» en Portugal. Lo que esos movimientos tienen en común es que entretejen una combinación de tiempos que perturban la combinación dominante-consensual de convergencia y divergencia [...] En Túnez y en Egipto, el movimiento afirmó que la presencia era incompatible con el tiempo del poder. En España, la toma de la Puerta

del Sol puso de manifiesto la oposición entre el tiempo del proceso electoral y el tiempo de la «democracia real» (ibíd.).

Cuando nos referimos a la *forma-escuela*, hicimos hincapié en la sincronización de los tiempos escolares y los tiempos productivos. Sincronización sobre la cual se continúa insistiendo en un momento en que es evidente su crisis. Lo que no es otra cosa que la crisis de una creencia según la cual hay un solo modo posible o «normal» de la temporalidad. Rancière trae a esta conferencia el ejemplo del llamado «Plan Bolonia». En su lectura, la equivalencia de los títulos universitarios es el punto en torno al cual se constituye la correspondencia entre los tiempos de la formación universitaria y el tiempo económico. Las competencias que los estudiantes universitarios adquieren remiten a determinadas oportunidades de empleos y ambas están en convergencia con formas específicas de crecimiento económico. De esta manera, la ficción de la sincronización opera sobre los individuos, configura la realidad estructurando la relación entre ellos y el tiempo del capital. Se repite la operación que varios años antes describía con respecto a la formación profesional.

Volviendo ahora a la entrevista y a propósito de la relación entre la escuela y la lógica de la «verificación» de la desigualdad, Rancière señala que «podemos detenernos a considerar la creación de zonas heterotópicas, sin embargo, debemos tener en cuenta que estas siempre pasarán por la realización de prácticas individuales de desviación» (Giuliano y Cantarelli, 2016: 623-624). Si bien la escuela expresa un consenso y una codificación de sus usos, esto no significa que las prácticas igualitarias no puedan darse en ella. Estas prácticas individuales de desviación, entre ellas las que pueden tener lugar en la escuela, habilitan otras maneras de relacionarse y de ver el mundo que no están contenidas en el orden consensuado. Son ellas las que vuelven audible y comprensible lo que hasta entonces no podía ser dicho. Al mismo tiempo, ellas solo pueden ocurrir en la medida en que existe un orden institucional previo.

En este punto, la radicalidad democrática de Rancière coloca a la política en un antes o en un más allá de las instituciones, de las reglas y de los procedimientos. La subjetivación política es ese momento en el que los que no tenían parte en el reparto de bienes y roles pasan a tenerla. Son situaciones de modificación del consenso, de rupturas: ¿se puede decir que de allí surgen las innovaciones institucionales? La política pone en juego nuevos sujetos y otros órdenes posibles (con sus limitaciones, con sus fallas, con sus incluidos y excluidos) que la policía intentará impedir o, por el contrario, deberá instituir. Aquí adquiere relevancia su particular idea de la política y la expone contra una cierta idea de la participación, entendida como movilización total y permanente. Por el contrario, para la

democracia radical de Rancière, la participación no es total y permanente con el fin de ocupar los espacios vacíos del poder, sino que se juega en esas intervenciones imprevistas, diversas, contingentes, situadas que llevan adelante sujetos inesperados.

Acabamos de hacer mención a la noción de *policía* (*police*), que se constituye en una relación bipolar con la de *política*. Ambas son centrales en el armado conceptual y las retomaremos un poco más adelante. Dado que el uso de esta noción está presente en otros autores franceses contemporáneos, para empezar en Michel Foucault, pero también en Jacques Donzelot, conviene precisar el sentido que le atribuye Rancière.

En primer lugar, la policía no es el dispositivo que tuvo como propósito gobernar hasta sus más particulares detalles la vida de los individuos de un Estado y procurar las condiciones para su felicidad, como señala Foucault a propósito de los desarrollos estatales entre los siglos XVII y XVIII. Tampoco tiene que ver con el posterior desempeño de la policía, cuando tras una serie de crisis y transformaciones pasa a tener funciones represivas y auxiliares de la justicia. Para Rancière, la policía no es una función social sino

«una constitución simbólica de lo social. La esencia de la policía no es la represión, ni siquiera el control sobre lo vivo. Su esencia es un cierto reparto de lo sensible. Llamaremos reparto de lo sensible a la ley generalmente implícita que define las formas del tener-parte definiendo primero los modos perceptivos en los cuales se inscriben. El reparto de lo sensible es el recorte del mundo y de mundo [...] Este reparto debe entenderse en el doble sentido de la palabra: lo que separa y excluye, por un lado, lo que hace participar, por el otro» (Rancière, 2006: 36).

En tanto constitución simbólica, la policía presenta lo social como un todo perfectamente ajustado, sin fisuras, sin «vacíos» ni «suplementos». La operación simbólica de la policía consiste justamente en presentar lo social como una adecuación total entre funciones que hay que desempeñar, lugares en donde llevar adelante esas ocupaciones y maneras de ser necesarias para ello. Aquello que no está contenido en este tal reparto no tiene existencia, no puede ser visto ni nombrado. En este sentido, se presenta como un ordenamiento sin vacíos o suplementos. Será tarea de la política intervenir sobre la policía para hacer aparecer eso que no puede ser ni dicho ni visto. A esto Rancière lo denomina «disenso». Un disenso, como veremos, en el que los sujetos políticos no están previamente constituidos, como tampoco lo está la escena y el objeto de la discusión. El sujeto político en el que piensa Rancière no es simplemente quien reclama su «parte», sino quien al hacerlo cuestiona la misma distribución jerárquica de las partes, los bienes y los lugares. Esto implica que una práctica política singular, concreta y situada

adquiere una dimensión de universalidad en la medida en que atraviesa y resquebraja lo social por completo. Este sujeto, que hasta aquí dijimos es aquel que se da una voz, que se vuelve visible frente a un orden que lo invisibilizaba, es al mismo tiempo un operador que une y desune identidades, funciones, distribuciones existentes en la configuración de la experiencia dada. Esa operación de unir y desunir es lo que lo vuelve un sujeto político en tanto y en cuanto es lo que le permite abrir una brecha en los repartos del orden policial y lo que esos repartos lograron en términos de igualdad.

Hasta aquí intentamos dar cuenta de las dos primeras preguntas que nos planteamos: ¿hacia dónde apunta la igualdad de las inteligencias?, ¿qué relación guarda su idea de igualdad con la institución escolar? Habida cuenta de la recepción que el pensamiento de Rancière tiene en los debates educativos, quisiéramos continuar desplegando su argumentación a los efectos de responder la tercera pregunta que nos formulamos: ¿qué tipo de educador configura esa toma de posición? Antes de avanzar, es necesario conectar con más claridad la igualdad de las inteligencias con el pensamiento político de Rancière a los fines de comprenderlo como un todo.

Como venimos sosteniendo, su aparato conceptual se construye como una crítica a la idea de igualdad que postula la filosofía política. Sin importar las formulaciones que haya adquirido a lo largo de la historia, en todas ellas la política se identifica con el orden policial y persigue como finalidad elaborar las reglas de una comunidad sin litigio. De esta manera, Rancière toma distancia de cualquier filosofía política que persiga como objetivo la producción de un orden, sea o no de tipo estatal. Esta cuestión queda claramente identificada en *La mésentente. Politique et philosophie*, publicado en 1995:

Lo que se denomina «filosofía política» bien podría ser el conjunto de las operaciones del pensamiento mediante las cuales la filosofía trata de terminar con la política, de suprimir un escándalo del pensamiento propio del ejercicio de la política. En sí mismo, este escándalo teórico no es más que la racionalidad del desacuerdo. Lo que hace de la política un objeto escandaloso es que se trata de la actividad que tiene como racionalidad propia la racionalidad del desacuerdo (Rancière, 1996: 11).

La lógica de la filosofía política se expresa manifiestamente, a los ojos de Rancière, en la conjunción problemática de los términos «del hombre y el ciudadano», a propósito de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789. En esa distinción se construye la diferencia sobre la que sostiene la dinámica política-policía, lo que no es otra cosa que la perpetua división de la sociedad. En otras palabras, la igualdad de cualquiera con cualquiera que opera en la base de la ficción moderna

del contrato es la que obliga a establecer la desigualdad como principio de organización de lo social. La política y la presuposición de la igualdad de las inteligencias están vinculadas:

Ninguna cosa es en sí misma política porque la política no existe sino por un principio que le es propio, la igualdad. El estatuto de ese «principio» debe precisarse. La igualdad no es un dato que la política aplica, una esencia que encarna la ley ni una meta que se propone alcanzar. No es más que una presuposición que debe discernirse en las prácticas que la ponen en acción (ibid.: 49).

A los efectos de empezar a responder nuestra pregunta, conviene recordar que la filosofía de la emancipación de Rancière hace foco en las contradicciones a las que da lugar la bipolaridad política-polición, en la medida en que la primera supone una alteración de los consensos alcanzados:

Una subjetivación política vuelve a recortar el campo de la experiencia que daba a cada uno su identidad con su parte. Deshace y recompone las relaciones entre los modos del hacer, los modos del ser y los modos del decir que definen la organización sensible de la comunidad, las relaciones entre los espacios donde se hace tal cosa y aquellos donde se hace tal otra, las capacidades vinculadas a ese hacer y las que son exigidas por otro (ibid.: 58).

Desclasificar lo clasificado, sentar el *desacuerdo* en el *consenso*, desnaturalizar el orden existente y avanzar hacia otra configuración social, la que irremediablemente tendrá dentro de sí nuevas figuras polémicas de división, tal es el otro lado del mecanismo que Rancière saca a la luz. Este otro lado del mecanismo por el que se avanza siempre hacia otra configuración social que contiene dentro de sí nuevas figuras de división y sumisión no es otra cosa que la afirmación de la contingencia que caracteriza a la dominación del orden social existente. Pero esa contingencia no es solo una muestra del carácter artificial de este orden –cuestión sobre la cual, por otra parte, se asienta la tradición política moderna–, sino centralmente una aseveración de su falta de fundamento.

Como señala Slavoj Žižek, Rancière apunta a la ambigüedad entre la democracia formal con sus ideas de igualdad y libertad y la realidad social constituida por las diferencias económicas, culturales, políticas donde impera la dominación y la explotación de clases. En esa ambigüedad se constituye la «apariencia». Por una parte, la «apariencia» de igualdad y libertad hace posible la expresión y el sostenimiento de una realidad social (un reparto de lo sensible) que descansa en dominaciones y explotaciones.

Por otra parte, la igualdad y la libertad (en nuestro caso, la igualdad de las inteligencias) no son una «mera apariencia», sino que tienen una «efectividad» en la medida en que pueden desatar procesos capaces de ensamblar de otra manera las relaciones socioeconómicas reales. En esto último consiste la subjetivación política: «La apariencia de *égalité* es una ficción simbólica que, como tal, posee una eficacia real propia. Hay que resistir la tentación realmente cínica de considerarla solo una ilusión que oculta una realidad distinta» (Žižek, 2011: 212).

En línea con el anterior razonamiento, en su filosofía de la emancipación no hay sujeto político constituido como tal antes de que se produzca una ruptura en el orden de las clasificaciones existentes. No hay sujeto político antes de que la toma de la palabra inscriba un nombre *impropio*, es decir, no se concibe al sujeto político como alguien previamente constituido. Este se constituye como tal en la acción misma. Como ya vimos, la igualdad de las inteligencias opera del mismo modo: la subjetivación se produce en la acción. Es ella la que instituye al sujeto político. De la misma manera que pasa con el sujeto del juicio estético kantiano, que no existe antes de su encuentro con la obra de arte, el sujeto político no existe antes de la acción, antes de las prácticas que lo subjetivan y emancipan:

«En este sentido, la universalidad subjetiva del juicio estético no es lo que se opone a la política, sino, al contrario, lo que permite formar la idea de una política que no se identifique ni con la adición de las decisiones individuales ni con la expresión objetiva de una colectividad sustancial [...] El «como si» estético y el «como si» político tienen en común el hecho de oponer una ficción subjetiva a la ficción objetivista del consenso que declara que las cosas son “como son”» (Rancière, 2011b: 279-280).

De esta manera, en el *desacuerdo*, que no es ni desconocimiento ni malentendido, Rancière apela a iluminar el lugar de la acción, a afianzar el postulado de la *igualdad* por la cual todos están llamados a salir del lugar que les ha sido asignado socialmente.

El consenso se asienta sobre la desigualdad y sobre la obediencia, pero lo hace poniendo en evidencia, paradójicamente, que los sujetos que están involucrados comprenden no solo que existe un determinado consenso, sino cuáles son los lugares que les han sido asignados. Como ya señalamos, las máquinas sociales trabajan primordialmente sobre la voluntad y, a través de ella, sobre las inteligencias. Por otro lado, el presupuesto de la igualdad señala siempre en la dirección de aquello que el orden consensual no permite hacer, ver o decir. Tiene la capacidad de romper el círculo de la policía explicadora que intenta ahogar la potencia

múltiple de los que no tienen parte,⁹ esa policía que siempre necesita de un incapaz frente a la política que viene a reclamar el lugar de algo que es negado, el lugar de la parte que no tiene parte en el juego de las distribuciones. Lo cual, como dijimos, no se limita solo al obrar, sino que señala también a lo que no puede ser dicho (*impropio*), a lo que no puede ser visto, a lo que no puede ser expresado como posible. El «reparto de lo sensible» es entonces la configuración y articulación de una serie de prácticas que determinan formas *a priori* de aquello que puede ser percibido, nombrado y pensado. La verificación de la igualdad es el momento agonístico de la dinámica en la que se inscribe la bipolaridad policía-política. Por un lado, la verificación deja ver el fondo sobre el que se sostiene todo (desigual) reparto y, por el otro, hace posible la subjetivación de aquellos que no tenían parte en el orden establecido e ingresan en él, transformándolo.

Ahora bien, definida la práctica política o, en concreto, la igualdad de las inteligencias tal y como las propone Rancière, y dado que toda potencia transformadora viene de la disrupción, de la interrupción, de las *prácticas individuales de desviación*, ¿cómo se habita una institución que es vista con la desconfianza de un consenso explicador que se asienta sobre una sincronización entre las necesidades del capital y la educación? En la introducción que hace Federico Galende al pensamiento de Rancière, propone una interpretación que responde a esta pregunta siendo consecuente –según nos parece– con el espíritu del autor:

La emancipación se afianza cuando alguien emprende una tarea que se desvía del maestro que da lecciones. Esta tarea no consiste en avocarse a la reproducción de lo que nos enseñaron como lo único que podíamos hacer, como lo único para lo que estaríamos aparentemente facultados y a lo que debemos por tanto limitarnos, consiste en interrogar la posición a la que se

9. Esta referencia a los que no tienen parte, a la parte que en verdad no cuenta, es para Rancière lo que da existencia a la política en tanto lucha. Esta parte de los que no tienen atributos, que en su análisis rastrea hasta su expresión original en Aristóteles a partir de la división en oligarquía, aristocracia y *demos*, nunca es una unidad sino más bien una pluralidad. En esa pluralidad radica la potencialidad de la política para desestructurar la dominación de un orden ofrecido como natural: «Permite al *demos* –es decir, al agrupamiento fáctico de los hombres sin cualidades, de esos hombres que, nos dice Aristóteles, «no tenían parte en nada»– identificarse por homonimia con el todo de la comunidad [...] Lo que aporta a la comunidad es verdaderamente el litigio [...] La masa de los hombres sin propiedades se identifica con la comunidad en nombre del daño [*tort*] que no dejan de hacerle aquellos cuya cualidad o cuya propiedad tienen por efecto natural empujarla a la inexistencia de quienes no tienen “parte en nada”» (Rancière: 1996: 22).

ha sido enviado por las operaciones del orden social y en tensionar el oprobio del lugar que se ocupa, rompiendo desde dentro con la identidad a la que se nos ha confinado (Galende, 2012: 45).

En vistas de esto, para quienes habitan estas instituciones, ¿qué puede significar ser conscientes del sentido institucional de su tarea? Es difícil imaginar una respuesta positiva, dado que el razonamiento parte del convencimiento de que la democracia y la igualdad no son una cuestión de instituciones, las que antes bien son máquinas de desigualdad. Recuérdese además la cita de *El maestro ignorante* a la que referimos anteriormente, donde se encuadra la emancipación: «Y nunca ningún partido ni ningún Gobierno, ningún ejército, ninguna escuela ni ninguna institución, emancipará a persona alguna» (Rancière, 2003: 56). Por supuesto, no se trata de negar la potencia de los individuos y de los colectivos a la hora de propiciar transformaciones. Pero el argumento saca del foco a las instituciones por su condición de estructuras que consolidan rutinas, divisiones y jerarquizaciones. Es la confirmación de que, en su temporalidad, la institución sostiene un estado de cosas que ni hace posible ni habilita otras alternativas que las que ya se encuentran previamente definidas por el consenso alcanzado. Es una idea de las instituciones que no escapa a las perspectivas que las piensan como dispositivos de dominación, instancias de distribución y de reparto. Quien se desempeña en ellas las habita como quien habita un caparazón ajeno, contra el cual hay que construir alternativas que quiebren una inercia constitutiva, maximizando los beneficios individuales o corporativos.

Podemos formularnos también la pregunta respecto de qué tipo de educador configura esta toma de posición. En el documento de síntesis del Seminario que da origen a este texto se señala la dificultad relativa al tipo de educador que se configura a partir del lugar asignado a las instituciones. Tomando como punto de partida *El maestro ignorante*, el documento recoge algunos interrogantes en este sentido:

Una práctica igualitaria ¿es solo permitir que la mayor cantidad de personas aprendan de múltiples maneras? ¿Es espontáneo este proceso o depende también –y siempre– de condiciones institucionales? ¿De quién y de qué depende? ¿No habrá que promoverlas a partir de la organización de situaciones que rompan la homogeneización que organizan las prácticas desigualitarias? Para asumir la igualdad de las inteligencias o para ponerlas en acto ¿no habrá que instalar algún proceso institucional y pedagógico? En otras palabras, la toma de conciencia de la igual capacidad ¿no depende de esto último más que de la espontaneidad?

Los autores anotan también que hay una peligrosa cercanía entre el maestro ignorante y el facilitador en cuanto a un «débil vínculo» respecto de lo que efectivamente supone y pone en juego la transmisión.

Sacar conclusiones pedagógicas puede resultar injusto respecto de un texto que tiene otros propósitos y se constituye en el marco de un debate político-filosófico. Sin embargo, algunas lecturas e interpretaciones (cfr. Simons y Masschelein, 2014) que recurren al pensamiento de Rancière no logran poner sobre la mesa el carácter institucional de la tarea ni, mucho menos, una perspectiva que le otorgue valor a la acumulación institucional. Simplemente es un registro que no ingresa en sus argumentaciones. En el mejor de los casos, podría pensarse que lo institucional es la resultante de la suma de los comportamientos individuales. Pareciera que no es dable pensar que una institución es siempre algo más que un conjunto de normas, aparatos o regulaciones. Incluso que aquello que sin dudas toda institución fija, cristaliza, regula es lo que hace posible una producción de sentido que desborda esa misma constitución. Vale decir, la institución si bien no está toda contenida en esas cristalizaciones, en ellas funda un sentido que desborda cualquier actualización particular y abre una tradición sobre la cual instituir la duración, sobre la cual volver para renovar, en una suerte de trama que va haciendo de esa duración una temporalidad dinámica.

Por todo esto, y en vistas de lo que venimos exponiendo: ¿qué significa que una escuela está emancipada y es emancipatoria? En relación con los conceptos que pone en juego Rancière, ¿puede una institución emanciparse y ser emancipatoria? Como intentamos mostrar, dada su particular comprensión del sujeto político, *institución* y *emancipación* son términos que se excluyen. Si esto es así, ¿a qué se quiere hacer referencia cuando se habla de emancipación aplicando la lógica de Rancière a la escuela? La dinámica de la emancipación fluye de persona a persona y, en última instancia, supone darse un trabajo consigo mismo.

En la entrevista que encabeza la publicación en castellano de *La nuit des prolétaires* (Rancière, 2010: 12), Rancière da una clara idea de lo que está pensando en relación con la temporalidad, ya no de la duración propia de las instituciones, sino de aquella que se instala con la ruptura emancipadora. Allí señala que no se trata de oponer la espontaneidad de las discontinuidades a la duración de la organización y las estrategias. La cuestión pasa por «hacer durar una aceleración del tiempo, una aceleración de la apertura de los posibles» (ibíd.: 10). Ese hacer durar los momentos de emancipación –como pueden hacer la literatura y el cine–, lo que es una preocupación política e intelectual permanente desde la «constitución del ejército industrial de los trabajadores sansimonianos», hasta el marxismo con el «desarrollo de las fuerzas productivas y de las etapas de la revolución», no tuvo hasta aquí para Rancière una resolución posible. Intentos como estos, que se llevaron

adelante con la intención de hacer durar las discontinuidades, acabaron siempre en nuevas formas de dominación:

No veo otra alternativa mejor que aquella que intenta desarrollar la temporalidad de los momentos de igualdad, dándole una consistencia autónoma al margen de toda predeterminación de una estrategia que pretende saber adónde hay que ir (ibíd.).

La cita deja en claro el programa de investigación de Rancière. La *temporalidad de los momentos de igualdad* es aquella que interrumpe las múltiples maneras en las que las maquinarias sociales producen personas incapaces para intervenir en su propio destino, lo que no es sino otra manera de hacer referencia al modo en cómo esas máquinas (instituciones) funcionan según el presupuesto de la desigualdad: «Esto es lo que produce un aparato de poder de gente que de entrada es colocada en la posición de no tener jamás el control de su destino» (Rancière, 2022).

La traslación de estas categorías al terreno de la educación –algo a lo que el propio autor se resiste, como puede verse en diversas entrevistas– plantea una serie de interrogantes tanto en lo que atañe a las instituciones cuanto al uso o modo de habitarlas. Llegados a este punto, nos parece necesario insistir en el carácter institucional que adquiere la transmisión, en el amplio sentido con que venimos empleando aquí esta noción. Razón por la cual la lectura de Rancière nos coloca ante la necesidad de preguntarnos ¿por qué no es dable pensar también en las potencialidades que se producen como consecuencia de una acumulación institucional? Esto no implica negar que las rupturas particulares puedan introducir cambios como producto de las intervenciones.¹⁰ Lo que queremos subrayar, dado el carácter histórico de las instituciones, son más bien las potencialidades que también están inscriptas en la acumulación institucional y que los sujetos pueden aprovechar, volver sobre ellas. No solo para discutir la idea de institución que está supuesta en el pensamiento de Rancière, sino fundamentalmente para recoger un costado negado por su toma de posición en vistas de pensar la escuela o la universidad.

Para hacer lugar a la acumulación institucional, es necesario comprender que las instituciones, en tanto acto de instituir, hacen del punto de partida

10. La emancipación hace referencia a los diversos modos de romper la dominación y, al mismo tiempo, de vivir en ella: «Lo es también para los trabajadores precarios e intermitentes de la actualidad que viven su tiempo fragmentado en el doble modo de la explotación sufrida y de la posibilidad de una cierta libertad en el seno de la explotación [...] La emancipación es una manera de vivir la desigualdad según el modo de la igualdad» (Rancière, 2010: 11).

aquello a lo que es posible volver para empezar de múltiples maneras. Y esto es así porque instituir es iniciar algo que excede a los sujetos involucrados, algo que desborda, un reservorio de sentido al que se vuelve para renovar, repensar, transformar. Como una suerte de conversación de la cual van a derivarse otras muchas conversaciones jamás imaginadas tanto con aquellos que ya no están (pero que fundaron esa tradición) como con aquellos que aún no están, pero se insertarán en ella en el futuro.

La tradición que se constituye con la fundación y se conserva en la institución no es una tradición cerrada, a la cual hay que volver solo para recordarla, es renovación al mismo tiempo que conservación. Y esto es posible porque «el exceso de sentido presente en el momento inicial no esconde en sí, como en germen, todas las significaciones que ulteriormente se desarrollarán y saldrán a la luz algún día».¹¹ La institución tiene entonces esta doble cara: instituye y constituye. Y lo instituido se constituye en la medida en que requiere de la presencia de los sujetos, en tanto y en cuanto remite a una relación contractual, organizativa, legal que regula los intercambios y fija las condiciones de funcionamiento entre quienes forman parte de ella. Pero sus potencialidades no se agotan *en* ni desaparecen como consecuencia de eso que se ha constituido.

La conservación a la que hacemos referencia no es una tarea pasiva. Transmitir es conservar y esto implica llevar adelante el trabajo de censura, expurgación, modificación, interpretación de lo que tiene que ser conservado y transmitido. La transmisión produce algo estable que le da identidad a un grupo, pero no por eso es una actividad estática ni exenta de disputas. Al mismo tiempo, esa tarea, por su carácter estratégico para la comunidad, se constituye en el marco de una serie de requerimientos y disposiciones legales y colegiadas que habilitan a aquellas instituciones que están en condiciones de llevar adelante esa tarea respecto de aquellas que no lo están.

Nos interesa señalar esta cara temporal de la institución en la medida en que produce esta particular duración que estamos describiendo, en la que se pone en juego la permanencia de un mundo común, a sabiendas de que las instituciones son la condición de posibilidad del espacio-tiempo público. Lo que no es otra cosa que subrayar la capacidad de las instituciones para generar un lazo en la medida en que colocan a sus integrantes en una suerte de «continuidad generativa».¹² No cabe duda de que siempre existe el riesgo de

11. Para un desarrollo de la duración como temporalidad institucional, véase Revault d'Allonnes (2008: 244).

12. Vale la pena insistir sobre esta *continuidad* con las palabras de Revault d'Allonnes: «La duración pública no es una continuidad sustancial: procede por rupturas y disimetrías, e incluso en forma indirecta. Integra un sentido que no es

la petrificación, de la rutinización. Pero esto es tan cierto como que cualquier innovación o novedad que se introduce con la natalidad (en el modo en que lo postula Arendt),¹³ eso inédito e inesperado que viene con los nuevos no es algo que ocurre *ex nihilo*, sino que se lleva a cabo *en* y es posible por la continuidad temporal, por esa particular duración a la que dan lugar las instituciones.

Ahora bien, si las instituciones son formas de iniciación, de conservación y de transmisión que, de modo diverso, cada sociedad fue encontrando para perdurar en el tiempo, para hacer posible la construcción de duraciones; si podemos decir que transmitimos, en un sentido amplio del término, para que aquello que vivimos, aquello que creemos, lo que pensamos y lo que imaginamos no muera con nosotros; si las instituciones educativas están entre las que trabajan sobre la fragilidad de la experiencia y hacen de la transmisión humana un mecanismo de perdurabilidad; si la transmisión es centralmente una cuestión política en la medida en que organiza lo indiferenciado o, dicho de otra manera, selecciona y transforma aquello que perteneciendo a todos va a ser transmitido y, por ende, conservado; si esto es así, ¿qué puede entenderse por igualdad en la transmisión habida cuenta de que no se trata ni de la igualdad de las inteligencias, que piensa la temporalidad de las instituciones por el lado de la *aceleración de la apertura de los posibles*, ni de la igualdad social, en tanto piensa a las instituciones educativas como compensadoras de los desajustes que produce el mercado?

LA FORME SCOLAIRE DE LAHIRE

Desde la sociología de la educación, Lahire apunta con el concepto de forma escolar al estudio de aquellos principios que confieren unidad a una configuración histórica particular cuya emergencia, en una formación social específica, se produce en forma contemporánea a otras transformaciones. Como lo plantea en su texto conjunto con Guy Vincent y Daniel Thin, *Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire* (1994), entre estos principios se encuentran las reglas impersonales que le otorgan sentido a la *forme scolaire*, tales como su especificidad espacio-temporal y la historia, por la

supervivencia ni residuo, sino exigencia de una sucesión atravesada por la contingencia» (2008: 252-253).

13. En relación con el concepto de natalidad, véase Arendt (1996). Es interesante, por otra parte, el uso que se hace de los argumentos de la autora para fundamentar la relación entre igualdad y escuela cuando, estrictamente, su interés pasa por pensar el problema de la autoridad y tratar de reconstruir el significado de la transmisión en la sociedad contemporánea.

cual esta forma escolar se impone modificando y retomando elementos de las formas precedentes. En cuanto a la invención de la forma escolar,¹⁴ los autores la sitúan en los siglos XVI-XVII, a partir de la emergencia de una relación social entre un maestro y un alumno. Lo novedoso en cuanto a la relación es que estos maestros que escriben no son más artesanos que enseñan un saber hacer a un aprendiz. Además, estas nuevas escuelas urbanas están destinadas a todos los niños, incluyendo a los pobres. Lo que se aprende en ellas son «civilidades», maneras de comer, de sonarse la nariz, de escribir, etc.; vale decir, se aprende a obedecer reglas escolares que son al mismo tiempo obedecidas por los Hermanos (lasallanos) maestros:

Estos maestros que no enseñan ni *a fortiori* «predican» muestran de forma clara qué es la «relación pedagógica»: no más una relación de persona a persona, sino una sumisión de maestros y alumnos a reglas impersonales (Vincent, Lahire y Thin, 1994: 4).

La *forma escolar* (*forme scolaire*) refiere por lo tanto a un modo particular de socialización que logró imponerse a otros existentes. Desde esta perspectiva, con la invención de la *forme scolaire*, en tanto forma de socialización y transmisión, se dio inicio a un proceso de pedagogización de las relaciones sociales que, aunque viene de lejos, hoy lo vemos consumado. De allí que este conjunto de «reglas impersonales» que constituyen la *forme scolaire* se expresan en un tipo particular de prácticas:

La emergencia de la forma escolar, forma que se caracteriza por un conjunto coherente de trazos –entre los que deben citarse, en primer lugar, la constitución de un universo separado para la infancia, la importancia de las reglas en el aprendizaje, la organización racional del tiempo, la multiplicación y la repetición de ejercicios cuya única función consiste en aprender conforme a las reglas o, dicho de otro modo, teniendo como fin su propio fin–, es un nuevo modo de socialización, el modo escolar de socialización. El mismo no ha cesado de extenderse y generalizarse hasta tornarse el modo de socialización dominante de nuestras formaciones sociales (ibíd.: 6).

14. «Comencemos entonces por la “invención” de la forma escolar para comprender cómo, no sin dificultades, un modo de socialización escolar se impuso a otros modos de socialización, para discernir así sus características principales y todo lo que forma parte de esta configuración histórica singular. En fin, para comprender cómo la hipótesis de una «pedagogización de las relaciones sociales» podría explicar paradójicamente la crisis actual» (Vincent, Lahire y Thin, 1994: 2). Cabe señalar que la forma escolar «no es solamente un efecto, una consecuencia, sino que participa de ese nuevo orden» que se constituye entre los siglos XVI y XVII.

Como es evidente, la *forma escolar* contiene y excede al mismo tiempo a la escuela en tanto institución. Sin embargo, se encuentra tramada por esas reglas impersonales que se originaron con la escuela, dando lugar así a un predominio de la *forma escolar* en los procesos de socialización: «Aquí debemos reafirmar que la forma escolar no se confunde estrictamente con la institución escolar, ni es limitada por ella, aunque es transversal a diversas instituciones y grupos sociales» (ibíd.: 10). Las leyes que rigen la educación, las pautas curriculares que indican lo que se espera que los estudiantes de una misma edad aprendan en un período específico de tiempo, las evaluaciones, el régimen académico y el uso del tiempo, entre otros, dan cuenta de las múltiples maneras en que la forma escolar, en este caso la escuela institución, codifica las relaciones sociales.

De igual manera, la expansión de los esquemas de repetición, la sujeción a reglas que se llevan adelante bajo la supervisión de alguien calificado para ello, el delineamiento previo de secuencias que deben ser seguidas ordenadamente, los grados diversos de evaluación, el control de los resultados, la escritura de procesos y experiencias son algunas de las prácticas escolares que se extendieron socialmente dominando y hegemonizando la vida privada, el uso del tiempo libre o la organización empresarial y del mundo del trabajo. Al punto que, como señala el propio Lahire citando a Philippe Perrenoud (2010), nuestra sociedad no puede pensar la educación por fuera del modelo escolar.¹⁵ El actual cuestionamiento que pesa sobre la escuela y sobre los docentes radica en que de alguna manera pagan el precio del «éxito del modo de socialización del cual ella ha sido el principal vector y del cual, se puede decir, no tiene más el monopolio» (Vincent, Lahire y Thin, 1994: 11).

A diferencia de la *forme-école* de Rancière, la *forme scolaire* de Lahire no se caracteriza por la separación espacial y temporal de las ocupaciones sociales y económicas, ni por el alejamiento objetivo y subjetivo de la producción y las urgencias prácticas,¹⁶ tampoco consiste en una práctica cuyo objetivo es ver qué se puede hacer bajo la suposición de la igualdad de las inteligencias. La teoría de la *forme scolaire* busca pensar la escuela en lo que esta tiene de más específico (cfr. Lahire, 1994).

15. «[...] nuestra sociedad está escolarizada, incapaz de pensar la educación a no ser según el modelo escolar incluso en los dominios ajenos al curriculum consagrado de las escuelas de cultura general o de formación profesional» (Perrenoud, 2010: 73, *La fabrication de l'excellence scolaire. Du curriculum aux pratiques d'évaluation*, citado en Lahire, 1994: 7).

16. Como lo plantea Rancière y lo retoman en su interpretación de la forma escuela Simons y Masschelein.

Es evidente en este punto que, en virtud de la expansión y legitimación de la forma escolar como modo de socialización por excelencia, su éxito es al mismo tiempo el motivo de la pérdida del monopolio de aquellas instituciones que la encarnaron de manera paradigmática. De allí que sea necesario definir cuál es la especificidad de la escuela, cuya forma, como consecuencia de su difusión al conjunto de las relaciones sociales, ya no ofrece con claridad notas particulares. Se vuelve necesario comprender entonces qué es lo que hace la escuela en y por sí misma o, dicho de otra manera, qué es lo propio del modo escolar de socialización.

La respuesta que ofrece Lahire tiene que ver con la posibilidad de acceder a determinadas prácticas lingüísticas vinculadas con la cultura escrita, en la medida en que ellas son constitutivas de una determinada relación con el mundo, tal y como queda expresado en el epílogo del texto *Culture écrite et inégalités scolaires: Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, publicado en 1993:

La «retirada de la necesidad económica», la «suspensión y el indulto de la necesidad económica» o el «alejamiento objetivo y subjetivo de la urgencia práctica» no son suficientes para explicar la relación distanciada con el mundo, la razón teórica, escolástica, distanciada, o incluso la disposición estética. Si, como creemos, la relación con el mundo se constituye en las prácticas lingüísticas, entonces la discontinuidad entre la relación práctica con el mundo y la relación teórica (escolástica, etc.) con el mundo es una discontinuidad en las prácticas lingüísticas y, en consecuencia, en las formas de relación social. Para entender lo que puede ser la razón teórica (escolástica, escolar, estética, etc.), el sociólogo no puede prescindir de analizar las prácticas lingüísticas a través de las cuales se forma y llega a existir esta razón. Las oposiciones «dominio práctico/dominio simbólico», «lógica práctica/lógica formal» solo pueden entenderse realmente si analizamos el funcionamiento del lenguaje. Este funcionamiento lingüístico solo tiene sentido en relación con las formas que adoptan las relaciones sociales, constitutivas de las relaciones con el mundo (de los individuos, de sus estructuras mentales y cognitivas, de los patrones de percepción, de los procedimientos interpretativos, etc.) (Lahire, 2021; traducción propia).

En el análisis que propone Lahire, las relaciones sociales construyen modos de vinculación con el mundo, entendiendo por tales las «de los individuos, de sus estructuras mentales y cognitivas, de los patrones de percepción, de los procedimientos interpretativos, etc.» (2021: 4). Esa dependencia entre las relaciones sociales y las vinculaciones con el mundo supone, como correlato, un cierto funcionamiento del lenguaje, una serie de prácticas lingüísticas. La especificidad de la escuela radica en producir la relación teó-

rica con el mundo, es decir, la relación que es propia de la cultura escrita. Para ello hace falta discontinuar las prácticas lingüísticas de la oralidad y generar el tránsito hacia las prácticas lingüísticas escriturarias. Esta tensión que recorre a la escuela define al mismo tiempo, en la tesis del autor, su especificidad. Pues, como ya dijimos, la expansión de la escolarización, a la vez que contribuye a consolidar el dominio de la *forma escolar* en diversos ámbitos de la sociedad, empuja a una diferenciación de la función de la institución escuela, cuya misión es la transmisión de una forma escritural, lo que implica un modo particular de relacionarse con el mundo que confronta con la oralidad. Esta última está mayormente presente en los sectores populares, que sostienen relaciones más bien de tipo prácticas, no reflexivas, no distanciadas respecto del lenguaje y del mundo.

En este punto crucial se inscribe la cuestión de las desigualdades escolares que, por otra parte, tiene un correlato histórico concreto en Francia y coincide con la finalización del ciclo de la alfabetización masiva, en torno a los años sesenta del siglo XX. Este fenómeno se continúa con la expansión de los años de escolaridad, con la creciente escolarización de los aprendizajes profesionales y con la consecuente masificación. Todo ello, además, se produce en un contexto de movilidad social ascendente, con la evidencia de que la inserción laboral se encuentra mediada por la escuela y por las trayectorias educativas de los estudiantes:

Solo cuando los niños que antes estaban separados por su adscripción social en dos redes escolares se encuentran escolarizados en los mismos lugares, juzgados y evaluados según las mismas categorías escolares de comprensión (espíritu práctico/espíritu intelectual; concreto/abstracto; poco dotado/dotado; poca inteligencia/inteligencia, etc.), por los mismos profesores, las relaciones de los diferentes grupos sociales en la escuela adquieren un sentido escolar y pedagógico, y se plantea el problema del «fracaso escolar» como «fracaso» de los niños de origen obrero enfrentados al problema de las prácticas escolares (ibíd., 2021: 5; traducción propia).¹⁷

Por un lado, las desigualdades escolares se vuelven desigualdades sociales desde el momento en que «hay fuerte deseabilidad colectivamente

17. En la misma línea: «La escuela y la escolarización fueron desarrolladas hasta que se tornaron esenciales en la producción y la reproducción de nuestras formaciones sociales, de las jerarquías, de las clases que las constituyen. Si en el período anterior a los años 60 “el origen social determinaba directamente el nivel de inserción profesional y social y la escuela jugaba solo un rol suplementario”, en la actualidad, las trayectorias sociales y profesionales son fuertemente tributarias de las trayectorias escolares» (Vincent, Lahire y Thin, 1994: 6).

definida»¹⁸ en torno a un bien. En este caso, las desigualdades educativas se vuelven sociales en la medida en que el bien deseado colectivamente es la movilidad social ascendente; movilidad que depende del pasaje por las instituciones escolares y del acceso a las titulaciones en un momento histórico en el cual los desempeños estudiantiles inciden en las posteriores trayectorias profesionales. Por otro lado, como producto de sus observaciones de campo, Lahire lee el fracaso escolar como un derivado de estas desigualdades escolares que, como señalamos, no son sino una expresión de las dificultades para tramitar (enseñar y aprender) las prácticas lingüísticas propias de la cultura escrita por parte de quienes vienen de sectores socializados en culturas y prácticas fuertemente orales (Lahire, 2004).¹⁹

Sus preocupaciones sociológicas se concentran así en las operaciones lingüísticas que están en la base de la escritura y que constituyen un transformador cognitivo y organizativo, incluso del habla:

Captar la forma escolar de las relaciones sociales como una forma escritural social educativa (tejida a través de las prácticas de escritura y que implica la constitución del conocimiento escritural en diferentes niveles), que se hace necesaria por la generalización de las formas escriturales sociales en los múltiples campos de la práctica (Lahire, 2021: 29; traducción propia).

En este mismo sentido, la pedagogización de las relaciones sociales va de la mano de la escrituración de las prácticas:

18. «Lo que marca la distancia entre una “diferencia” social y una “desigualdad” social de acceso a toda una serie de bienes, prácticas, saberes, instituciones, etc. es el hecho de estar, en el segundo caso, ante objetos definidos, colectiva y muy ampliamente, como altamente deseables. Si por lo general no se habla de desigualdad social respecto del juego de bolos, la costura o el trabajo doméstico, es porque dichas prácticas (competencias, saberes y saber-hacer), cuya distribución diferencial en el mundo social es objetivamente constatable, son globalmente percibidas como prácticas especializadas (y no generales) y secundarias (en vez de primordiales y nobles). Existe desigualdad solo cuando hay fuerte deseabilidad colectivamente definida. [...] Por el lado de la escuela, específicamente, la paradoja reside en que las diferencias sociales respecto de los saberes escolares eran mucho más fuertes antes que después de que tales diferencias se constituyeran en desigualdades. En efecto, fue necesario que una población en su conjunto fuera escolarizada y sometida a la obligación escolar para que, dentro de un contexto económico donde el acceso a posiciones profesionales más destacadas dependía cada vez más de la obtención de un alto nivel de diplomación, las diferencias de recorridos escolares fueran colectivamente interpretables en términos de desigualdades escolares» (Lahire, 2012: 6).

19. Allí, Lahire sostiene que los individuos son el producto de socializaciones heterogéneas en las que construyen esquemas de acción, interpretación y percepción, para lo cual movilizan un repertorio de prácticas adecuadas a esos contextos y situaciones.

Por escrituración hay que entender el doble trabajo de escribir una práctica para constituir un conocimiento explícito (que aparece en adelante como tal), que tiene su propia coherencia, su propia lógica interna y de objetivación de las fases, las secuencias, los medios, materiales, etc., necesarios para su aprendizaje: codificación del conocimiento y de la relación social de aprendizaje (ibíd.: 29-30; traducción propia).

Dado que las relaciones con el lenguaje constituyen necesariamente relaciones con el mundo y con el saber, el lenguaje escolar desde el cual se enseña y evalúa el conocimiento está en permanente tensión con la diversidad sociolingüística que portan los estudiantes. De esta manera, la disposición para con las prácticas lingüísticas escolares deviene en uno de los elementos subyacentes o condicionantes de las trayectorias escolares.

El sentido y la finalidad de los ejercicios escolares requieren distanciarse del lenguaje como objeto de estudio y esto dificulta su comprensión por parte de los niños que no han incorporado las disposiciones adecuadas. Este grupo de chicos desvía el sentido de los ejercicios escolares interpretándolos según disposiciones construidas por la práctica y para la práctica. Entre otros múltiples ejemplos a los que el autor nos remite, señala que estos grupos de estudiantes tienden a utilizar el significado de una palabra en el contexto, en lugar de reconocer la razón gramatical dada por la naturaleza y función de la palabra. Por otra parte, tienen dificultades para sustituir un sustantivo por su pronombre fuera de una situación de comunicación o para estructurar correctamente una secuencia narrativa, etc.

A partir de estas constataciones en los estudios de las interacciones entre maestros y estudiantes en aulas de la escuela primaria que dieron lugar a su tesis doctoral, Lahire avanza hacia una aproximación creciente desde la sociología a la didáctica y se propone enlazar la lógica de la diferenciación con la potencialidad democratizadora de la cultura escrita. Desde esa perspectiva, pone en un primer plano la actividad del docente como grupo profesional y no en tanto individuo. En esta línea argumental recupera la noción de *habitus* de Bourdieu en lo relativo a su condicionamiento por las posiciones específicas ocupadas por un grupo –como el colectivo docente– en la estructura social. Sin embargo, se distancia de esa perspectiva en cuanto no considera la lógica de ajuste del *habitus* como prerreflexiva con relación a una situación dada. En una entrevista que le realizan en 2017 afirma:

Pierre Bourdieu toma ejemplos del tenis para demostrar que el jugador no tiene tiempo durante el juego para reflexionar sobre cómo pegarle a la pelota. El juego va tan rápido que simplemente tiene que actuar. Pero en mi opinión se equivoca, porque no hay que mirar solo eso. Antes y después del

partido el jugador reflexiona sobre su juego, se le muestra el video, el entrenador le dice: «mira cómo has perdido este punto, ves cómo estás agarrando la raqueta, etc.», y así corrige el gesto. Eso es la reflexividad. Supone siempre instrumentos de objetivación, en este caso, el video que permite reflexionar también sobre el juego del adversario (Nardacchione y Piovani, 2017).

En el caso de las prácticas lingüísticas en la escuela, se pregunta, adentrándose en un terreno que le es ajeno, como el de la didáctica, por la potencialidad de interrogar a los niños acerca del significado de una palabra a partir de una serie de lecturas en común en las que dicha palabra ha aparecido. No es esta la práctica habitual en los ejercicios escolares vinculados al lenguaje o, por los menos, no lo es en el momento en que él realiza el estudio. Justifica esta posible práctica docente en las similitudes que su investigación encuentra con los hallazgos de Emilia Ferreiro en cuanto a las representaciones sobre la escritura que tienen los niños inscriptos en las culturas orales, así como las poblaciones adultas analfabetas, para las cuales resulta muy difícil concebir la lengua como un objeto integrado por elementos separables entre sí y con una lógica propia de funcionamiento interno, independiente del mundo o de los universos que permita construir (Lahire, 2021).

Estas posibles nuevas prácticas del colectivo docente se distancian del género profesional y del modo de transmitir el saber en la didáctica tradicional. La actividad de enseñanza es pensada como algo ajustado a la diversidad de prácticas lingüísticas de los estudiantes con vistas a lograr la transmisión de la cultura escrita y revertir, en consecuencia, la histórica relación de dominación para con las culturas orales, centradas en las prácticas y en las situaciones singulares. De esta manera, el programa institucional de la escuela consiste, como ya lo señalamos, en construir un vínculo con el mundo a partir de la objetivación del lenguaje en las culturas escritas.

CONCLUSIONES

Como señalamos al inicio del artículo, las ideas de Rancière tienen una amplia difusión en el campo educativo, en particular la noción de *igualdad de las inteligencias* y, con ella, la de *emancipación*. La recepción de su pensamiento y el análisis conceptual de sus categorías ofrecen un campo propicio para retomar ciertas discusiones como las que trajimos a este escrito.

En primera instancia, y a los fines de propiciar un análisis conceptual que se ajuste al sentido que adquieren las categorías puestas en juego por Rancière, decidimos comenzar con la *forme-école* para comprender el

desplazamiento hacia las prácticas igualitarias y, a partir de ellas, desandar apretadamente ciertas nociones que hacen a su pensamiento, intentando dar cuenta de algunas de las conclusiones a las que arriban sus líneas argumentales. El modo más propicio que encontramos para llevar adelante este recorrido fue el de avanzar respondiendo a las preguntas: ¿hacia dónde apunta la *igualdad de las inteligencias*?, ¿qué relación guarda su idea de igualdad con la institución escolar?, ¿qué tipo de educador configura esa toma de posición?

Como es evidente, la recepción de las ideas de Rancière en el campo educativo obedece a la necesidad de repensar (o incluso reinventar) la escuela y sus prácticas desde una perspectiva que se opone a ciertos discursos del sentido común y a particulares representaciones interesadas y simplificadoras de la realidad educativa. Es obvio que, junto con las técnicas de observación especializadas, el trabajo analítico y sistemático orientado a poner en marcha un lenguaje y un corpus teórico consistente son fundamentales para encontrar alternativas que contribuyan a resolver los problemas que estamos atravesando. Y en ello radica la potencia que puede ofrecer la convergencia de diferentes miradas disciplinares en torno a lo educativo. Por eso, y en sintonía con esta preocupación, nos propusimos abordar también algunas de las ideas de Lahire para ensayar una respuesta (siempre parcial) a la pregunta que organiza la segunda parte de este artículo: ¿cuál es la especificidad de la escuela en un momento en que esta aparece cuestionada?

En este recorrido por una serie de discusiones francófonas que acabamos de proponer, uno de los elementos que da continuidad a nuestras reflexiones, y por ende atraviesa el artículo, es la noción de *transmisión* que, tomada en un registro amplio, nos permite esbozar el sentido de la escuela en tanto institución estatal que apunta a la constitución de un vínculo común con el mundo a través de la generalización de las culturas escritas en los múltiples campos de la práctica. Esa misma noción coloca a las instituciones en un lugar muy diferente del propuesto por el análisis de Rancière, cuyo pensamiento se ubica antes o más allá de las instituciones. De allí que intentamos componer el otro lado de la bipolaridad que tensiona las prácticas igualitarias, a saber, la duración de las instituciones.

Como señalamos, el cuestionamiento de Rancière va directo a la institución, ya que en ella las voluntades y las inteligencias quedan sujetas al mecanismo «policial». En el caso de la escuela, quedan sujetas al maestro explicador, quien parte de verificar las desigualdades e inhabilitar desde el inicio otros modos posibles de vincularse con el mundo. Como hemos dicho, para nuestro autor, este mecanismo «policial» pretende lograr la integración social a través de la vinculación de cada ocupación con un tipo particular de inteligencia, lo que solo podría eventualmente verse interrumpido a

través de desviaciones individuales o grupales que, por intermedio de «maestros ignorantes», hagan efectivas unas prácticas igualitarias que no coinciden con las que codifica la escuela sincronizada, exponente del consenso construido y sostenido en los últimos siglos. Lo esencial, por lo tanto, consiste en poner en evidencia las consecuencias que se derivan de verificar el presupuesto de la igualdad de las inteligencias. De esta manera, y en línea con su idea de subjetivación política, se centra en los modos de ruptura del orden en que se encuentra repartido lo sensible. Estas prácticas emancipatorias, si bien suponen la existencia de instituciones, ocurren siempre en los márgenes o por fuera de cualquier programa institucional. Y esta temporalidad, marcada por el quiebre y la emergencia de nuevas subjetividades, es la que resulta relevante para la perspectiva de Rancière. De allí que sostenga que su interés no pasa tanto por la oposición saber-ignorancia, sino por la tensión capacidad-incapacidad, ya que el orden está sostenido por aquellos que se consideran incapaces de modificarlo.

Bajo este esquema de pensamiento, la escuela tal y como la conocemos es la expresión de un consenso que tiene como premisa la sincronización con el sistema productivo, lo que no nos habilita a pensarla como un lugar heterotópico. Por este motivo, la discusión en relación con la forma-escuela nos parece que no puede ser presentada como algo a lo que se pueda retornar, ni como una esencia a la que se puede llegar depurándola. El foco de atención de Rancière se dirige hacia el consenso. Ese consenso es el que soporta y actualiza las máquinas sociales que, por eso mismo, trabajan siempre bajo el paradigma de la desigualdad. No es otra cosa que la lógica de la construcción de sociedades sin conflicto que Rancière rastrea en la historia de la filosofía política. Lo que equivale a pensar siempre la igualdad no solo como el resultado de un proceso al que se llega, sino como una promesa que se coloca en un futuro indeterminado. Así dadas las cosas, la igualdad que el consenso escolar pone en juego es la de la distribución y la redistribución.

En vistas de todo eso, su planteo le otorga a las políticas una función de autolegitimación de los sistemas educativos, razón por lo cual considera necesario formular la cuestión, no desde estas políticas, sino desde las prácticas orientadas por la igualdad, en la medida en que son las que permiten cortar con la lógica y la inercia institucional:

¿Cómo conservar, en el seno de esta máquina de autorreproducción que es el sistema escolar, tiempos y espacios libres sustraídos de los objetivos previamente definidos, tiempos y espacios libres que permitan a los actores –enseñantes y estudiantes– inventar dispositivos y trayectorias originales que los habiliten a conocer, en términos de Jacotot, la «cosa con la que relacionar todo el resto?» (Giuliano y Cantarelli, 2016: 619).

Por otro lado, el enfoque de la sociología que propone Lahire recurre a la noción de *forme scolaire* para enunciar tanto un modo de socialización que desde la escuela se disemina por el tejido social, cuanto un reflujo de formas y lógicas no escolares (como las del mundo de las empresas) hacia la escuela institución. El éxito de un modo escolar de transmisión acarrió, como era de esperar, la pérdida de su monopolio. Esta diseminación que da lugar a la *forma escolar* nos obliga a pensar cuál es la especificidad de la escuela en tanto institución. De allí que sean las prácticas de escritura las que conforman el eje distintivo.

En términos históricos, la expansión y consolidación de la escuela en tanto institución se puede situar a mediados del siglo pasado, con la alfabetización masiva de la población a través de los sistemas educativos nacionales. Este fue un proceso en el que existieron diferencias en relación con el éxito escolar, centralmente a raíz del tipo de vínculo de los estudiantes con la lengua materna en los hogares de origen. Sin embargo, esas diferencias se tornaron problemáticas y se conceptualizaron como desigualdades escolares en el momento en que las trayectorias educativas se vincularon con la movilidad social ascendente. Los estudios sociológicos que se emprendieron a inicios de los años sesenta, llamando la atención sobre los mecanismos por medio de los cuales se reproducen las desigualdades sociales en la escuela, fueron poniendo en primer plano la actividad del docente y el tipo de ejercitaciones propuestas con vistas a lograr la objetivación de la lengua y el dominio de la «forma escolar escritural». En los términos en que se expresa Rancière, Lahire pertenece al universo de las teorías subsidiarias del silogismo de la sospecha.

Desde entonces, tanto la actividad docente como las ejercitaciones comienzan a ser observadas desde el punto de vista de su eficacia para lograr que quienes provienen de las culturas orales comprendan el sentido de las tareas escolares más allá de lograr realizarlas. Esta aproximación de la sociología a la didáctica va de la mano de una ruptura con lo que fue un principio organizador de la actividad docente en la escuela de la República, el principio de la indiferencia a las diferencias, principio según el cual el docente debía enseñar a todos los alumnos del aula lo mismo de igual modo y a un ritmo homogéneo. Vale decir, el docente se debe comportar ante los alumnos bajo el supuesto de que se trata de un grupo homogéneo, formalmente igual, supuesto asociado además al hecho de la pertenencia de todos al mismo grupo etario y al mismo sexo.²⁰

20. Caber recordar que, en los sistemas educativos occidentales, la generalización de la educación mixta no se produce hasta las décadas de 1960-1970 del siglo pasado.

La expectativa, desde esta perspectiva de didáctica tradicional, es que la enseñanza en condiciones homogéneas conduciría a iguales resultados tanto en materia de alfabetización en la lengua oficial como en materia de adhesión al ideario nacional. En lugar de este principio –vinculado de alguna manera a la idea de separación temporal y espacial de la escuela y de suspensión del contexto como operación necesaria para concentrarse en un objeto de conocimiento común–, se propone el reconocimiento por parte del docente de las diferencias y la diversificación y adecuación de la actividad escolar en función de las diversidades sociolingüísticas de los estudiantes. De esta manera, la formulación de Lahire con su análisis de la *forma escolar* hace posible pensar la escuela como un conjunto de prácticas institucionales que permiten la construcción de vínculos razonados con el mundo a través del lenguaje, siendo esta la característica definitiva de la institución.

Resta pensar, por supuesto, cómo desplegar un programa institucional que haga posible y efectivo ese vínculo de todos los estudiantes con el mundo a través de la escritura, algo que hoy encuentra serias dificultades para su realización. Dificultad, por cierto, que se agudiza en un contexto de concentración del ingreso, de incremento de las desigualdades y de la estratificación social; un contexto en que las culturas juveniles digitalizadas ofrecen resistencias a la sistematicidad y al esfuerzo necesarios para vincularse con los saberes disciplinares, a la par que el ecosistema de plataformas, con la modelización de los perfiles de consumo, horadan su autoridad epistémica. Por otra parte, las condiciones institucionales del ejercicio docente dificultan su posicionamiento como productores de los saberes que hacen a su profesión. Todo lo cual resulta en la crisis de legitimidad que atraviesa la docencia en esta etapa de la historia de los sistemas educativos nacionales.

Para finalizar, quisiéramos hacer una referencia al tema de las temporalidades, ya que aparece aludido de distinta manera por ambos autores. En el caso de Rancière, su idea de temporalidad pasa por pensar la política como la posibilidad de hacer visible que las condiciones de otros futuros están en el presente, a través de esos sujetos que se vuelven audibles al mismo tiempo que interpelan el monopolio de lo factible, lo pensable y lo perceptible. Así como el consenso carece de fundamento y expone su fragilidad con la subjetivación, de igual manera la homogeneidad temporal del capital se encuentra atravesada por una multiplicidad de tiempos alternativos que la desmienten. De uno u otro modo, Rancière expresa una crítica al régimen moderno de historicidad denunciando su linealidad y su uniformidad, así como la aceleración hacia un progreso siempre promisorio del que las revoluciones serían las «locomotoras» del tren de la historia. Pero lo hace sin dejar por eso

de remitir al futuro que se expone en el presente y sin dejar de colocar a la humanidad en el centro de ese proceso.²¹ Ni homogéneo ni lineal, el tiempo para Rancière es discontinuo, porque está atravesado por un sinfín de rupturas, de destellos en los que el futuro se hace presente por intermedio de la subjetivación política. Una suerte de simultaneidad de lo no simultáneo. De igual manera, Lahire señala hacia la necesidad de hacer una crítica a la homogeneidad del tiempo escolar en la clave de la diversidad (sociolingüística y) temporal de quienes la habitan, revirtiendo el principio de la indiferencia a las diferencias.

Ahora bien, las instituciones educativas pertenecen al régimen moderno de historicidad, razón por la cual están sostenidas por una idea de proceso y por un horizonte progresivo. Dado que son instituciones abiertas al futuro, remiten a un proceso por intermedio del cual se pone en marcha, capacidad de diferir mediante, la posibilidad de alcanzar un porvenir promisorio. La idea misma de emancipación responde a este régimen y por eso evoca un desplazamiento, el pasaje de un estado a otro. Si bien ambos autores son críticos del régimen moderno, no por eso adscriben al presentismo como régimen alternativo. Sin embargo, es el presentismo el que configura las actuales relaciones con el tiempo, lo que plantea interrogantes y tensiones a las instituciones educativas.

Con la crisis del futuro que terminó de consumarse hacia los años setenta, el presente ya no es un tiempo intermedio, sino un tiempo que ocupa el espacio que le estaba reservado al porvenir; un porvenir que ya no entraña promesa alguna y un futuro que se agota en el consumo instantáneo. Caracterizado por la inmediatez, la flexibilidad, la innovación sin descanso, la simultaneidad, con una aceleración que no tiene otra finalidad que ella misma, en donde la urgencia y el siguiente acontecimiento que hay que

21. Hartog (2022) propone la tesis de que nuestro tiempo es un tiempo en transición entre el presentismo impulsado por las tecnologías digitales y la apertura de un nuevo régimen ordenado por una renovada idea de lo apocalíptico en el contexto del Antropoceno. Este nuevo régimen, que convive con el presentismo, ofrece un horizonte geológico de imposible representación. Entre el presente de los seres humanos y los millones de años en los que se inscriben las eras geológicas, la condición humana se desvanece y ya no puede reclamar el lugar central que tenía en el pensamiento moderno. Antes bien, con el Antropoceno se deja atrás la idea de una naturaleza que funciona como telón de fondo del drama humano, el verdadero motor de la historia. Es el conjunto de los seres vivos y no vivos y de las acciones con las que fueron modelando la naturaleza el que se inscribe en este larguísimo plazo del Antropoceno, cuyo vector ya no es la historia de la humanidad, sino el devenir de una naturaleza siempre modificada por las interacciones entre seres vivos y no vivos. Ese futuro, imposible de dimensionar para la vida humana, se hace efectivo en aquellas acciones del presente que *per se* condicionan el porvenir. Con el cambio climático como elemento articulador, reaparecen las versiones apocalípticas de una catástrofe planetaria, lo que induce a un presente que se reencuentra con la posibilidad del fin de los tiempos. En qué sentido estas condiciones pueden incidir en la educación es algo que está por verse.

producir se consumen en el ahora, el régimen presentista de historicidad les reclama a las instituciones educativas conocimientos eficaces de aplicación inmediata. En este presente digital: ¿cuál es el lugar de estas instituciones en un tiempo del cual se eliminó cualquier idea de proceso y de horizonte progresivo? Y a propósito de las transformaciones de la escritura y la lectura ligadas al mundo y la sociedad digitales, ¿qué lugar debe ocupar en ese programa institucional la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura tal como la conocemos hasta hoy?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, Hannah

1996 «La crisis de la educación», en *íd.*, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península, pp. 185-208.

Galende, Federico

2012 *Rancière. Una introducción*, Buenos Aires, Quadrata-Biblioteca Nacional.

Giuliano, Facundo y Cantarelli, María Natalia

2016 «La Igualdad en la Revuelta Educativa: una conversación con Jacques Rancière», en *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 41, n° 2, pp. xx-xxx. Hartog, François

2022 *Cronos. Cómo occidente ha pensado el tiempo. Desde el primer cristianismo hasta hoy*, México, Siglo Veintiuno.

Lahire, Bernard

1994 «Les raisons de l'improbable. Les formes populaires de la "réussite" à l'école élémentaire», en Vincent, Guy (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

2004 *El hombre plural. Los resortes de la acción*, Barcelona, Bellterra.

2012 «Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social», en Tenti Fanfani, Emilio (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

2021 *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'«échec scolaire»*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Larrosa, Jorge

2020 «Una vez más, la igualdad», en Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II*, Buenos Aires, UNIP: Editorial Universitaria.

Nardacchione, Gabriel y Piovani, Juan Ignacio

- 2017 «Entrevista a Bernard Lahire», en *Cuestiones de Sociología*, n° 16. Disponible en <<https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSe033/843>> [consulta: 26 de junio de 2025].

Perrenoud, Philippe

- 2010 *La fabrication de l'excellence scolaire. Du curriculum aux pratiques d'évaluation*, París, Librairie Dorz.

Quintana, Laura

- 2020 *Política de los cuerpos. Emancipación desde y más allá de Rancière*, Barcelona, Herder.

Rancière, Jacques

- 1988 «Escuela, producción, igualdad», en Renou, Xavier, *L'école de la démocratie*, Francia, Fondation Diderot.
- 1996 *El desacuerdo. Política y filosofía*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- 2003 *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes.
- 2005 *Sobre políticas estéticas*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- 2006 *Política, policía, democracia*, Santiago de Chile, LOM.
- 2007 «Los usos de la democracia», en id., *En los bordes de lo político*, Buenos Aires, La Cebra.
- 2009 *El reparto de lo sensible. Estética y política*, Santiago de Chile, LOM.
- 2010 *La noche de los proletarios: archivos del sueño obrero*, Buenos Aires, Tinta Limón.
- 2011a *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*, Barcelona, Herder.
- 2011b «¿En qué tiempo vivimos?», en *Patrias*, año VI, vol. 24. Disponible en <<https://www.patrias-actosyletras.com/ranci%C3%A8re-en-qu%C3%A9-tiempo-vivimos>> [consulta: 26 de junio de 2025].
- 2014 «¿Pasó el tiempo de la emancipación?», en *Revista de la Academia*, n° 18, pp. 13-24.
- 2022 «Crítica a la escuela en el pensamiento francés post-68. Entrevista con Jacques Rancière», en *Lobo suelto*, 7 de septiembre, Buenos Aires.

Revault d'Allonnes, Myriam

- 2008 *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad*, Buenos Aires, Amorrortu.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan

2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Vincent, Guy; Lahire, Bernard y Thin, Daniel

1994 «Sobre la historia y la teoría de la forma escolar», en Vincent, Guy (ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Žižek, Slavoj

2011 *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*, Buenos Aires, Paidós.

Enseñanza, diversidad y (des)igualdad ante el conocimiento

Delia Lerner y Adelaida Benvegnú

EN LAS AULAS, REINA LA DIVERSIDAD. Diversidad de conocimientos que diferentes niños pueden poner en acción para apropiarse de los saberes y prácticas que están instituidos como contenidos en la escuela. ¿Cómo se relaciona esta diversidad con sus posibilidades de lograr un buen desempeño como estudiantes o, por el contrario, de engrosar las estadísticas de «fracaso escolar»? ¿Puede establecerse una relación directa entre los conocimientos disponibles para los niños y el sector social al que pertenecen? ¿Qué posición asume la enseñanza frente a la diversidad, la toma en cuenta o la ignora?, ¿cómo incide la posición adoptada en el destino escolar de los chicos?¹

Si bien es cierto que los datos estadísticos muestran una fuerte correlación –que no necesariamente indica causalidad– entre el origen social de los chicos y su desempeño en la escuela, intentaremos mostrar que no se trata de una relación directa ni lineal. Defenderemos también que el «capital cultural» de los padres no determina mecánicamente el «éxito escolar». Para argumentar a favor de este posicionamiento, apelaremos a trabajos de la sociología de la escuela que estudian la mayor o menor sintonía entre el universo familiar y el escolar.

1. Este artículo dialoga con el de Gabriela Novaro y Verónica Hendel (en este mismo libro), ya que en ambos se exploran las relaciones entre diversidad, desigualdad y escolaridad, desde ángulos diferentes y complementarios. Agradecemos a estas autoras sus atentas lecturas, los intercambios sostenidos durante la elaboración del artículo y los comentarios que nos ayudaron a articular mejor las ideas desplegadas en el texto. Del mismo modo, agradecemos la lectura y los agudos comentarios de Gustavo Barallobres.

Después de analizar en qué sentido la diversidad representa un desafío para la escuela, reseñaremos investigaciones cuyos resultados indican que la enseñanza corre el riesgo de «fabricar» –de forma activa o pasiva– nuevas desigualdades frente al conocimiento.

Focalizaremos luego en el caso específico de la alfabetización por varias razones complementarias: porque es un derecho de todos los ciudadanos y un propósito irrenunciable de la escuela primaria, porque la lectura y la escritura son herramientas fundamentales para el aprendizaje en todas las áreas, porque aprender o no a leer y escribir es definitorio para la continuidad o discontinuidad de las trayectorias escolares, y también porque disponemos de resultados de investigaciones que permiten establecer con claridad en qué consiste la diversidad en el conocimiento de la escritura.

Consideraremos aportes sociológicos que estudian el papel de la escritura en la escuela y ponen de manifiesto el desafío que representa para los niños –especialmente para los de sectores populares– el trabajo escolar con la lengua escrita, así como otras contribuciones que postulan un *malentendido sociocognitivo* para explicar ciertos desencuentros entre la enseñanza y el aprendizaje que podrían llevar a una apropiación desigual de contenidos vinculados con la lectura y la escritura. Al poner en diálogo estos aportes con contribuciones de la lingüística, la historia de los sistemas de escritura, la psicolingüística y, en particular, las investigaciones psicogenéticas, reformularemos en otros términos el desencuentro que efectivamente existe entre la enseñanza usual y las conceptualizaciones sucesivas que elaboran los niños en su esfuerzo por comprender el sistema alfabético de escritura.

Sintetizaremos, por último, aportes de investigación en didáctica de la alfabetización inicial, enfatizando la hipótesis que atraviesa nuestro trabajo: para construir mayor igualdad ante el conocimiento es imprescindible *acercar la enseñanza al aprendizaje*, lo que implica –por una parte– generar condiciones que permitan a los chicos desplegar sus conceptualizaciones acerca del sistema de escritura y –por otra– intervenir para problematizarlas, para tender puentes entre lo que ellos ya saben y lo que queremos enseñarles. Finalmente, incluiremos la mirada de los docentes a través de una entrevista con dos maestras de primer grado que trabajan desde nuestra perspectiva didáctica. Acceder a sus reflexiones nos permitirá apreciar cómo analizan los procesos que tienen lugar en la clase y de qué modo incide este análisis en las decisiones didácticas que toman. Será posible también constatar que los conocimientos iniciales de los chicos acerca del sistema de escritura son muy diversos –a pesar de que todos provienen de un sector social de alto poder adquisitivo– y valorar la importancia de la acción docente cuando está orientada por un fuerte propósito de lograr que todos aprendan.

Esperamos que este desarrollo contribuya a poner de relieve la centralidad de la intención enseñante de los docentes y la imposibilidad de

suplantar las intervenciones didácticas –sistemáticamente planificadas, sostenidas, problematizadas– por dispositivos prediseñados o por propuestas que no toman en cuenta a los alumnos como sujetos que producen conocimiento.

LA DIVERSIDAD, UN DESAFÍO PARA LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

La escuela pública de los países latinoamericanos [...] pasó de la heterogeneidad negada a la heterogeneidad reconocida como un mal inevitable.

(Ferreiro, 2001: 83)

Lejos de ser un mal inevitable, la diversidad es una condición inherente a todos los grupos humanos y, por lo tanto, también a cualquier grupo escolar. Aceptar esa condición y trabajar con las diferencias de modo que todos los chicos puedan aprender aquello que tenemos la responsabilidad de enseñarles constituye un desafío para la escuela.

Desde su misma fundación, los sistemas educativos latinoamericanos intentaron enfrentar la diversidad. En una primera etapa de democratización –guiada en nuestro país por la misión histórica de crear una sola nación que integrara a los inmigrantes–, la escuela luchó contra las diferencias culturales y lingüísticas equiparando igualdad con homogeneidad. Preocupada por *igualar*, desestimó las diferencias iniciales entre los chicos y asumió como principio la *monocronía del aprendizaje escolar*.

Quando hablamos de aprendizajes monocrónicos, nos referimos a que la organización escolar descansa en el supuesto de proponer una secuencia única de aprendizajes a cargo del mismo docente, sostener esta secuencia para el mismo grupo de alumnos, de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado [...] y desarrollada la enseñanza tal como ha sido prevista, todos los miembros del grupo hayan aprendido las mismas cosas» –aclara Terigi (2010: 104) antes de analizar la crisis de ese supuesto y de señalar la necesidad de «generar diferentes cronologías de aprendizaje que conduzcan a la larga a resultados equivalentes» (ibíd: 109).

En el campo de la alfabetización, la ilusión de que todos pueden aprender lo mismo al mismo tiempo se tradujo en la utilización de un único método, privilegiando un solo tipo de textos, atendiendo a un modelo único de lector, un único sistema de escritura válido, una norma fija de habla (Ferreiro, 2001). Las propuestas de enseñanza apoyadas en estos supuestos se

naturalizaron y cristalizaron como si el aprendizaje fuera independiente de las experiencias y conocimientos de los alumnos.

Enseñar como si no existieran las diferencias no resuelve el problema porque al proponer un único camino la enseñanza solo alcanza a aquellos chicos que disponen de herramientas para responder adecuadamente a los requerimientos escolares en tanto que los otros quedan librados a su suerte. Es por eso que no todos los chicos aprenden lo que se espera de ellos en los tiempos previstos, lo cual tiene consecuencias: o bien repiten o bien son promovidos habiendo construido conocimientos fragmentados, incompletos y frágiles.

Al comprobar que transitando la misma propuesta de enseñanza «unos aprenden y otros no» o unos aprenden menos que otros, las dificultades suelen atribuirse a «carencias» o «deficiencias» de los niños –casi siempre vinculadas con su origen social–, o incluso a «características patológicas». Suele interpretarse entonces que estos alumnos necesitan recorridos diferenciados, lo cual no hace más que profundizar el problema: además de estigmatizarlos identificándolos con determinadas «capacidades», se les impide interactuar con otros chicos que podrían tener otro punto de vista, ofrecer otros aportes y favorecer así su progreso. Por otra parte, esa diferenciación actúa sobre las expectativas del enseñante, quien produce propuestas que terminan por cumplir las profecías, es decir, aquellos de quienes espera menos, finalmente, aprenderán menos.

Cuando la enseñanza no se hace cargo de las diferencias, la escuela fracasa en su propósito central: conseguir que *todos* aprendan. La diversidad, entonces, deriva en desigualdad frente al conocimiento –y contribuye a consolidar las desigualdades sociales–.

Sin embargo, en las explicaciones tradicionales del fracaso escolar –como la teoría del déficit– no se atribuye responsabilidad a la escuela. A pesar de que estas explicaciones han sido ampliamente refutadas (Labov, 1969; Stubbs, 1984; entre otros), siguen vigentes en el sentido común de la sociedad y tienen serias consecuencias sobre la educación de los niños, porque condicionan nuestra mirada acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

Para cuestionar la creencia de que existe una relación lineal y determinante entre la procedencia social y la suerte escolar de los alumnos, interesa detenerse en los aportes del grupo Escol² –en particular los de

2. El equipo de investigación Educación, Socialización y Colectividades Locales (Escol) se constituyó en 1987, en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de París VIII, integrado por Charlot, Bautier, Rochex y otros investigadores.

Bernard Charlot–, así como en las investigaciones de Bernard Lahire. Si bien reconocen que en términos estadísticos existe una fuerte relación entre la *posición social* de las familias y la *posición escolar* de sus hijos (Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, 1977), estos investigadores consideran imprescindible preguntarse por qué muchos niños de medios populares tienen éxito en la escuela.

Charlot sostiene que, para dar respuesta al interrogante planteado, no es suficiente con apelar a la posición social de la familia, sino que es necesario tomar en cuenta la historia de cada niño y el sentido que le confiere a su experiencia, tanto familiar como escolar:

Finalmente, dos niños que pertenecen a la misma familia, cuyos padres tienen por lo tanto la misma posición social, pueden obtener resultados escolares muy diferentes. Esta comprobación nos recuerda que un niño no es solamente «hijo de» (o «hija de»). Él mismo ocupa cierta posición en la sociedad. Esta posición tiene vínculos con la de sus padres pero no se reduce a ella, depende también del conjunto de relaciones que mantiene con los adultos y con otros jóvenes. La posición del niño se construye en el curso de su historia y es singular. Para comprender el éxito o el fracaso escolar de este niño, hay que tener en cuenta esta singularidad (2006: 37).

En consecuencia, el autor subraya que –además de considerar la *posición objetiva* social o escolar– es imprescindible tomar como objeto de estudio la *posición subjetiva*, es decir, cómo cada quien interpreta su propia situación, qué posición asume, qué relación establece con la escuela y con el saber. Las posiciones que adoptan los chicos como alumnos son diversas: un niño cuyos padres no han terminado la escolaridad obligatoria puede sentir que tener éxito en la escuela sería traicionar a su familia; otros, en cambio, pueden interpretar ese éxito como un logro familiar.

Los trabajos de Escol ofrecen argumentos fuertes para refutar las interpretaciones que atribuyen un carácter mecánico a la relación entre el desempeño escolar de los niños y el *capital cultural*³ de sus familias:

La posición de los hijos no es «heredada» como un bien que pasaría de una generación a otra por voluntad testamentaria, es producida por un conjunto de prácticas familiares: las de los padres (que vigilan los deberes, llevan al niño al museo...) y las de los hijos (los «herederos» saben muy

3. Si bien no acordamos con esta terminología economicista, mantenemos el uso que Charlot y Lahire hacen de las expresiones acuñadas por Bourdieu y Passeron.

bien que no basta con ser «hijo de» para tener éxito en la escuela sino que hay que trabajar duro). El éxito en la escuela *no es asunto de capital sino de trabajo*⁴ (ibíd.: 38).

Lahire también pone en discusión la relación directa entre «capital cultural» y desempeño escolar, al constatar que

familias mucho mejor dotadas que otras, especialmente en capital escolar, tienen hijos que confrontan grandes dificultades escolares en tanto que otras, cuyas características objetivas permitirían pensar que la escolaridad de los niños podría ser difícil, tienen hijos cuya situación escolar es buena e incluso muy buena (1994: 4).

Asimismo, cuestiona trabajos sociológicos previos que atribuyen los éxitos escolares de niños provenientes de medios populares a una única variable –a la militancia sindical, religiosa o política, al fuerte compromiso con la actividad escolar de los hijos, etc.– que los llevaría a desarrollar nuevos intereses y a expandir sus lecturas. Como cada variable está pensada en forma aislada, sin considerar las interrelaciones que puede sostener con otras, estas explicaciones no dan cuenta de la complejidad de las configuraciones familiares. Su hipótesis es entonces que el «éxito» escolar no se explica por *un* factor, sino por un conjunto de características del funcionamiento familiar que se entraman de maneras complejas generando condiciones de mayor o menor sintonía con la cultura escolar.⁵

Para analizar los *fenómenos de consonancia o disonancia* entre el contexto familiar y el contexto escolar, Lahire estudia la situación de treinta niños de ocho años que cursan tercer grado. Describe y analiza configuraciones familiares singulares que son producto de diferentes combinaciones de características generales, entre las cuales se destacan la organización y los valores que rigen la vida doméstica, las formas en que se ejerce la autoridad parental, la cultura escrita familiar y los esfuerzos que hacen los padres para apoyar la escolaridad de los chicos.

Algunas combinaciones predisponen favorablemente para asumir el papel de alumno. Por ejemplo, algunos padres que no cuentan con una

4. El destacado es nuestro.

5. Conservamos la expresión «cultura escolar» –tal como la utilizan los sociólogos citados–, aunque es un concepto muy discutido en Antropología. La empleamos para referirnos de un modo genérico y provisorio a algunas prácticas que son relativamente constantes en la institución escolar, a pesar de la gran diversidad que indudablemente existe entre las escuelas (Rockwell, 2018).

fuerte trayectoria escolar cultivan en sus hijos el sentimiento de responsabilidad y la autonomía en el cumplimiento de sus tareas, lo que favorece la interiorización de las reglas escolares. En cambio, cuando la autoridad familiar se ejerce a través de sanciones externas –sea cual fuere la historia académica de los padres–, es posible que los chicos no sepan autodisciplinarse, lo que los deja en una actitud poco compatible con las expectativas escolares.

En diferentes sectores sociales, se encuentran también familias que no imprimen a la organización cotidiana un ritmo regular y contribuyen así, sin saberlo, a descomprometer a sus hijos de las exigencias de la vida escolar: concentración, atención, regularidad en el esfuerzo, respeto por las reglas. En cambio, otras familias ponen en acción formas de organización que suponen una cuidadosa planificación del tiempo, lo que prepara a sus hijos para la escuela.

El estudio de diferentes configuraciones familiares ha mostrado que, en muchos casos, el padre y la madre cuentan con historias culturales y escolares disímiles y no siempre el que tiene mayor trayectoria académica es quien más interactúa con los hijos y se hace cargo del seguimiento escolar. Los divorcios o las separaciones eventuales, la distribución tradicional de las tareas según el género, las posiciones contradictorias que pueden existir en la familia con respecto a la escuela y al conocimiento son factores que pueden afectar la transmisión del bagaje cultural a los hijos.

Las configuraciones familiares no son estáticas, sino que pueden cambiar al verse afectadas por modificaciones en las relaciones entre las personas, por situaciones de desempleo transitorio, etc. Estos cambios no resultan igualmente perturbadores en todos los contextos, ya que los recursos familiares –no solo económicos o culturales, sino también afectivos– pueden ser suficientemente potentes como para frenar esas perturbaciones.

Lahire destaca el valor que muchas familias de sectores populares otorgan a la experiencia escolar con la lectura y la escritura. Por una parte, padres cuya trayectoria escolar es muy limitada dan muestras de que lo que se hace en la escuela es importante para ellos: solicitan a sus hijos que les lean el correo y otros materiales escritos, conversan con ellos sobre su contenido, les piden que ayuden a sus hermanos menores en las tareas escolares o que colaboren en la escritura de notas para enviar a la escuela... Atribuyen así un papel importante al «niño letrado», lo cual incide sustantivamente en el desarrollo de una buena escolaridad primaria. Por otra parte, muchas madres se ocupan intensamente de la escolaridad de sus hijos: «toman lección», leen sus libros para verificar que han comprendido, explican palabras, corrigen tareas...

Ahora bien, en su libro *Cultura escrita y desigualdades escolares*, Lahire (1993) sostiene la hipótesis según la cual los llamados *fracasos escolares*

podrían tener una estrecha relación con la cuestión de las culturas escritas, ya que «el universo escolar [es] un lugar de cultura escrita por excelencia» y agrega –citando a Goody (1977)– que «la escuela y la escritura están inextricablemente ligadas desde sus orígenes» (1993: 9).

La escritura es constitutiva del formato escolar no solo porque atraviesa y organiza los saberes que se enseñan, sino también porque en el aula se instala una relación reflexiva con el lenguaje –diferente de la relación que se tiene con él cuando se lo utiliza únicamente como instrumento de comunicación–. El lenguaje se constituye como objeto de reflexión a través del trabajo específico y sistemático que se desarrolla sobre sus componentes fonológico, semántico, léxico, gramatical. Esta construcción tiene lugar principalmente en prácticas de escritura y plantea un desafío para los chicos desde su ingreso a la escuela, como veremos en el apartado «Alfabetización y desigualdad».

Dada la centralidad de la escritura en la escuela, Lahire se pregunta «cuál es el lugar específico que ocupan, en esos procesos de éxito escolar en círculos populares, las prácticas de escritura y lectura parentales (o su ausencia) y las relaciones que los padres tejen (o no tejen) con sus hijos en torno a la escritura» (2010: 17). Para dar respuesta a este interrogante, entrevista a quince familias pertenecientes a círculos socioprofesionales y a universos culturales diferentes, sigue durante un año la trayectoria escolar de los niños de ocho años que forman parte de esas familias y pone en relación las dos series de datos anteriores.

Para algunas de las familias entrevistadas, la lectura y la escritura están primordialmente ligadas a las tareas escolares y los niños tienden entonces a considerarlas solo como obligaciones; en cambio, cuando los padres leen y escriben como parte de su vida cotidiana, para los niños estas prácticas tienen sentido más allá del universo escolar.

Al comparar las situaciones de los dos estudiantes de la muestra que obtuvieron los mejores puntajes en la prueba nacional, Lahire ofrece un ejemplo particularmente claro de las relaciones entre los usos familiares de la lectura y la escritura y el desempeño escolar de los chicos. Romain (que obtuvo un puntaje de 8,25 sobre 10) es hijo de un obrero y de una niñera; Albéric (8,15/10) es hijo de un profesor concursado de letras clásicas y alcalde de distrito, y su madre –aunque no es profesional– proviene también de un hogar burgués en el que son muy valorados el saber y la cultura.

Por otra parte, en tanto que Albéric presencia frecuentes situaciones en las que sus padres leen o escriben, para Romain esas oportunidades son escasas. Se destacan, sin embargo, ciertos rasgos comunes: las dos familias brindan un ambiente que favorece la concentración y la regularidad en el esfuerzo; además, ambas madres actúan como «educadoras de tiempo completo», en particular acompañando en las tareas escolares que involucran lectura y escritura.

En otras familias que combinan un alto «capital cultural y escolar» con un escaso trabajo educativo en lectura y escritura, los resultados escolares son menos exitosos. Lahire subraya que, aun en los círculos socioprofesionales más altos, «es sorprendente constatar hasta qué punto la transmisión de ese capital obedece a un trabajo incesante, cotidiano, de largo aliento y a veces doloroso para niños y padres» (2010: 32).

Desde nuestra perspectiva, este trabajo no puede ser responsabilidad exclusiva de las familias. Para que todos los chicos realicen una buena trayectoria escolar, parece imprescindible que la escuela se esfuerce por sintonizar con las familias y por crear condiciones que permitan a todos avanzar en la elaboración del conocimiento.

En este sentido, Elsie Rockwell señala:

Los maestros son los sujetos centrales en la construcción cotidiana de la cultura escolar. Lejos de ser representantes fieles de la voluntad estatal que transmiten «la cultura de la sociedad», ellos ponen en práctica diversos saberes adquiridos en sus trayectorias personales. Los maestros otorgan a su trabajo escolar en cada localidad y con cada grupo diferentes sentidos específicos. Los estudiantes identifican como «escuela» el conjunto de prácticas representadas por sus maestros. Dada la heterogeneidad de prácticas, viven experiencias escolares diversas y enfrentan mundos culturales contradictorios. Se apropian de manera selectiva de ciertos conocimientos ofrecidos y crean estrategias para sobrevivir como estudiantes. El ordenamiento social de cada escuela abre o cierra posibilidades de aprender y de producir cultura. Estas condiciones pueden ser más determinantes del destino escolar de los estudiantes que la socialización primaria (2018: 320).

Los estudios sociológicos analizados ponen en evidencia –como hemos mostrado– la diversidad de las configuraciones familiares. Por su parte, las investigaciones etnográficas concluyen que también existe gran diversidad entre las escuelas:

El discurso educativo tiende a presentar una escuela homogénea, representante fiel de la cultura de la sociedad, que paulatinamente excluye a todos aquellos estudiantes que no cuentan con las competencias culturales que presupone el trabajo escolar. Una concepción que integra la dimensión histórica permite observar que la cultura escolar es más bien heterogénea y contradictoria (ibíd.: 324).

En consecuencia, al preguntarnos cómo acercar el mundo escolar al familiar, no sería pertinente pensar en «la escuela» y «la familia» en general, habría que pensar más bien en cómo tender puentes entre *esta escuela* específica

en la que trabajamos y las familias que forman parte de nuestra comunidad educativa. Tendríamos que preguntarnos también cómo generar un espacio de construcción compartida en el cual escuelas y familias puedan entrelazar sus esfuerzos para crear condiciones que favorezcan los aprendizajes, que contribuyan a asegurar un buen desempeño escolar de todas y todos.

LA FABRICACIÓN ESCOLAR DE DESIGUALDADES EN EL APRENDIZAJE

Los resultados de diversos trabajos sociológicos obligan a reconocer la incidencia de la escuela en la producción del «fracaso escolar». Esto no es nuevo. Hace mucho lo mostraron los estudios de Nunes, Carraher y Schliemann (1988) publicados en un libro cuyo título lo dice todo: *Diez en la vida, cero en la escuela*.

Más recientemente, se han realizado investigaciones pluridisciplinarias⁶ sobre las desigualdades sociales en el acceso a los saberes escolares. Los resultados obtenidos llevan a sostener que las desigualdades escolares se co-construyen entre las prácticas de los profesores y las de los alumnos, así como a formular la siguiente hipótesis: las desigualdades vinculadas con la apropiación de saberes podrían ser producto de la confrontación entre las *disposiciones sociocognitivas y sociolingüísticas de los alumnos y la opacidad y el carácter implícito de los requisitos escolares*, de los modos de funcionamiento del sistema educativo y de las prácticas docentes que se ponen en acción (Bautier y Goigoux, 2004).⁷

Existiría entonces un desencuentro, un «malentendido sociocognitivo», entre aquello que la escuela suele dar por sentado –y por lo tanto no explicita– y la forma en que algunos alumnos interpretan las tareas escolares. Los investigadores encuentran que los chicos que tienen menos éxito escolar –muchos de los cuales provienen de sectores populares– encaran las tareas solicitadas sin advertir que plantean un desafío cognitivo, como si solo se tratara de encontrar una respuesta para cada una de ellas en lugar de apuntar a la construcción de un conocimiento.

Afirman Bautier y Goigoux:

6. Estos estudios se apoyan en la convergencia de resultados de investigaciones psicológicas, sociológicas y didácticas referidas a diferentes disciplinas escolares y realizadas en diferentes niveles educativos. Los investigadores se agrupan en la Red de Investigaciones sobre la socialización, la enseñanza, las desigualdades y las diferenciaciones en los aprendizajes (Reseida), creada en 2001.

7. Este artículo forma parte de un movimiento de cercanía creciente entre la sociología de la escuela y la didáctica de la lengua en la comunidad francófona.

Nuestra hipótesis sobre la construcción de las desigualdades escolares es entonces una hipótesis relacional: habría una inadecuación de las prácticas de enseñanza (objetivos que se asignan, selección de las tareas, modos de regulación, etc.) a las características de algunos alumnos provenientes de medios populares que tienen menos éxito que otros en la escuela. Esto supone además que las mismas prácticas pueden producir efectos diferentes según los alumnos: cuando ellos comparten las expectativas de las situaciones escolares, no se ven interferidos por la opacidad de ciertas prácticas de enseñanza (ibíd.: 92-93).

Aclaran que, aunque solo es una hipótesis, está respaldada por muchos indicios concordantes.

Fabricación «pasiva» y «activa» de desigualdades

¿En qué consiste el desencuentro? ¿Qué ocurre –y qué no ocurre– en el trabajo del aula para que algunos chicos puedan alcanzar el aprendizaje previsto y otros no? ¿Qué es lo que, al omitirse, impide que los chicos aprendan?

Stéphane Bonnéry (2009) analiza los resultados de dos investigaciones orientadas a comprender cuáles son los mecanismos que operan para que los saberes –que son ofrecidos *a todos por igual*– sean desigualmente apropiados por parte de los alumnos.

La primera indagación (2007) se desarrolló en cuatro grupos del quinto año de la escolaridad primaria con niños pertenecientes a sectores populares, cuyo desempeño escolar era relativamente homogéneo: la mayoría de ellos había obtenido puntajes bajos en la prueba nacional. La segunda (2009) tuvo lugar en dos grupos del mismo año cuya población era social y escolarmente heterogénea. Se realizaron observaciones en las clases así como entrevistas con los alumnos y los profesores. Además de recoger las producciones escritas de todos los alumnos, se hizo un seguimiento cercano de 16 niños en el primer caso y de 19 en el segundo.

A lo largo de estas indagaciones se pudo identificar que en las clases de matemática frecuentemente se utiliza un dispositivo pedagógico que consta de tres fases:

- La primera propone una ficha impresa con una sucesión de tareas encadenadas que los estudiantes deben ir resolviendo una a una, en forma individual o grupal. Al final de esta fase, se revisan colectivamente las respuestas (salvo las que se refieren a las conclusiones, que se reservan para la fase siguiente).

El supuesto didáctico es que los alumnos irán estableciendo por sí mismos las relaciones entre las distintas experiencias o tareas, lo que los conducirá a la construcción de la noción que se pretende enseñar. Dado que la sucesión cronológica propuesta en la ficha se considera suficiente para guiar a los alumnos en el recorrido intelectual esperado, las intervenciones del docente se limitan a organizar la clase o a regular la actividad (por ejemplo, «recuerden leer atentamente la consigna») y no se refieren para nada a los contenidos que están en juego.

- La segunda se centra en socializar y comparar las conclusiones elaboradas por los chicos. Es un momento de intercambio colectivo en que el docente va tomando nota de las ideas expresadas para culminar con la formulación del conocimiento que quedará institucionalizado como válido. Los alumnos copiarán en sus cuadernos la conclusión que ha sido institucionalizada.

- La tercera tiende a consolidar la noción aprendida a través de su utilización en nuevas situaciones. Bonnéry encuentra que, en algunos casos, esta fase se destina a la evaluación, sin haber favorecido que los chicos se familiaricen con el nuevo concepto reutilizándolo en otros contextos.

Al atribuir a estos dispositivos la propiedad de llevar a los estudiantes por un recorrido intelectual que desemboca en la adquisición del conocimiento, se «da por hecho» que ellos podrán por sí mismos «seguir el hilo», apelar a los conocimientos ya adquiridos que resulten pertinentes y arribar a las conclusiones esperadas.

Por ejemplo, en una de las situaciones estudiadas en clase de matemática, los alumnos trabajan en grupos para responder a las instrucciones planteadas en la ficha: recortar quince triángulos, doblarlos a lo largo de sus ejes de simetría para identificarlos, pegarlos en la columna correspondiente de una tabla (según tengan uno, varios, o ningún eje de simetría) y sacar conclusiones a partir de ello. Se espera que estas tareas los lleven a establecer que solamente los triángulos equiláteros tienen tres ejes de simetría. Para hacerlo, necesitan movilizar conocimientos anteriores pertinentes (vinculados con los ejes de simetría de otras figuras geométricas y con los tipos de triángulos según sus lados) y ponerlos en juego al decidir cómo clasificarlos.

En la segunda fase (que ocupa menos tiempo que la primera) se revisan colectivamente las respuestas y la clase en su conjunto llega a la conclusión de que los triángulos que tienen tres ejes de simetría son equiláteros, los que tienen uno son isósceles y los que no tienen eje de simetría son escalenos. Todos escriben entonces al pie de cada columna de la tabla los nombres de los triángulos que antes habían clasificado según sus ejes de simetría. El conocimiento que se institucionaliza se refiere a las propiedades simétricas de los distintos tipos de triángulos.

En la tercera fase realizan un ejercicio de aplicación, que apunta a la recontextualización del saber institucionalizado.

El investigador observa que, mientras que algunos chicos –más familiarizados con «lo obvio» de la escuela– ponen en juego criterios que les permiten agrupar los triángulos según lo previsto, otros chicos se implican activamente en las dos primeras instrucciones (cortar y luego doblar según los ejes de simetría) como si se tratara de simples tareas «materiales»: manipulan y examinan cada triángulo de manera independiente, sin establecer relaciones pertinentes entre ellos.

Luego pasan a la siguiente tarea, también formulada en términos de actividad material: pegar los triángulos en la tabla. Al no haber realizado la operación clasificatoria implícita en la propuesta (y quizá sin haberse dado cuenta de que había que realizarla), dos niñas de un trío observado buscan ayuda en la tercera compañera –que sí había podido agrupar correctamente los triángulos a pesar de que la consigna no fue dada explícitamente–, pero los intercambios entre ellas solo las llevan a imitar los aspectos visibles de la actividad. Como resultado, pegan correctamente los triángulos en las columnas correspondientes, pero esto no las lleva a enunciar las propiedades simétricas de los diferentes tipos de triángulos. Seguramente es por eso que quedan perplejas ante la pregunta por las conclusiones.

El ejemplo ilustra procesos recurrentes observados en esta investigación:

- Los aspectos implícitos en las tareas propuestas facilitan malentendidos cognitivos que llevan a algunos chicos –los menos familiarizados con el modo de funcionamiento escolar– a responder cada consigna por separado en el orden en que se enuncian, sin establecer relaciones entre las distintas etapas planteadas por el dispositivo.
- En cambio, otros alumnos –los más familiarizados con las expectativas escolares– parecen presuponer que hay un hilo conductor entre las distintas tareas propuestas: comienzan por leer toda la ficha y solo se involucran en la manipulación de los triángulos una vez que tienen una visión general de lo que se les pide. Saben que hay un conocimiento en juego y que deberán arribar a conclusiones.

Tener una idea clara del propósito que se persigue parece ser condición necesaria para que cada tarea pueda ser percibida como parte del proceso; quienes no lo consiguen por su cuenta se quedan a mitad de camino. Está claro que el dispositivo no puede sustituir las intervenciones del docente –intencionadas y sostenidas a lo largo del proceso–, que se orientan a favorecer la conceptualización. Se generan así, por omisión, situaciones desiguales frente al conocimiento. Bonnéry llama *producción pasiva de desigualdades* a este fenómeno.

Ahora bien, cuando se es indiferente a las diferencias –como ocurre con los dispositivos estudiados, que suponen un recorrido intelectual único, simultáneo y, en buena medida, autónomo–, la constatación de que no todos los alumnos aprenden puede conducir a clasificarlos en categorías vinculadas a su rendimiento y a actuar de acuerdo con ellas. En este caso, el docente produce intervenciones diferenciadas para los «flojos» y para los «buenos», lo cual –lejos de promover el avance en el aprendizaje– limita la participación de los alumnos a aquello que él sabe que pueden responder correctamente. Bonnéry llama a este proceso *fabricación activa de desigualdades*.

En efecto, en las clases observadas, los alumnos considerados más «flojos» son especialmente interpelados al principio de la primera fase, sobre todo con la intención de involucrarlos en la tarea o de comprobar «por dónde van»; con frecuencia, el docente les solicita la respuesta a la primera consigna (por ejemplo, «Entonces, ¿cuántos ejes de simetría tiene el triángulo número uno?»). Si piden ayuda o los nota bloqueados, vuelve a pedirles que resuelvan la tarea sin incitarlos a elaborar el conocimiento en juego. En cambio, el docente solicita la participación de los «buenos» alumnos en otros momentos, en particular durante la segunda fase, para que aporten las respuestas que permitirán luego alcanzar las conclusiones. El docente está seguro de que estos estudiantes –que se muestran involucrados, ávidos de participar– han recorrido el camino intelectual esperado y podrán cumplir la función de formular el saber que será institucionalizado.

Bonnéry señala que algunos de los «buenos alumnos» permanecen discretamente silenciosos durante la parte más sencilla de la actividad e intervienen en el momento preciso de dar el «salto cognitivo» –aun sin que el maestro lo pida explícitamente–, estableciendo las relaciones esperadas y formulando generalizaciones («Solo los triángulos equiláteros tienen tres ejes de simetría», por ejemplo). En el marco de las propuestas guionadas –como los dispositivos estudiados–, estos «pequeños maestros» cumplen un rol decisivo en la clase, porque permiten sostener la idea de que el objetivo ha sido alcanzado, ya que no es necesario que sea el maestro quien enuncia el saber.

Si bien la propuesta es la misma para todos, en este caso se plantean exigencias diferenciadas a distintos alumnos, según la jerarquización implícitamente realizada por el docente. El aula constituye entonces un «espacio para aprender juntos por separado»: la clase asume un carácter falsamente simultáneo en el que es posible tratar un contenido delante de todos los alumnos diferenciando los que aprenden de los que quedan a mitad de camino. Estos últimos copiarán en sus cuadernos el conocimiento institucionalizado, posiblemente sin haberlo comprendido.

Como queda constancia escrita del trabajo intelectual realizado –comparación, deducción, generalización, formulación del conocimiento–, podría creerse que todos han aprendido lo que se apuntaba a enseñar. Las diferencias en la apropiación real pueden pasar desapercibidas por un tiempo tanto para los alumnos como para el docente: para los primeros, porque los resultados de la tarea son correctos; para el segundo, porque ha conseguido desarrollar todo lo previsto («cumplir los objetivos») y porque interpreta de una manera global lo que ocurrió en la clase, sin reparar en que algunos chicos no realizaron el recorrido intelectual esperado. De este modo, el docente parece centrarse en que todo lo que se propuso enseñar «circule» en la clase más que en lograr que todos sus alumnos se apropien de esos conocimientos.

Hemos incluido aquí los estudios de Bonnéry no solo para subrayar la centralidad de la intención enseñante de los docentes, sino también para hacer notar el auge que tienen actualmente en nuestro medio los dispositivos «guionados» en diferentes formatos según el nivel educativo y el área curricular. Así, por ejemplo, en la escuela primaria se recurre con frecuencia –en particular en matemática y ciencias naturales– a ofertas editoriales que contemplan cuadernillos de actividades en los cuales se establece el recorrido a realizar por los alumnos para arribar a ciertas nociones. Propuestas similares son también habituales en el secundario y en la universidad: en materias como matemática, química, física o biología, las «guías de trabajos prácticos» suelen funcionar como hojas de ruta que pautan los pasos que llevarán a adquirir un concepto. A partir de la explicación inicial del profesor, se espera que los alumnos resuelvan las guías de manera autónoma, construyendo por su cuenta las relaciones entre los problemas planteados. En materias vinculadas con las ciencias humanas, los cuestionarios que componen las guías de lectura muchas veces cumplen la misma función.

Probablemente, el atractivo de estos dispositivos consista en que parecen conceder un lugar importante a la actividad de los estudiantes. Sin embargo, las acciones materiales que ellos realizan no necesariamente conllevan la actividad intelectual que puede conducir a elaborar un conocimiento. Por otra parte, quienes producen esos materiales pretenden –al menos en algunos casos– ofrecer propuestas «a prueba de docentes», como si fuera posible resolver los diversos y complejos problemas que se plantean en el aula prescindiendo de la intervención de maestros y profesores en la reelaboración de los contenidos.

Para que las y los docentes puedan analizar críticamente los materiales que les llegan, es imprescindible generar espacios que les permitan discutir los supuestos en los que se apoyan, elaborar criterios comunes para decidir cuáles adoptar, qué modificaciones hacer y cuáles dejar de lado, así como

debatir qué intervenciones serán insoslayables en el aula para asegurar que todos los estudiantes avancen en la conceptualización.

Concretar y sostener estos espacios en las escuelas supone crear condiciones institucionales y laborales que reconozcan el trabajo docente como un trabajo intelectual que no se agota en el aula, que requiere tiempo para reflexionar y estudiar con otros, para analizar clases y materiales, para planificar juntos... Es así como sería posible evitar el riesgo de favorecer –por acción o por omisión– la producción de desigualdades.

Alfabetización y desigualdad

La alfabetización inicial se constituye como un objeto insoslayable cuando se intenta comprender la (des)igualdad en relación con el conocimiento, porque en el aprendizaje de la lectura y la escritura se juega de manera crucial el destino escolar de los chicos y sus posibilidades de participar en la vida social como ciudadanos de la cultura escrita.

Al analizar sus detalladas observaciones en las aulas, Lahire (1993) describe vívidamente el desencuentro entre las prácticas de enseñanza usuales en los primeros años de la escolaridad y la *relación con el lenguaje* que tienen muchos chicos al llegar a la escuela. En tanto que la enseñanza usual durante la alfabetización inicial se centra en el componente fonológico del lenguaje, la forma en que habitualmente se recurre a él fuera de la escuela –y, por lo tanto, los usos que los chicos dominan como hablantes– pone en primer plano el sentido y los propósitos que orientan las interacciones cotidianas.

El desencuentro es fuerte porque hay una discontinuidad radical entre estas dos formas de considerar el lenguaje: para los alumnos, no se trata solo de tomar conciencia de algo que ellos ya ponían en acción –no se trata solo de explicitar conocimientos que ya estaban implícitos en sus comportamientos lingüísticos–; se trata de pensar en el lenguaje como un conjunto de significantes diferenciados de sus significados:

En términos saussureanos, los alumnos se ven obligados a centrar su atención en el signifiante, sin considerar ni el significado ni el referente. [...] Combinar letras para obtener sílabas o palabras y luego combinar palabras para obtener frases, son actividades que suponen una lógica de producción de «sentido» radicalmente diferente de la implicada en la producción oral en situaciones de interacción (ibíd.: 84-86).

Al analizar las notas de una docente acerca de los progresos (o no) de sus alumnos, el autor muestra que ella caracteriza a tres chicos como «flojos»

porque no llegan a comprender las correspondencias entre sonidos y letras, y que esta caracterización se va consolidando a lo largo del tiempo y la lleva a proponerles sistemáticamente ejercicios de descifrado. En cambio, sus propuestas de lectura para quienes ya comprendieron la alfabeticidad están centradas en la construcción de sentido.

Como señala Roiné (2015) –al analizar los resultados de una investigación sobre las prácticas escolares que tienen lugar con niños categorizados como «con dificultades de aprendizaje»–, cuanto más se considera que un chico está en dificultad, más probable es que se logre que efectivamente lo esté. Esto es así porque la enseñanza que se les brinda se aparta fuertemente de la que se ofrece a los otros niños, se les proponen tareas que carecen de sentido para ellos y los alejan cada vez más de lo que están haciendo sus compañeros.

En el mismo sentido, Bautier y Goigoux (2004) analizan una situación desarrollada en el Curso Preparatorio,⁸ durante la cual se produce un desencuentro entre el objetivo de la docente y la respuesta de los alumnos: en tanto que la maestra apunta a introducir el estudio de un fonema, los niños privilegian las relaciones de significado entre las palabras propuestas. Es interesante detenerse en esta situación, porque permite advertir hasta qué punto el análisis fonológico de las palabras resulta ajeno para los chicos –o para muchos de ellos–.

Los autores señalan que se trata de introducir el sonido [u] que en francés corresponde a la grafía [ou] y describen la situación.

En referencia a un álbum de animales que han trabajado en otra área, la maestra construye su secuencia semanal de estudio del código grafo-fonológico presentándola así: «Todos los animales del pueblo quieren ir a casa de la gallina (**poule**). ¿Para qué? Para hacer una sopa de piedras (**soupe de cailloux**). Pero el lobo (**loup**) tiene miedo de que haya demasiados animales y decide cuáles son los animales que va a dejar entrar en casa de la gallina. [...] Ustedes van a proponerme animales que vienen a golpear a la puerta de la gallina, yo hago de lobo y les digo si quiero que entre o no».

Los chicos proponen entonces nombres de animales que la maestra acepta o rechaza impostando la voz para encarnar al lobo. Muchos de los nombres que proponen no incluyen el sonido [u] y la maestra los rechaza uno tras otro. Finalmente, un niño menciona un nombre que –por casualidad– lo incluye: **poussins** (pollitos) y la maestra lo acepta. Otro alumno comenta

8. En el sistema educativo francés, el «curso preparatorio» está concebido como transición entre el jardín de infantes y la escuela primaria; los niños que lo cursan tienen entre cinco años y medio y seis años y medio.

«porque es pequeño». La docente precisa entonces la consigna: «Si ustedes no escuchan los nombres de los animales, no van a entender cómo elige el lobo. Escuchen bien, tienen que escuchar bien».

Los chicos siguen diciendo nombres de animales que no son los esperados por la docente hasta que alguien propone uno que incluye el sonido [u]: «souris» (laucha). Pero inmediatamente otro alumno dice «rat» (ratón) y otros siguen proponiendo palabras relacionadas por el significado, sin considerar que incluyan o no el sonido en cuestión.

La maestra –que sigue actuando como lobo– acepta seis nombres y rechaza otros treinta. Luego, repite los nombres aceptados acentuando el sonido «u» (lo prolonga y sube la voz al pronunciarlo). Después de solicitar a un niño que ha entendido el criterio de selección que lo formule públicamente, ella lo retoma e indica que continuarán el juego *proponiendo únicamente nombres de animales en los que se escuche «u»*. Invita a un alumno a sustituirla en el papel de lobo, es decir, a validar o invalidar las propuestas de sus compañeros. Una vez explicitado el propósito de la situación, la mayoría de los alumnos respeta la consigna, pero seis o siete –los que están menos avanzados en el aprendizaje de la lectura– siguen proponiendo palabras que no incluyen [u], pero que se relacionan con la propuesta inmediatamente anterior desde el punto de vista del significado. Cada vez que esto ocurre, la maestra reitera –sin mucho éxito– la referencia a la regla fonológica e incita al alumno a hacer una propuesta ajustada a la consigna.

La consigna se va precisando a lo largo de la actividad: al comienzo la docente pide que se propongan nombres de animales sin explicitar ningún criterio para seleccionarlos, seguramente porque supone que los chicos lo descubrirán a partir de los nombres que ella acepte o rechace. Como esto no ocurre, subraya que es necesario «escuchar bien» y, recién al notar que esta precisión no es suficiente, especifica el criterio de selección: palabras que incluyan el sonido [u].

Una vez que se precisa la consigna, algunos chicos «entran en el juego» –proponen palabras que efectivamente incluyen ese sonido–, pero otros siguen estableciendo relaciones semánticas. ¿A qué se debe esta diferencia? Según Bautier y Goigoux, algunos alumnos siguen aferrados al significado aun después de que se haya explicitado la consigna porque se distraen con la propuesta lúdica y se pierden en adivinanzas que no les aportan nada en el plano fonológico.

Para comprender las razones que impulsan a los docentes a actuar como lo hacen, se realizaron entrevistas⁹ en el marco del estudio del que forma

9. Se trata de entrevistas de autoconfrontación simple y cruzada, según la metodología del análisis clínico del trabajo (Clot, 2000). Las clases observadas fueron

parte el episodio antes referido. Goigoux (2005) señala que los docentes van entramando razones vinculadas con la enseñanza en general –por ejemplo, la preocupación por plantear propuestas que sean atractivas para los alumnos– y con la enseñanza de la lectura y la escritura en particular. Los maestros se esfuerzan por crear escenarios que involucren a los chicos en el trabajo y los mantengan interesados durante su desarrollo; esta exigencia lleva a veces a revestir las propuestas de un «ropaje» –como el juego del lobo– al que se atribuye la responsabilidad de asegurar el «sentido del aprendizaje». De este modo, se intenta comprometer a los chicos apelando a un recurso ajeno al trabajo intelectual que se requiere poner en acción.

Compartimos la convicción de estas docentes de que es imprescindible que las situaciones didácticas tengan sentido para los chicos, es decir que ellos puedan interpretarlas desde su propia perspectiva. La maestra que protagoniza el episodio antes narrado¹⁰ es particularmente sensible a este objetivo: trata de mantener la atención de los alumnos durante el mayor tiempo posible y, en la entrevista, evoca sus comentarios o sus respuestas. Durante las entrevistas con los investigadores, ella pone reiteradamente en evidencia una clara intencionalidad enseñante y una profunda preocupación por lograr que todos sus alumnos aprendan. «Yo no suelto a los que se quedan atrás. Si ellos se desenganchan, yo los reengancho [...]. Mi preocupación es no marginalizar a los alumnos. Todos están comprometidos en la actividad» (Margolinas, 2005: 10). Señalemos que, a pesar de sus esfuerzos por incluir a todos en el aprendizaje de las correspondencias grafo-fónicas, esta docente reconoce que son actividades «desenganchadas» y que resultan arduas porque no tienen sentido para los alumnos, lo que hace necesario contextualizarlas.

A lo largo de este apartado, hemos revisado estudios que contribuyen a comprender cómo se gesta la desigualdad ante el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Al analizar «el juego del lobo», Bautier y Goigoux –lejos de cuestionar la visión de la alfabetización instaurada en la escuela– atribuyen las dificultades de los chicos a la falta de explicitación de la consigna y al «ropaje» que oscurece el propósito de la situación.¹¹ Lahire, cuyos estudios

analizadas en forma compartida por investigadores y docentes (Goigoux, Margolinas y Thomazet, 2004).

10. Las entrevistas con esta maestra son analizadas desde diferentes perspectivas en varias publicaciones del equipo de investigación (Margolinas y Thomazet, 2004; Goigoux, 2005; Margolinas, 2005).

11. Dado que no compartimos esta explicación de Bautier y Goigoux, más adelante reinterpretaremos esta situación desde nuestra perspectiva.

sociológicos se han dedicado fuertemente a la escritura, se acerca más al núcleo cognitivo de la cuestión al enfatizar la extrañeza que pueden experimentar los alumnos ante la insistencia escolar en la correspondencia fono-gráfica, separada de toda relación con el significado. Es lo que muestran «de manera casi caricaturesca, los primeros textos de lectura enteramente constituidos con la finalidad de hacer trabajar sobre ciertas correspondencias entre grafías y sonidos» (Lahire, 1993: 84).

En relación con la alfabetización, consideramos imprescindible poner en diálogo la mirada sociológica con otros aportes que permiten reconceptualizar el sistema de escritura como objeto de enseñanza, comprender el proceso cognitivo desarrollado por los niños para reconstruir ese objeto y aproximarse a una perspectiva didáctica orientada a promover el acceso de todos los niños a las culturas de lo escrito.

HACIA UNA MAYOR IGUALDAD EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Saber que los chicos *piensan* acerca de la escritura –lo hacen frente a todos los objetos de conocimiento– obliga a preguntarse cómo inciden en el «fracaso escolar» los métodos de enseñanza que ignoran a los sujetos del aprendizaje en tanto productores de conocimiento.¹²

Dado que son múltiples los textos presentes en el medio social y dado que interactúan con personas que los interpretan y producen, los niños se plantean interrogantes acerca de la escritura desde mucho antes de que esta se constituya en objeto de enseñanza sistemática. Al estudiar los problemas cognoscitivos que enfrentan y las hipótesis que elaboran al intentar resolverlos, las investigaciones psicogenéticas –a partir de Ferreiro y Teberosky (1979)– produjeron una revolución conceptual que puso en cuestión los métodos tradicionalmente arraigados en la escuela y llevó a revisar las razones de las altas tasas de repitencia en los primeros años de la escolaridad.

Desde la perspectiva didáctica, además de considerar las conceptualizaciones de los niños, es imprescindible reconceptualizar el objeto cultural que ellos están intentando conocer, ya que constituye un aspecto relevante del objeto de enseñanza.

12. En este sentido, Novaro y Hendel –en este mismo libro–, al analizar registros etnográficos de una investigación con chicos migrantes, advierten la ausencia o desvalorización por parte de la escuela de los conocimientos y experiencias de estos estudiantes, aun cuando están claramente relacionados con los contenidos que se trabajan.

Nos referiremos entonces ante todo a los aportes lingüísticos, psicolingüísticos e históricos que contribuyen a redefinir nuestro sistema de escritura y sintetizaremos luego aspectos centrales de las investigaciones psicogenéticas. Finalmente, al abordar resultados de las investigaciones didácticas latinoamericanas en alfabetización inicial, incluiremos las voces de docentes que consideran estos aportes y ponen en primer plano de la enseñanza tanto la problemática planteada por la diversidad como las intervenciones y formas organizativas que permiten asegurar que todos los niños progresen como lectores y escritores.

Acerca del desencuentro entre enseñanza y aprendizaje. Una reinterpretación

EL SISTEMA DE ESCRITURA COMO OBJETO DE ENSEÑANZA

Las propuestas de enseñanza analizadas en el apartado anterior se sustentan en una concepción del sistema de escritura como un *código de transcripción de sonidos en grafías* y están atravesadas por una suposición ampliamente difundida en la enseñanza usual: es necesario aprender a aislar los sonidos que componen las palabras orales antes de aprender a escribir y, muchas veces, sin apoyarse en la escritura.

Ahora bien, ¿es posible seguir considerando que el sistema de escritura es un simple código de transcripción?

Los conocimientos producidos a partir del momento en que el lenguaje escrito comenzó a ser estudiado en sí mismo¹³ ponen en evidencia que ni la lengua escrita puede considerarse como derivada de la lengua oral –entre otras razones, porque sus funciones son diferentes de las de la oralidad y esto determina diferencias en la estructura sintáctica, en el léxico, etc.—¹⁴ ni el sistema de escritura puede concebirse como una transcripción de sonidos en grafías.

Al distinguir *código de transcripción* y *sistema de representación*, Ferreira (1987) subraya que *codificar* es construir un sistema de representación alternativo a otro ya existente de tal modo que puede establecerse una correspondencia biunívoca entre los elementos de ambos sistemas, por ejemplo, entre cada letra del sistema de escritura y cada configuración de

13. El lenguaje escrito es actualmente objeto de estudio no solo de la Lingüística, sino también de la Historia, la Sociología y la Antropología de la lectura y la escritura.

14. En este sentido, Halliday (1987) (citado por Olson, 1995) señala que el lenguaje escrito tiende a ser léxicamente denso, pero gramaticalmente simple; mientras que el lenguaje hablado tiende a ser gramaticalmente intrincado pero léxicamente simple.

puntos y rayas en el código Morse. En cambio, la construcción de un primer sistema de representación adecuado a aquello que se quiere representar es siempre producto de un largo proceso histórico y colectivo. En el caso particular de la escritura, ha sido necesario decidir qué aspectos privilegiar al representar el lenguaje:

Es el carácter bifásico del signo lingüístico,¹⁵ la naturaleza compleja del mismo y de la relación de referencia lo que está en juego. Porque, ¿qué es lo que la escritura realmente representa? ¿Acaso representa diferencias en los significados? ¿O bien diferencias en los significados en relación con propiedades de los referentes? ¿Representa acaso diferencias entre los significantes? ¿O bien diferencias entre los significantes en relación con los significados?¹⁶ (ibíd.: 11).

Los problemas señalados por Ferreiro se han resuelto de diferentes maneras en diferentes sistemas de escritura: los sistemas ideográficos o logográficos –como el chino– representan directamente significados, sin pasar por los significantes orales que aluden a ellos; en cambio, los sistemas fonográficos representan a los significantes orales,¹⁷ de tal modo que cada marca refiere a una parte del significante, ya sea a una sílaba o a un fonema (Blanche-Benveniste y Chervel, 1978). Por otra parte, ningún sistema de escritura es «puro»: incluso nuestro sistema de base alfabética representa algunos rasgos de la oralidad, pero no todos, y crea distinciones –como las establecidas por las mayúsculas o por las diferencias ortográficas entre homónimos– que no existen en la oralidad pero contribuyen a la reconstrucción del sentido. No hay duda entonces de que los sistemas de escritura son sistemas de representación.

Para precisar en qué consiste el malentendido entre enseñanza y aprendizaje en la alfabetización inicial, es imprescindible plantearse otro interrogante: el análisis de las palabras orales en los sonidos que las constituyen, ¿es una precondition o es más bien un producto de la escritura?

15. A partir de la obra fundante de Ferdinand de Saussure, el signo lingüístico se define como bifásico, como la unión indisoluble de significante y significado.

16. Como veremos luego, las conceptualizaciones sucesivas que los niños elaboran acerca del sistema de escritura sugieren que, implícitamente, ellos también se plantean estos interrogantes.

17. Dado que significante y significado son indisolubles, aun cuando los sistemas fonográficos se centran en la representación de los aspectos sonoros de las palabras orales –los significantes–, remiten siempre al significado, al sentido de lo que se intenta comunicar.

Al sostener que la escritura es una actividad metalingüística porque convierte al lenguaje en objeto de reflexión, Olson (1995) reseña diferentes estudios cuyos resultados indican que es el aprendizaje de la lectura y la escritura lo que influye en la posibilidad de recortar fonemas. Por su parte, Scholes y Willis (1995) advierten que las investigaciones psicolingüísticas han dejado de lado la posibilidad de estudiar la incidencia de la escritura sobre el análisis fonológico porque se centraron exclusivamente en sujetos que ya sabían leer y escribir. Realizan entonces estudios con adultos analfabetos –hablantes nativos de inglés– a partir de los cuales concluyen que la mayoría de los entrevistados no puede resolver pruebas de supresión de fonemas¹⁸ que son fácilmente resueltas por quienes saben leer y escribir.

Es la escritura alfabética la que plantea la necesidad de analizar las palabras orales en sus mínimos componentes sonoros –y por eso los hablantes letrados del chino no llegan a hacer este análisis, como han mostrado Read, Zhang, Nie y Ding (1986).¹⁹

Es necesario señalar también que –contrariamente a lo que suele creerse– en la escritura del español la correspondencia biunívoca entre grafías y sonidos es muy limitada. Además de los conocidos problemas ortográficos que se generan porque algunas letras (como C, R o G) pueden corresponder a diferentes sonidos según el contexto en el que aparecen y porque diferentes letras corresponden a un mismo sonido (C y S; G y J; B y V; etc.), hay otros problemas que se les plantean a quienes están aprendiendo a leer y escribir de los cuales los adultos alfabetizados no solemos tomar conciencia. Es lo que ocurre –entre muchos otros casos– con la letra N, que remite a sonidos diferentes según esté al comienzo o al final de una sílaba, ya que en este último caso corresponde a un sonido nasal (como en «contar» o «canción»); y algo similar sucede con la S, que remite a una aspiración cuando se encuentra al final de una sílaba («mosquito», «respirar», etc.).

Además, personas que hablan diferentes variedades del español hacen corresponder al leer sonidos diferentes a ciertas letras; por ejemplo, la LL de «lluvia» o de «estrella» será pronunciada de distintos modos por un correntino o un porteño y algo similar ocurrirá con los sonidos correspondientes a la letra R. Asimismo, las letras C y Z de «cielo», «ceniza» o «zorro» se pronunciarán en forma diferente según que el lector sea español o lati-

18. Se solicitaba a los sujetos que eliminaran fonemas ubicados en diferentes lugares, por ejemplo, se les pedía que pronunciaran «fly» suprimiendo /f/; «flat» eliminando /l/; «bite» eliminando /t/.

19. El título de este artículo es más que sugerente: «The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing».

noamericano. Como señala Blanche-Benveniste (2002: 17), «la escritura no refleja nunca la pronunciación de todos y no corresponde exactamente a la pronunciación de nadie».

En síntesis, todos los estudios citados coinciden en mostrar que la relación entre oralidad y escritura no es unilateral sino dialéctica, que la escritura es decisiva para la reflexión sobre el lenguaje oral y que las posibilidades de analizar las palabras en sus unidades sonoras mínimas están estrechamente relacionadas con el dominio de un sistema de escritura alfabético.

LAS CONCEPTUALIZACIONES INFANTILES ACERCA DE LA ESCRITURA

Si bien es imposible desarrollar aquí el proceso a través del cual los chicos reconstruyen la alfabeticidad del sistema de escritura –proceso que ha sido minuciosamente estudiado en diferentes países a lo largo de los últimos cincuenta años–,²⁰ señalaremos algunos aspectos que es central considerar al enseñar a leer y escribir.

Desde muy pequeños, los niños comprenden que la escritura representa algo, que es un *objeto sustituto*, no solo un conjunto de marcas sobre el papel. Parecen preguntarse entonces qué es lo que representa y, en sus esfuerzos por elaborar una respuesta, construyen una hipótesis según la cual la escritura remite a una característica de los objetos que el dibujo no alcanza a sustituir: su nombre. Sin embargo, dibujo y escritura no están totalmente diferenciados: es el dibujo el que garantiza a qué se refiere la escritura y, por lo tanto, una misma escritura puede cambiar de significado al atribuirle a dibujos de diferentes objetos.

Más tarde, una vez independizada la escritura del dibujo pero mucho antes de vincularla con el aspecto sonoro del lenguaje oral, los niños comienzan a establecer condiciones para que una escritura sea legible: exigen en primer lugar una cantidad mínima de letras (en general tres) y luego una variedad de grafías para que lo escrito «se pueda leer». Además, elaboran una hipótesis según la cual, para representar dos significados diferentes, es necesario usar letras también diferentes o bien ponerlas en diferente orden.²¹ Estas exigencias se ponen de manifiesto tanto en las

20. Para profundizar en este proceso, pueden consultarse las publicaciones de Emilia Ferreiro y su equipo, en particular las señaladas en la bibliografía de este artículo.

21. Por ejemplo, en el primer año de nuestra investigación didáctica (1980), un alumno que se llamaba Ersamo combinaba de todas las maneras posibles las letras

situaciones de escritura como en las de lectura y, en algunos casos, los chicos las explicitan («con dos letras no dice nada», «la misma dos veces no puede ser», por ejemplo).

Al interpretar sus *escrituras diferenciadas* –producidas respetando las exigencias que ellos mismos han elaborado–, los chicos las señalan en forma continua mientras dicen cuál es la palabra que han escrito. Progresivamente, van estableciendo que a cada parte de la palabra escrita corresponde una parte de la palabra oral (Vernon, 1986), lo que muestra que han comenzado a relacionar escritura y oralidad. Después de diferentes tanteos, elaboran la *hipótesis silábica*, que consiste en hacer corresponder término a término las unidades mínimas de la oralidad (las sílabas) con las unidades mínimas de la escritura (las letras).

Aclaremos que, cuando comienzan a escribir silábicamente, los chicos suelen utilizar letras diferentes de las convencionales. Por ejemplo, para «mariposa», podemos encontrar una escritura como EIMT, y consideraremos que es silábica porque fue producida tomando en cuenta la correspondencia biunívoca entre letras y sílabas, aunque las letras no correspondan al valor sonoro que convencionalmente se les asigna. Sin embargo, muy pronto –gracias a su interacción con las escrituras circundantes y, sobre todo, a las preguntas que hacen a quienes los rodean– los chicos comienzan a representar las sílabas con las vocales que convencionalmente forman parte de ellas (OIA para «gorila» o AIOA para «mariposa», por ejemplo).²²

Escribir silábicamente es muy productivo en español, ya que permite representar cualquier palabra de la lengua. Sin embargo, esta conceptualización se enfrenta con diferentes conflictos. Por una parte, con la escritura convencional: cuando los niños interpretan silábicamente las palabras escritas alfabéticamente, les «sobran letras». Por otra parte, la hipótesis silábica entra en conflicto con otras ideas que ellos mismos han elaborado: los monosílabos se escribirían con una sola letra según la conceptualización silábica, pero «con una sola no se puede leer»; y lo mismo sucede con las bisílabas: al intentar escribir palabras como «manzana» o «banana» silábicamente y solo con vocales, advierten que el resultado sería inaceptable desde la hipótesis de variedad y, del mismo modo, anotar AO tanto para

de su nombre –las únicas que conocía hasta ese momento– para escribir otras palabras. Es extraordinario que niños tan pequeños reinventen la combinatoria como respuesta al problema de diferenciar las escrituras (Lerner *et al.*, 1982).

22. Las conceptualizaciones de los chicos son siempre pertinentes para algún sistema de escritura (la hipótesis de que la escritura representa significados sería pertinente para un sistema logográfico como el chino y la hipótesis silábica lo sería para uno de los sistemas de escritura japoneses, que es silábico).

«pato» como para «gato» resulta inadmisible desde la hipótesis de diferenciación de escrituras para significados diferentes. Los intentos de superar estos conflictos constituyen una de las razones que impulsan a las y los niños a producir nuevas aproximaciones hacia la comprensión de nuestro sistema de escritura.

Incorporar consonantes es uno de los recursos que contribuyen a resolver –al menos provisoriamente– algunos de los conflictos mencionados. En un principio, esta incorporación no supone renunciar a la hipótesis silábica: escribir MSA para «manzana» es una solución para no infringir la exigencia de variedad de caracteres; anotar PO para «pato» permite distinguir esa escritura de la de «gato» (AO). Luego, los niños comienzan a producir escrituras silábico-alfabéticas, en las cuales algunas sílabas se representan con una sola letra y otras con dos (por ejemplo, MAIOSA para «mariposa»).

Ahora bien, las investigaciones psicogenéticas realizadas en las últimas décadas (Ferreiro, 2002; Alvarado, 1998; Zamudio, 2008; Vernon y Ferreiro, 1999 y 2013; entre otras), que se orientaron a profundizar la comprensión del pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética, mostraron una estrecha relación entre el nivel de conceptualización de la escritura y las posibilidades de los chicos de analizar las partes de las palabras orales. Asimismo, pusieron en evidencia que las posibilidades de los niños de segmentar las palabras orales aumentan cuando se presentan acompañadas por su escritura, y que esto sucede incluso con niños que ya escriben alfabéticamente: aunque no siempre logran segmentar en fonemas cuando no se presenta soporte escrito, casi todos pueden hacerlo cuando cuentan con dicho soporte. Estos resultados sugieren que el desempeño en escritura puede ser más avanzado que el logrado al segmentar las palabras orales en unidades menores.

Al proponer a niños de 4 y 5 años que escriban dos veces las mismas palabras –una vez con lápiz y papel, otra vez en computadora– en el curso de una misma entrevista, Molinari y Ferreiro (2007)²³ obtuvieron un resultado sorprendente: algunos entrevistados producen dos escrituras diferentes para la misma palabra; por ejemplo, para «salame», escriben en un caso SAM y en el otro ALE; para «soda», el par de escrituras que se obtiene es SA y OD; para «sal», SL y AS. Está claro que estos chicos conocen todas las letras que forman cada una de esas palabras, ¿por qué las utilizan alternativamente en lugar de usarlas todas juntas? Es que siguen pensando que a cada sílaba de la palabra oral le corresponde una sola letra y en ningún momento hacen segmentaciones de nivel inferior al de la sílaba, lo que no

23. Este mismo artículo fue publicado en 2013 en Ferreiro, Emilia, *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*, México, Siglo Veintiuno, pp. 56-71.

impide que sepan cuáles son todas las letras que se pueden utilizar para escribir cada una de esas palabras.

Ferreiro (2013) encontró otras producciones llamativas en este sentido. Por ejemplo, al intentar escribir SOPA, una niña de 5 años dice «so-pa» y va anotando OA. Mira su escritura y, como no cubre la exigencia de cantidad mínima, comenta «Me faltan», y vuelve a decir «so-pa» mientras agrega S y P. El resultado es OASP, es decir que la niña usó todas las letras correspondientes aunque la escritura resulta desordenada. Luego, se ve en problemas cuando intenta leer «sopa». ¿Qué lleva a los niños a escribir de este modo?

Me parece que comprender en todos sus detalles esos momentos de transición y, en particular, este «desorden con pertinencia» que he tratado de exponer, es crucial para entender las especificidades de la alfabetización. Porque muestra, además, las dimensiones propiamente dramáticas del proceso, un proceso que dista mucho de ser lineal, o sea, por adiciones sucesivas. Al abandonar la escritura con puras vocales, al comenzar a introducir consonantes, los niños no están agregando alegremente letras. La introducción de las consonantes desorganiza el sistema anterior y los niños deben emprender la penosa tarea de enfrentarse a los desafíos de encontrar una nueva organización. Esa nueva organización impactará a la vez a la oralidad analítica y a la escritura reflexiva (ibíd.: 55).

Finalmente, destacaremos una investigación que se refiere a un momento posterior del proceso constructivo, caracterizado por una escritura aparentemente alfabética de las sílabas consonante-vocal (CV) y una escritura «incompleta» de las sílabas más complejas –sílabas que, como «tar», están formadas por consonante-vocal-consonante (CVC) o que, como «pla», están formadas por consonante-consonante-vocal (CCV)–. En este estudio (Zamudio, 2008; Ferreiro y Zamudio, 2013), realizado con niños de primer grado, se plantean sucesivamente cuatro situaciones: se les pide que escriban palabras bisílabas –una de cuyas sílabas es CV en tanto que la otra incluye dos consonantes (CVC o CCV), por ejemplo, «barco» y «brazo», «tarde» y «trapo»–; que segmenten oralmente esas palabras en pedacitos y luego en pedacitos cada vez más pequeños; que armen con letras móviles la palabra («aquí están todas las letras que lleva “brócoli”, ordénalas para que diga “brócoli”»); y, por último, se vuelve a pedir que segmenten la palabra en los pedacitos más pequeños que sea posible. Las cuatro tareas se llevaron a cabo con cada palabra y siempre en el mismo orden.

Los resultados de este estudio confirman lo sugerido en un trabajo anterior de Quinteros (1997): los niños elaboran –durante la transición desde la concepción silábica hacia la alfabética– un patrón gráfico CV que se generalizaría a todas las sílabas de nuestra lengua. Recurrir a este modelo

gráfico permite explicar dos resultados diferentes obtenidos por Zamudio y Ferreiro: muchos chicos escriben las sílabas complejas como si fueran simples (BOCOLI para «brócoli»; CADO para «caldo»), en tanto que otros incluyen todas las consonantes que van en la palabra, pero agregan una vocal (TARADE para «tarde» o FIRITO para «frito»). Estas últimas respuestas no podrían explicarse por un análisis insuficiente de la oralidad –ya que los chicos incluyen todas las letras pertinentes y agregan una–; en cambio, la generalización del modelo gráfico CV a todas las sílabas –un modelo centrado en la escritura– explica tanto el agregado de una vocal como la «omisión» de una consonante.

Otro resultado significativo se detecta al comparar las respuestas de los sujetos en las dos situaciones de segmentación oral, una de las cuales se plantea antes y otra después de escribir con letras móviles.²⁴ Esta escritura parece incidir en la segmentación oral, ya que en la segunda situación aumenta considerablemente la cantidad de niños que pueden aislar todas las vocales y consonantes incluidas en cada palabra.

Zamudio (2008) concluye que sus resultados corroboran los de Vernon (1997) y Vernon y Ferreiro (1999) al mostrar que los niños parecen tener conciencia de los segmentos vocálicos y consonánticos únicamente después de haber comprendido la alfabeticidad de la escritura, es decir, que logran identificar esos segmentos orales gracias a los esfuerzos que realizan para entender lo que las letras representan.

De este modo, las investigaciones psicogenéticas confluyen con los estudios lingüísticos y psicolingüísticos antes reseñados en el sentido de mostrar que la escritura suscita nuevas reflexiones sobre el lenguaje y que el análisis de las palabras en sus unidades sonoras mínimas –lejos de ser un prerequisite– es un producto de la escritura. Son resultados que cuestionan fuertemente las propuestas de enseñanza que ignoran el proceso constructivo de los niños en relación con la escritura, imponen secuencias de trabajo que lo desconocen y no toman en cuenta que son los desafíos planteados por la escritura alfabética los que promueven el análisis en unidades menores que la sílaba.

A la luz de estos aportes, es posible reinterpretar el malentendido señalado por Bautier y Goigoux al analizar el «juego del lobo». Dado que estos autores no ponen en duda la correspondencia fonema-grafema como punto

24. Este estudio fue realizado con niños de primer grado. En la situación de escritura, se les entregaban todas las letras que forman cada una de las palabras solicitadas y se les aseguraba que era necesario utilizarlas todas para escribirla. Los niños podían hacer sucesivos intentos para ubicar las letras que al principio les «sobraban», ya que originalmente la armaban como si todas las sílabas fueran CV.

de partida de la alfabetización –ni el supuesto de que el análisis de la oralidad es requisito previo para entender la escritura alfabética–, atribuyen el malentendido a razones más generales (la opacidad de las consignas y el «ropaje» que opera como distractor). Si tomamos en cuenta las conceptualizaciones infantiles, tenemos que reconocer que la razón del malentendido reside en la propuesta misma: para los niños que aún no han relacionado escritura y oralidad, una consigna que apunta a aislar un sonido resulta incomprendible; para aquellos que están elaborando una conceptualización silábica quizá sería posible identificar sílabas semejantes, pero probablemente no el sonido [u] incluido en diferentes sílabas. Solo los chicos cuya conceptualización sea ya alfabética o esté cerca de ella podrán comprender lo que la maestra les solicita. Además, incluso para los chicos cuyas conceptualizaciones son más avanzadas, la tarea se facilitaría si estuviera acompañada por la escritura de los nombres. Es seguramente por estas razones que no todos los participantes en el juego logran considerar el parecido sonoro entre las palabras, ni siquiera después de que la maestra explicita a qué apunta la actividad.

En suma, coincidimos con la hipótesis de que el origen de las desigualdades escolares puede radicar en ciertos desencuentros entre enseñanza y aprendizaje, pero nos parece central analizarlos considerando la mayor o menor distancia existente entre los supuestos que subyacen a la enseñanza de ciertos contenidos –en nuestro caso, de la lectura y la escritura– y las conceptualizaciones que los alumnos elaboran acerca de ellos.

Acercar la enseñanza a los aprendizajes: una clave en la construcción de una mayor igualdad

Acercar la enseñanza a los aprendizajes es esencial para lograr una mayor igualdad en la adquisición de la lectura y la escritura. Esta hipótesis atravesó desde su origen las investigaciones didácticas latinoamericanas sobre alfabetización inicial,²⁵ porque asumen una posición epistemológica constructivista –lo que implica entender que los seres humanos producen conocimiento interactuando con los objetos del mundo y con las personas que los rodean– y porque se orientan a generar aportes que contribuyan a concretar un propósito irrenunciable de la escuela: asegurar el derecho de

25. Estas investigaciones se iniciaron en 1980 -a partir de la preocupación por los elevados índices de repitencia de los primeros grados y considerando los aportes de las investigaciones psicogenéticas- y continúan hasta la actualidad. Estudian el desarrollo en las aulas de proyectos de enseñanza. Entre otras publicaciones pueden consultarse trabajos de Castedo, Kaufman, Lerner, Molinari, Nemirovsky (Ver bibliografía).

todos a formarse como practicantes de la lectura y la escritura, como ciudadanos de las culturas de lo escrito.

Desde esta perspectiva, el *objeto de enseñanza* durante la alfabetización inicial no se reduce al sistema de escritura –aunque su aprendizaje ocupa un lugar central–, sino que abarca prácticas del lector-escritor que se ponen en acción al trabajar con autores, géneros y obras relevantes, así como al apreciar y reutilizar el «lenguaje que se escribe» y sus diferencias con la oralidad coloquial.

Varias décadas de estudios sistemáticos en las aulas de distintos países permitieron explicitar condiciones que promueven la apropiación de la lectura y la escritura, así como definir tipos de situaciones didácticas que estructuran el proyecto de enseñanza e intervenciones del docente que favorecen avances de todos los alumnos.

Destacamos dos *condiciones didácticas* que se mostraron fecundas para involucrar a todos los chicos en el aprendizaje:

- *Hacer vivir en las aulas la lectura y la escritura preservando su sentido y sus funciones como prácticas sociales.* Al constituir el aula como una *micro-sociedad de lectores y escritores* que les brinda oportunidades de ejercer como tales al mismo tiempo que se apropian del sistema de escritura, se hace posible que todos doten de sentido a la ardua tarea de comprender la alfabetización.

- *Promover que los chicos expliciten sus interpretaciones de los textos que leen y desplieguen sus conceptualizaciones acerca del sistema de escritura confiando en que sus producciones –aunque aún no sean convencionales– serán consideradas como válidas.*

Las *situaciones didácticas* estudiadas pueden agruparse de la siguiente manera:

Leer a través del docente e intercambiar sobre lo leído permite que los chicos conozcan diversas obras literarias o no literarias, se centren en el tema o en la historia y la forma en que está contada, confronten sus diferentes interpretaciones, buceen en los matices del lenguaje escrito, distingan entre lo *dicho* y lo *no dicho*, se pregunten qué quiere decir el autor, aprecien los «efectos» que ciertas formas del decir producen en los lectores...

Escribir a través del docente hace posible que los chicos participen en la producción de textos, que aprendan «en acción» a planificar lo que se va a decir, a elaborar el texto y revisar a medida que se va escribiendo, a plantearse los problemas involucrados en la escritura y a utilizar recursos propios del género para resolverlos.

Estas dos primeras situaciones «liberan» a los niños de ocuparse del sistema de escritura y les permiten actuar como lectores y escritores plenos,

así como apropiarse progresivamente del «lenguaje que se escribe». En cambio, cuando leen y escriben por sí mismos, los alumnos asumen la responsabilidad de tomar decisiones vinculadas con el sistema de escritura.

Al *leer por sí mismos*, los chicos ponen en acción lo que ya saben acerca del contenido y/o la forma del texto para anticipar lo que puede estar escrito o para encontrar *dónde dice* algo que están buscando, y construyen indicios que les permiten verificar o descartar sus anticipaciones.²⁶ Para que los lectores debutantes puedan leer, es imprescindible *proveer un contexto* –una imagen o pistas lingüísticas– que les permita predecir lo que probablemente esté escrito en el texto, *asegurar que dispongan de los conocimientos necesarios* para formular anticipaciones aproximadas –porque se han construido previamente o porque el proyecto en curso brinda oportunidades para construirlos– y plantear un *propósito lector* referido al significado.

Al *escribir por sí mismos*, los niños tienen que decidir cuántas y cuáles letras usar y en qué orden colocarlas «para que diga» lo que quieren decir. Estas decisiones ponen en primer plano la reflexión sobre la escritura y sus relaciones con el lenguaje oral –ya que es el desafío de escribir lo que lleva a atribuir sentido al análisis de las palabras en unidades sonoras menores–.

Posicionar a las y los estudiantes como personas que pueden leer y escribir –aun cuando «oficialmente» no sepan hacerlo– supone autorizarlos a poner en juego los conocimientos que ya han elaborado y dialogar con sus producciones para generar progresos.

Las investigaciones didácticas han permitido establecer diferentes tipos de situaciones de lectura y escritura de los chicos por sí mismos que generan avances en el aprendizaje y algunas progresiones que pueden establecerse entre ellas (ver en particular Kaufman, Lerner, 2015a y 2015b).

Las situaciones fundamentales constituyen la columna vertebral de nuestro proyecto de enseñanza: las situaciones «a través del docente» permiten construir conocimientos compartidos que todos podrán poner en juego al asumir la responsabilidad de leer y escribir. La diversidad se manifiesta fuertemente cuando leen y escriben por sí mismos, y en estas situaciones son centrales las intervenciones de los docentes que tienden puentes desde lo que saben sus alumnos acerca del sistema de escritura hacia lo que necesitan aprender. De este modo, al articular las cuatro situaciones,²⁷ se

26. Las informaciones ofrecidas por el texto se constituyen progresivamente en indicios significativos para los niños. Estos indicios son cuantitativos (extensión de la palabra o construcción que intentan leer, por ejemplo) y cualitativos (letras que se van reconociendo porque se relacionan con palabras conocidas).

27. Las situaciones didácticas fundamentales se entrelazan en el marco de una secuencia que las contextualiza y les da sentido (por ejemplo, en torno a un cuento).

va tejiendo una trama que produce avances en los chicos como lectores y escritores –incluyendo, por supuesto, que se apropien de la alfabeticidad del sistema de escritura–.

En cuanto a las *intervenciones del docente*, nos centraremos aquí en aquellas que se orientan a enseñar a leer y escribir a los chicos por sí mismos. Destacaremos en primer lugar algunas que se han mostrado productivas para generar progresos en el aprendizaje de todos, y luego otras que contribuyen específicamente al avance de ciertas conceptualizaciones o de ciertas posibilidades de los chicos como lectores.

Para ampliar el repertorio de letras que los niños utilizan en forma pertinente al escribir y como indicios al leer, se van construyendo diversas fuentes de información –los nombres de los integrantes del grupo, los días de la semana, los títulos de los cuentos que se leen, un banco de datos con palabras acompañadas de imágenes que garantizan su significado, etc.–. Son escrituras convencionales «seguras» que ellos consultan para seleccionar cierta parte que una de esas palabras tiene en común con la que están intentando escribir o para reconocer semejanzas entre lo que están intentando leer y una expresión que conocen. Ante las preguntas de los niños, el docente los remite con frecuencia a las fuentes disponibles en el aula, hasta que ellos las consultan por iniciativa propia. Cuando preguntan por una letra que están buscando («¿cuál es la S?», «¿cuál era la RA?», o «¿cuál es la GRO?», por ejemplo), otra intervención posible es anotar palabras que comiencen o terminen con la letra o la sílaba que los chicos están buscando, y pronto se observa que ellos mismos sugieren qué palabra podría anotar el docente para ayudarles a escribir la que quieren escribir.

Favorecer que cooperen al escribir y al leer niños cuyas conceptualizaciones sobre la escritura o cuyas posibilidades como lectores son cercanas (agrupándolos por parejas) da lugar a discusiones fecundas y permite poner en común conocimientos diferentes elaborados por los dos integrantes.

Pedirles que releen lo que han escrito así como proponerles que comparen diferentes formas en que varios niños han escrito la misma palabra o expresión y traten de ponerse de acuerdo acerca de cómo escribirla son intervenciones que los llevan a reflexionar sobre sus propias escrituras y hacen observables para ellos problemas hasta entonces inadvertidos.

Alentarlos a anticipar lo que puede decir en el texto y a reconocer indicios para verificar (o no) sus anticipaciones es central en el caso de la lectura –que es ante todo un interjuego anticipación-verificación–. Recordar lo que los chicos ya saben sobre el contenido del texto, apelar a la imagen que lo acompaña y leerles lo que precede en el texto son algunas de las intervenciones que alientan a todos a anticipar. Llamar la atención sobre ciertas marcas del sistema de escritura –rayas de diálogo, signos de interrogación, letras o partes de palabras conocidas– los lleva

a verificar lo anticipado o a considerar indicios que pueden inspirar una nueva anticipación.

En lo que se refiere a las intervenciones que contribuyen específicamente al avance de ciertas conceptualizaciones, nos limitaremos aquí a señalar que:

- Para quienes producen *escrituras diferenciadas*, la o el docente incita a reparar en las partes de lo que han escrito, así como en la correspondencia entre estas y las partes de la palabra oral –por ejemplo, tapando una parte de la palabra y pidiendo interpretación de la otra–. También llama la atención sobre cuántas y cuáles letras utilizar.
- Para quienes producen *escrituras silábicas*, es fértil comparar diferentes formas utilizadas por los chicos para representar la misma sílaba y promover la discusión para llegar a un acuerdo. Es productivo también apelar a conflictos entre la hipótesis silábica y otras hipótesis elaboradas por los niños, así como ayudar a resolverlos remitiendo a «escrituras seguras» o proponiendo consonantes posibles.
- Para quienes producen *escrituras cuasi-alfabéticas*, una intervención particularmente potente es ofrecer a los chicos las letras que forman una palabra enfatizando que deben utilizarse todas para escribirla; como al principio seguramente les sobrarán letras, se los incita a leer y hacer sucesivas modificaciones hasta llegar a la escritura convencional. Cuando se parte de una escritura ya producida por los chicos, es fecundo ofrecer las letras faltantes y pedir que las ubiquen donde corresponde o bien señalar dónde faltan letras y preguntar cuáles son.

Ahora bien, ¿cómo trabajar con las diversas posibilidades de los niños como lectores? Ante todo, una aclaración: dado que escritura y lectura son procesos diferentes, habitualmente hay desfasajes entre el desempeño escritor y el desempeño lector de los niños –en general, a favor del primero–. Por lo tanto, sus posibilidades como lectores no pueden deducirse automáticamente de las conceptualizaciones que se expresan cuando escriben. Además, como las investigaciones psicogenéticas han puesto en primer plano la construcción de la escritura –y han dado menos pistas sobre los avances en lectura–, las hipótesis didácticas tuvieron que considerar sobre todo los aportes de investigaciones psicolingüísticas que se centraron en el estudio del acto de lectura en lectores experimentados, pero que –salvo excepciones, como Kenneth Goodman (1969)– no focalizaron en los lectores principiantes. Sin embargo, las investigaciones realizadas en las aulas permitieron establecer progresos que van desde una fuerte dependencia de las condiciones didácticamente generadas –proveer un contexto y generar conocimientos compartidos que permiten a los chicos hacer anticipaciones aproximativas– hacia la posibilidad de enfrentar situaciones menos

contextualizadas y textos menos conocidos. Por otra parte, a medida que aumentan el repertorio de indicios significativos disponibles y consolidan la coordinación de las estrategias involucradas en la lectura, los chicos comienzan a utilizar múltiples pistas provistas por el texto como base para predecir –y ya no solo para verificar– el significado de lo que está escrito. Necesitan entonces cada vez menos ayuda del docente y conquistan una autonomía creciente como lectores.

Las intervenciones de los docentes tendrán que engarzarse –también en el caso de la lectura– con las diversas posibilidades de sus alumnos. Como puede suceder que algunos se centren en la anticipación del significado (como si se tratara de una adivinanza) y que otros se limiten a identificar partes de lo escrito (lo que puede desembocar en el descifrado sin búsqueda de comprensión), una intervención central es alentarlos a *coordinar las estrategias* involucradas en la lectura. En el primer caso, habrá que insistir en que verifiquen recurriendo al texto, en tanto que en el segundo caso habrá que ayudarlos a anticipar el significado y a utilizar operativamente las letras como indicios para verificar o descartar su anticipación.

Compartir la lectura con los niños es particularmente fértil, sobre todo cuando se leen, por ejemplo, pasajes de un cuento –es decir, un texto *continuo*, que presenta un desafío mayor que el planteado por textos discontinuos como las listas–. Compartir la lectura con los chicos incluye un abanico de intervenciones diferentes, relacionadas con lo que ya pueden (o aún no) realizar como lectores: el docente se hace cargo de leer una parte del texto que considera poco anticipable para ellos y les delega otra parte que puede resultarles más accesible, recapitula lo leído para que puedan avanzar siguiendo el hilo de la narración, los incita a utilizar más indicios textuales de los que ponen en juego y ofrece otras pistas para que ajusten su lectura a lo que está escrito, completa lo que no logran interpretar, valida sus aciertos y aproximaciones...

Para hacer presente aquí la mirada de los docentes sobre este trabajo con la diversidad, nos asomaremos a las aulas a través de una entrevista realizada con dos maestras de primer grado de una escuela privada,²⁸ al final del año escolar 2023.

¿En qué consiste la diversidad en estos grupos de chicos cuyo origen social es similar? En primer lugar, las maestras señalan que hay diferencias iniciales tanto entre los dos grupos como en el interior de cada uno. En uno de ellos, «la mayoría de los chicos escribía silábicamente solo con vocales, algunos estaban más avanzados aunque nadie estaba en nivel alfabético»;

28. Natalie Trenyan y Johanna Lanis son maestras de la Escuela Martín Buber. Les agradecemos la generosa charla que sostuvieron con nosotras.

en el otro, aunque la mayoría de los chicos también escribía silábicamente, «algunos solo usaban vocales, algunos usaban consonantes y vocales y otros cuando escribían solos usaban vocales pero con nuestras intervenciones reconocían las consonantes; también este año recibí chicos que escribían alfabéticamente y algunos conocían reglas ortográficas».²⁹ A fin de año, la diversidad es mucho menor: todos los chicos producen escrituras alfabéticas o cuasialfabéticas.

Cuando les preguntamos cómo lograron que todos sus alumnos realizaran avances significativos, nuestras entrevistadas ponen en primer plano la decisión de ir adecuando la dinámica de trabajo de acuerdo con las distintas propuestas de lectura y escritura:

A veces en situaciones de escritura los agrupamos por cómo están trabajando y pensando: a veces trabajan solos, a veces en parejas o en equipo, y somos los adultos los que vamos rotando y haciendo algunas intervenciones para ayudarlos a pensar [...]. Y muchas veces también nosotras nos sentamos con los grupitos que llegan un poquito menos avanzados. No siempre, para que no queden como los que necesitan siempre ayuda.

Los cambios en la dinámica de trabajo apuntan a favorecer distintos tipos de interacción:

En estas situaciones de escritura en las que trabajan agrupados, nosotras caminamos, vemos qué están haciendo y tomamos algunos ejemplos para después trabajarlos colectivamente; esas también son situaciones que los ayudan a pensar. Tal vez los que están escribiendo alfabéticamente o cuasi alfabéticamente traen algunas herramientas que ya conocen y les abren... como la visión a los que están escribiendo silábicamente, [les muestran] que hay otras formas de escribir. Y también a veces agrupamos a alguien que está un poquito más avanzado con alguien que está un poquito menos avanzado para que ahí, en la intimidad de la pareja de trabajo, surjan otras ideas.

Subrayan que la interacción resulta productiva también entre chicos que escriben silábicamente:

Tal vez están escribiendo la misma idea, y la escriben distinta. Entonces en ese grupito reducido comparamos las dos escrituras. Y eso está muy bueno,

29. Como se puede observar, la diversidad en el conocimiento no solo se da entre quienes pertenecen a diferentes grupos sociales, sino que también reina entre los niños de familias socioeconómicamente favorecidas.

porque posiblemente no lleguemos a una escritura convencional, pero ambas personas del grupo se corren de la escritura que habían hecho por ver la del otro.

Compartir la escritura con los compañeros en el marco de una producción cooperativa –es decir, con la intención de ponerse de acuerdo– hace posible poner en común conocimientos que algunos tienen y otros no, al mismo tiempo que los obliga a explicitar sus argumentos y a analizarlos más detenidamente que cuando trabajan en forma individual.

Además de estas diferentes formas de organización de la clase, en esta escuela se realizan en algunos casos *agrupamientos provisionales y flexibles* entre los grupos de primer grado. Esta estrategia consiste en reunir a chicos de diferentes secciones que se encuentran en un momento similar del aprendizaje de ciertos contenidos –con frecuencia semanal durante un período limitado del año–, con el fin de intensificar las intervenciones que pueden ayudarlos a avanzar. Las maestras señalan que estos agrupamientos transitorios son especialmente potentes en el caso de la lectura:

Natalie: Mezclamos los tres primeros [...] y los reagrupamos según sus posibilidades como lectores. Y cada vez el grupo del nivel menos avanzado se va reduciendo. Eso es impresionante.

Johanna: También hacemos situaciones de lectura dentro del aula. Ahí creo que el desafío es mucho mayor que en escritura, porque nos lleva mucho más tiempo saber cómo están leyendo y cómo están pensando esas lecturas que cómo están escribiendo. Entonces, inevitablemente nos cuesta más a nosotras intervenir.

Para estas maestras está claro que acercar la enseñanza al aprendizaje de la lectura solo es posible si se dispone de herramientas para comprender la diversidad en el conocimiento alcanzado por los chicos.

En la decisión didáctica de realizar *agrupamientos provisionales* –que reúnen lectores cuyas posibilidades son cercanas– influye también la necesidad de que la propuesta tenga sentido y resulte desafiante para todos. En efecto, la diversidad existente en cada aula se hace sentir con mayor intensidad cuando se trata de leer:

Hay algo de la paciencia de los chicos y las chicas: no es lo mismo esperar a alguien que está leyendo a un ritmo distinto al tuyo, que cuando cada uno está escribiendo en su cuaderno y trabaja a su tiempo. Y si alguna pareja terminó antes, se le puede dar otra consigna de escritura. En cambio, en la lectura es como que quedás expuesto, y el que lee un poco más rápido ya está pidiendo más.

Sin embargo, las maestras señalan que en algunos momentos resulta productivo trabajar colectivamente en lectura:

Recuerdo situaciones con los nombres de los chicos al principio del año en las que había que encontrar indicios para identificar *cuál es cuál*. Para algunos chicos y chicas no era un desafío, pero bueno... Eran los que decían, por ejemplo, «me estoy fijando en cómo empieza y en cómo termina». Y creo que eso re ayudaba a avanzar a los que estaban menos avanzados. Y después, cuando comparamos *Joaquín* y *Julián*, como empiezan y terminan igual, había que buscar indicios en el medio. Era bastante al principio y tenía sentido todavía para todo el grupo. Las actividades colectivas eran clave, pero después ya las tenías que hacer en grupos más reducidos porque se aburrían los que sabían. Hay un momento en que está bueno hacerlo todos juntos pero después ya no es desafiante para bastantes...

Las entrevistadas afirman que los agrupamientos provisorios ofrecen ventajas para docentes y alumnos. Una de ellas subraya:

En primer lugar, hay una cuestión de facilidad para nosotras, sabernos tranquilas de que cada quien está recibiendo lo que es significativo para el momento en el que está. Tal vez en el aula, con todos juntos y mezclados, se intenta pero es más difícil. [...] Y también creo que en estos agrupamientos más homogéneos todos creen que pueden, ¿no? Puede ser simple lo que digo, pero cuando estamos en el aula hay mucha diversidad. Y cuando se agrupan con quienes están pensando parecido, con quienes están leyendo al mismo ritmo, hay una cuota grande de confianza. Ven que a todos les estamos pidiendo algo parecido y toman esa confianza de que acá todos estamos intentando y a todos nos están pidiendo lo mismo.

Además de las virtudes ya señaladas, esta estrategia organizativa brinda múltiples oportunidades de interactuar a niños cuyos conocimientos son diferentes pero próximos, favorece que ellos interactúen con diferentes maestros –puesto que cada docente se hace cargo de un grupo que incluye a alumnos de varias secciones– y, al mismo tiempo, ofrece a los docentes una excelente ocasión para poner en común sus miradas sobre niños con los que todos han trabajado. Por otra parte, como el subgrupo de niños que necesita más ayuda suele ser reducido, resulta factible lograr que cada uno se sienta personalmente convocado a involucrarse en el aprendizaje e intervenir intensamente para tender puentes entre lo que cada quien sabe y lo que necesita aprender (Kaufman, Lerner, Castedo y Torres, 2015).

Dado que los agrupamientos son por definición provisorios y flexibles, los chicos van pasando de uno a otro a medida que progresan: «Cuando vemos que van avanzando, vamos cambiando el grupo para que el desafío sea mayor y acorde a lo que cada uno está pudiendo».

¿Cómo deciden esos pasajes de grupo? Nuestras entrevistadas señalan que, una vez que resuelven con facilidad las situaciones muy contextualizadas y cuyo contenido ya conocen –como decidir *cuál es cuál* en una lista de títulos de cuentos que se han leído–, los chicos pueden buscar información en textos que antes han leído a través de la maestra y, entonces, una de las diferencias entre ellos es la mayor o menor rapidez con que encuentran la información que buscan (se refieren a situaciones en que están leyendo textos breves sobre la vida de algunos animales). Además, las dos acuerdan en que «algo de la autonomía marcaba la diferencia: algunos necesitan ayuda a cada momento, porque dependen más de la pista que les vas a dar; otros van necesitando menos. Y entonces ese ya es un indicio de que pueden pasar de grupo».

El último reagrupamiento de lectura que hicieron en el año tuvo una característica diferente de los anteriores: «Volvimos a reagruparlos y mezclamos a chicos y chicas que estaban en intermedio con chicos y chicas que estaban en avanzado». Les preguntamos por qué decidieron hacer agrupamientos más heterogéneos y responden: «Justamente para que los que estaban avanzados también tironearan un poquito a los que están en el intermedio y que la brecha sea más chica».

Intensificar el trabajo con lectura a través de agrupamientos flexibles e intervenciones didácticas específicas hace posible que los chicos realicen progresos sustanciales como lectores y permite avanzar hacia la construcción de una mayor igualdad. En tal sentido, las docentes entrevistadas subrayan:

Natalie: En las reuniones con familias al final del año, muchos –diría la mitad– me contaron que los chicos, por iniciativa propia, leían o les leían a sus familiares algunas páginas de una novelita o de un cuento, cosa que al principio era impensada.

Johanna: Sí. Y tal vez algunos de esos chicos y chicas... Al principio estaban negados totalmente y ahora muchos quieren leer y leen. Algunos leían textos re cortitos y ahora leen textos muy largos.

Destacan luego dos condiciones que nos parecen esenciales para que enseñanza y aprendizaje se entretengan y también para que los aprendices puedan cooperar productivamente entre ellos:

el clima de confianza y de trabajo colectivo hizo que, aun cuando los más avanzados estuviesen trabajando con algunas cosas más difíciles, no hubiera

en ningún momento una falta de respeto para con los demás, que en definitiva estaban haciendo lo que en verdad le compete a un chico o una chica de primer grado.

Y subrayan que, si bien ponen en acción diferentes propuestas y dinámicas en el aula, «el trabajo siempre es colectivo aunque no estemos todos juntos mirando al pizarrón. Cada uno desde su lugar está trabajando significativamente en lo que puede en ese momento, pero todos estamos trabajando con las mismas ideas del mismo cuento, con la misma propuesta, sabiendo que el otro está trabajando en lo mismo».

Finalmente, una de ellas comparte una reflexión sobre su quehacer cotidiano:

Es un trabajo muy grande el que hacemos en primer grado para acompañar a cada quien en su proceso de aprendizaje, sin perder de vista cómo empezó y para que pueda terminar mucho mejor. Creo que primero tiene esto, de sentarnos a pensar constantemente de nuevo, a ver qué de lo que hacemos resulta significativo y qué no, y tiene que ver con esta diversidad que recibimos.

Enfrentar el desafío de la diversidad para evitar que se transforme en desigualdad requiere pensar la enseñanza en diálogo constante con el aprendizaje. Para entablar ese diálogo, los maestros necesitan disponer de herramientas conceptuales que les permitan interpretar lo que ocurre en el aula –en particular, lo que están pensando sus alumnos– y tomar decisiones que ayuden a todos a progresar en el conocimiento. «Sentarnos a pensar constantemente de nuevo, a ver qué de lo que hacemos resulta significativo y qué no» expresa la fuerte intención de ir tejiendo una trama entre las ideas producidas por los chicos y las intervenciones que se ponen en juego para problematizarlas, para relacionarlas con conocimientos ya elaborados, para generar nuevas preguntas y discusiones en el grupo...

Un entramado como este no puede ser producido por dispositivos de aplicación mecánica como los estudiados por Bonnéry. Pensar que es posible delegar la intervención docente en un dispositivo supone desconocer aquello que es central en la acción didáctica, que –desde nuestra perspectiva– se define como orgánicamente cooperativa entre el docente y los alumnos (Sensevy y Mercier, 2007). La enseñanza es intencional y situada: supone la decisión de lograr que todos los alumnos se involucren en la construcción de conocimiento y exige entonces saber qué piensan *estos* alumnos, qué estrategias ponen en juego para abordar *esta* propuesta específica y qué proponerles para que puedan dar un paso más en relación con *este* contenido. Responder a la singularidad de cada situación de enseñanza en cada grupo escolar requiere apelar a las herramientas conceptuales dis-

ponibles para interpretar lo que sucede en el aula y para elaborar nuevos conocimientos (Benvegnú y Lerner, 2021).

Sostener la intención enseñante, problematizar la enseñanza reflexionando con otros docentes, planificar en conjunto la organización de la clase, discutir cuáles son las intervenciones didácticas que pueden producir avances en el aprendizaje de todos los chicos son condiciones que permiten enfrentar el desafío de la diversidad y evitar el riesgo de que se convierta en desigualdad ante el conocimiento. Se trata de trabajar para evitar que la escuela contribuya a consolidar las desigualdades sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, Mónica

1998 «Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares: la posibilidad de omitir el primer segmento», en *Lectura y vida*, año 19, n° 3, pp. 42-50.

Bautier, Elizabeth y Goigoux, Roland

2004 «Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle», en *Revue française de pédagogie*, n° 148, pp. 89-100.

Benvegnú, Adelaida y Lerner, Delia

2021 «Acerca del diálogo entre teoría y práctica en los procesos de formación docente», en Castorina, José Antonio y Sadovsky, Patricia (dirs.), *Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Problemas conceptuales*, UNIPe: Editorial Universitaria, pp. 45-84.

Blanche-Benveniste, Claire

2002 «La escritura, irreductible a un "código"», en Ferreiro, Emilia (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona, Gedisa, pp. 15-30.

Blanche-Benveniste, Claire y Chervel, André

1978 *L'orthographe*, París, François Maspéro.

Bonnéry, Stéphane

2009 «Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités», en *Revue française de pédagogie*, n° 167, pp. 13-23. Disponible en <<https://journals.openedition.org/rfp/1246>> [consulta: 30 de junio de 2025].

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron

1977 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.

Castedo, Mirta *et al.*

2008 *La lectura en la alfabetización inicial*, Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.

Charlot, Bernard

2006 *La relación con el saber*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

2014 «Polifonías», en *Revista de Educación*, año III, n° 4, abril-mayo.

Clot, Yves y Faïta, Daniel

2000 «Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes», en *Travailleur*, n° 4, pp. 7-42.

Cook-Gumperz, Jenny (dir.)

1986 «The Social Construction of Literacy», en *Studies in Interactional sociolinguistics*, n° 3, University of California, Cambridge University Press, pp. 207-222.

Ferreiro, Emilia

1987 «La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización», en *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, pp. 13-28.

2001 «Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia», en *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, México, Fondo de Cultura Económica.

2002 «Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística», en *id.* (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona, Gedisa.

Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana

1979 *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo Veintiuno.

Ferreiro, Emilia y Zamudio, Celia

2013 «La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. ¿Es la omisión de consonantes prueba de incapacidad para analizar la secuencia fónica?», en Ferreiro, Emilia, *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación*, México, Siglo Veintiuno.

Goigoux, Roland

- 2005 «Contribution de la psychologie ergonomique au développement de la didactique du français», en Mercier, Alain (ed.), *Balises pour la Didactique des Mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, pp. 17-39.

Goigoux, Roland; Margolinas, Claire y Thomazet, Serge

- 2004 «Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle», en *Bulletin de psychologie*, numéro spécial: Fonctionnement/développement: perspective historico-culturelle, vol. 57, n° 1, pp. 65-69.

Goodman, Kenneth

- 1969 «Analysis of oral reading miscues: Applied psycholinguistics», en *Reading research quarterly*, vol. 5, n° 1, pp. 9-30.

Goody, Jack

- 1977 «Mémoire et apprentissage dans les sociétés a culture orale et écrite: le mythe de Bagré», en *L'Homme*, n° 17, pp. 29-52.

Halliday, Michael

- 1987 «Spoken and written modes of meaning», en Horowitz, Rosalind y Samuels, S. James (comps.), *Comprehending oral and written language*, New York, Academic Press, pp. 55-81.

Kaufman, Ana María

- 1998 *Alfabetización temprana... ¿y después?*, Buenos Aires, Santillana.

Kaufman, Ana María (comp.)

- 2000 *Letras y números*, Buenos Aires, Santillana.

Kaufman, Ana María; Lerner, Delia; Castedo, Mirta y Torres, Mirta

- 2015 «Seminario Acerca de la Evaluación I y II». Especialización en la Unidad Pedagógica. MEN-UNLP.

Kaufman, Ana María y Lerner, Delia

(con la colaboración de Castedo, Mirta)

- 2015a «Leer y aprender a leer», Documento transversal n° 2, Especialización en Alfabetización en la Unidad Pedagógica, Ministerio de Educación-Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <<http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo>> [consulta: 30 de junio de 2025].

- 2015b «Escribir y aprender a escribir», Documentos transversales n° 3, Especialización en Alfabetización en la Unidad Pedagógica, Ministerio de Educación-Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <<http://universidadsup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo>>[consulta: 30 de junio de 2025].

Labov, William

- 1969 «The logic of Non-Standard English», en Alatis, James E. (ed.), *Linguistics and the Teaching of Standard English*, Washington D.C., Georgetown University Press.

Lahire, Bernard

- 1993 *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- 1994 «Les raisons de l'improbable. Les formes populaires de la "réussite" à l'école élémentaire», en Vincent, Guy (dir.), *L'Éducation, prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, pp. 73-106.
- 2010 «Transmisiones intergeneracionales de la escritura y desempeño escolar», en Vaca Uribe, Jorge (coord.), *Prácticas de lengua escrita: vida, escuela, cultura y sociedad*, México, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana [publicación original en francés: 1995].

Lerner, Delia

- 2001 *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica.
- 2007 «Enseñar en la diversidad», en *Lectura y vida*, año 28, n° 4, pp. 6-17. Disponible en <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Lerner.pdf/view> [consulta: 30 de junio de 2025].

Lerner, Delia *et al.*

- 1982 «La lengua escrita: proceso de construcción y aprendizaje en el aula», en *Memorias de la Primera Jornada Nacional de Lectura*, Caracas, Ministerio de Educación-OEA.

Margolinas, Claire

- 2005 «Les bifurcations didactiques: Un phénomène révélé par l'analyse de la structuration du milieu». Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/39064209_Les_bifurcations_didactiques_Un_phenome-ne_revele_par_l_analyse_de_la_structuration_du_milieu> [consulta: 30 de junio de 2025]

Margolinas, Claire y Thomazet, Serge

- 2004 «Dévolution différenciée en classe de CP», en *Colloque de l'AECSE*, París, hal-00526974.

Molinari, Claudia y Ferreiro, Emilia

- 2007 «Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización: Escrituras realizadas en papel y en computadora», en *Lectura y vida*, año 28, n° 4, pp. 18-30.

Molinari, Claudia y Corral, Adriana

- 2008 *La escritura en la alfabetización inicial*, Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.

Nemirovsky, Myriam

- 1995 «Leer no es lo inverso de escribir», en Teberosky, Ana y Tolchinsky, Lilitiana (comps.), *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires, Santillana, pp. 243-283.
- 1999 *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*, Barcelona, Paidós.

Nunes, Terezinha; Carraher, David y Schliemann, Analúcia

- 1988 *En la vida diez, en la escuela cero*, México, Siglo Veintiuno.

Olson, David

- 1995 «La cultura escrita como actividad metalingüística», en Olson, David y Torrance, Nancy (comps.), en *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa, pp. 333-357.
- 1998 *El mundo sobre el papel*, Barcelona, Gedisa.

Quinteros, Graciela

- 1997 *El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético*, tesis de Maestría, México, DIE/Cinvestav.

Read, Charles; Zhang, Yanming; Nie, Hongtao y Ding, Bing-Qian

- 1986 «The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing», en *Cognition*, n° 24, pp. 31-44.

Rockwell, Elsie

- 2018 «La dinámica cultural de la escuela», en *id.*, *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*, Antología esencial de la obra de Rockwell, Clacso, pp. 305-329. [Publicación original en Álvarez, Amelia, *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vigotsky en la educación*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997].

Roiné, Christophe

- 2015 «La fabrication de l'élève en difficulté. Postulats et méthodes pour l'analyse d'une catégorisation dans le champ scolaire», en *Éducation et Socialisation – Les cahiers du CERFEE*, n° 37.

Scholes, Robert y Willis, Brenda J.

- 1995 «Los lingüistas, la cultura escrita y la intensionalidad del hombre occidental de Marshall McLuhan», en Olson, David y Torrance, Nancy (comps.), *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa, pp. 285-312.

Sensevy, Gérard y Mercier, Alain

- 2007 *L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Stubbs, Michael

- 1984 *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Barcelona, Cincel-Kapelusz.

Terigi, Flavia

- 2010 «El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía», en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela, *Educación: saberes alterados*, Buenos Aires, Del Estante.

Vernon, Sofía

- 1986 *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura*, México, Dirección de Investigaciones Educativas, Cinvestav.
- 1997 *La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura*, tesis de doctorado, México, DIE/Cinvestav.

Vernon, Sofía y Ferreiro, Emilia

- 2013 «Desarrollo de la escritura y conciencia fonológica: una variable ignorada en la investigación sobre conciencia fonológica», en Ferreiro, Emilia, *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*, México, Siglo Veintiuno [Publicación original en inglés: «Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness», en *Harvard Educational Review*, vol. 69, n° 4, 1999, pp. 395-415].

Zamudio, Celia

- 2008 «Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos consonánticos y vocálicos», en *Lectura y vida*, año 29, n° 1, pp. 10-21.

Conocimiento, diversidad y desigualdad. Precisiones teóricas y reflexiones desde una etnografía en escuelas con población migrante

*Gabriela Novaro y Verónica Hendel (con la colaboración de
Gustavo Barallobres y Delia Lerner)¹*

INTRODUCCIÓN

En este texto abordamos la relación entre el conocimiento escolar y la desigualdad en contextos de diversidad sociocultural. Buscamos avanzar a partir de la pregunta: ¿de qué modo desigualdad y diversidad condicionan distintos modos de transmisión y apropiación del saber en la escuela? Es también nuestra intención que estos avances aporten a comprender las trayectorias escolares de estudiantes en condición de subalternidad y diversidad nacional y étnica.

Comenzamos explicitando algunos puntos de partida acerca de cómo entendemos las nociones de desigualdad y diversidad. Centramos las reflexiones en el modo en que desigualdad y diversidad están presentes con relación a los conocimientos y los procesos de legitimación de saberes. Para ello, recuperamos desarrollos de la teoría social y antropológica y la investigación educativa.

1. La lectura, observaciones y sugerencias de Gustavo y Delia fueron fundamentales en la elaboración del texto. A lo largo de más de un año, leyeron innumerables versiones del escrito. Sus advertencias y propuestas sobre la necesidad de aclarar algunos puntos e incluir otros se plasmó en párrafos muy valiosos sobre los que seguiremos reflexionando. Destacamos, entre muchas otras, sus observaciones sobre el modo en que al inicio planteábamos los debates sobre la razón y el racionalismo, su insistencia en no renunciar a la construcción de lo común, su agudo registro de nuestros límites y nuestras incoherencias. Esperamos haber estado a la altura de sus señalamientos.

Reflexionamos luego sobre procesos de escolarización de población definida como nacional y étnicamente diversa, que se distancia de los parámetros de sujeto, crianza y formación que se han tendido a naturalizar y universalizar en el sistema educativo. Focalizamos estas referencias en los procesos de escolarización de niños y jóvenes de familias migrantes latinoamericanas. Presentamos información estadística que nos permite problematizar la relación desigualdad-diversidad-escolaridad. Realizamos luego reconstrucciones etnográficas a partir de investigaciones en escuelas del partido de Tres de Febrero (provincia de Buenos Aires) a las que asisten jóvenes de familias procedentes, en su mayoría, de Bolivia y, en menor medida, de Paraguay, Perú y Argentina. Buscamos que la descripción de situaciones educativas en contexto y la atención a los sentidos que los sujetos dan a sus circunstancias y sus experiencias permitan problematizar y enriquecer las categorías, hacernos nuevas preguntas e identificar puntos de ruptura de las tendencias hegemónicas desde los que es posible apostar a ciertas transformaciones.

Tanto en las apreciaciones iniciales como en las reflexiones más situadas, nos interesa poner en duda ciertas asociaciones frecuentemente instaladas en los discursos educativos: la tendencia a vincular de modo causal diversidad cultural-desigualdad de posibilidades de conocimiento-trayectorias escolares. O sea, argumentamos la necesidad de cuestionar la tendencia a identificar la diversidad como causa del fracaso o de la desigualdad educativa.²

El trabajo es producto de la confluencia de reflexiones socioantropológicas sobre el tema, en diálogo con la mirada de educadores. Apostamos por esta confluencia desde investigaciones previas sobre la situación educativa de población indígena y migrante en distintas localidades de Argentina (Hendel y Novaro, 2019; Novaro, 2019). En la escritura pusimos en relación nuestras reflexiones con las preguntas y sugerencias que fueron haciendo Delia Lerner (desde su trabajo orientado a tender puentes entre los conocimientos de los alumnos y los contenidos a enseñar) y Gustavo Barallobres (desde su preocupación por los modos en que las instituciones conciben el «fracaso escolar»).

En este recorrido, fuimos acordando temas y categorías a incluir, y aclarando los distintos sentidos que les dábamos a los mismos términos. Sobre algunos puntos el acuerdo fue inicial. En otros, arribar a un texto común fue más complejo, dando cuenta no solo de distintas concepciones, sino también de diversos estilos de investigación, preguntas y formas de

2. En este punto el texto se complementa y dialoga con otros capítulos de este mismo libro, en particular con el de Lerner y Benvegnú.

escritura. Decidimos dejar explícitos en el texto algunos de estos debates, en tanto reflejan la heterogénea perspectiva de las y los que desde distintos lugares nos implicamos en el texto. También dejamos explícitos algunos puntos sobre los que nos parece central preguntarnos, pero sobre los que no tenemos certezas. El resultado es un texto en construcción, con muchos puntos de confluencia y muchos otros que nos invitan a seguir dialogando.

CONOCIMIENTO Y DESIGUALDAD: PUNTOS DE PARTIDA Y CUESTIONES EN DEBATE

Aproximaciones a la noción de desigualdad

Para pensar la vinculación conocimiento-desigualdad, creemos necesario dejar planteados algunos puntos de partida y debates que deben seguir siendo transitados.

Desde la teoría social se viene discutiendo la caracterización de la desigualdad como el resultado de un atributo de determinados sujetos o colectivos (Crompton, 1994). En el discurso social con frecuencia se habla de la pobreza, de la carencia en el acceso a bienes y servicios como una característica inherente a ciertos grupos o individuos. Lejos de ello, partimos de entender la desigualdad como un aspecto de las relaciones entre personas y grupos sociales. Desde esta perspectiva enfatizamos la idea de que, más que un atributo, la desigualdad es efecto de relaciones sociales que han derivado en la concentración en algunos y la privación de otros; no define entonces a sujetos o colectivos que carecen de algo, sino el efecto de procesos de apropiación y expropiación, de dominación y subalternidad.³ Estos procesos, si bien caracterizan las distintas sociedades, ocurren de manera diferencial. No se manifiestan del mismo modo en contextos donde la desigualdad se considera un hecho natural (por ejemplo, en la Grecia clásica), o de orden divino (como en el feudalismo europeo, cuando se justificaba en razones religiosas), que en sociedades que afirman como punto de partida la igualdad de los seres humanos. El capitalismo es uno de los ejemplos más claros de un sistema que afirma la igualdad entre los hombres, pero, como sabemos, se estructura sobre la desigualdad. En las sociedades modernas capitalistas, la desigualdad es parte fundamental de la lógica del sistema productivo (basado en la expropiación de los trabajadores de los medios de producción y la apropia-

3. Para ampliar este punto, puede consultarse el texto de Manzano *et al.* (2010).

ción desigual del valor que crea el trabajo). Esta desigualdad aparece opacada tras la supuesta igualdad política; por eso, resulta central considerar esta coexistencia de la desigualdad social y la igualdad formal. Identificar estas tendencias resulta fundamental en contextos donde la desigualdad suele ser sostenida desde muchas posiciones ideológicas, como motor del desarrollo y el avance social, tal como registramos recurrentemente en el discurso hegemónico actual. Esto plantea la necesidad de atender de modo sistemático a los variados discursos que justifican la desigualdad, desde las posiciones más explícitas a los argumentos más sutiles.⁴

Las posiciones materialistas históricas en las que se basan las precisiones anteriores, como sabemos, han sido objeto de cuestionamientos y revisiones. No obstante, consideramos que las tendencias descriptas mantienen vigencia, aunque por supuesto es necesario caracterizar el modo en que estas se realizan en cada situación concreta y también el modo en que son resistidas e impugnadas por los distintos colectivos sociales.

Desigualdad y conocimiento

Teniendo en cuenta estos puntos de partida, la pregunta fundamental que surge, para ir desplazándonos hacia la articulación desigualdad-conocimiento, es en qué medida la visión relacional de la desigualdad y las características de la vinculación con los bienes materiales son trasladables a la relación con el conocimiento. La pregunta, en otras palabras, es si la lógica de relación con los bienes materiales en nuestro sistema social (que supone que la apropiación de unos se corresponde con la expropiación de otros) aplica de manera idéntica a la relación con los bienes culturales, entre otros, con el conocimiento. Concretamente, es necesario preguntarnos si las posibilidades de acceso y apropiación de saberes de algunos sujetos y colectivos (entre otros contextos, en el espacio escolar) implican necesariamente la expropiación de otros de esa posibilidad. Esto debe ser objeto de detenida reflexión.⁵

La relación desigualdad-conocimiento es abordada desde posiciones muy variadas. Las posturas alternan entre sostener claros paralelos entre

4. Estas justificaciones (sobre todo en el campo educativo) generalmente se asocian a visiones sobre las capacidades y el esfuerzo como si fueran atributos individuales descontextualizados, argumentos que suelen coincidir con posiciones meritocráticas.

5. Si bien nos parece importante dejar explícito este interrogante, no pretendemos de ninguna manera agotar su complejidad y reconocemos el carácter provisorio de nuestras afirmaciones en este punto.

los procesos de desigualdad material y de acceso al conocimiento, y afirmar la necesaria diferenciación de estos ámbitos. Lejos de tener una respuesta única (de hecho, este fue uno de los puntos más discutidos en la elaboración del texto), consideramos que es un tema para seguir debatiendo. Al respecto, creemos que aportan tanto los enfoques reproductivistas (en sus visiones más críticas y menos lineales), como las perspectivas centradas en los procesos de apropiación.

La imagen de la escuela como espacio de validación y distribución del capital simbólico en la obra clásica de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron resulta sugerente para pensar los paralelos y las diferenciaciones entre la lógica de la reproducción social y educativa. En particular interesa el argumento de estos autores acerca de que «la productividad de todo trabajo pedagógico» está en función de la distancia entre el *habitus* que tiende a inculcar y el *habitus* inculcado por formas de trabajo pedagógico anteriores (Bourdieu y Passeron, 2018: 114); desde ahí advierten la «distancia» entre las formas escolares y los estilos culturales, pautas de consumo y formas de vinculación y expresión de los sectores populares. En contraposición, señalan la «continuidad» (o la relativa continuidad) entre el modo de inculcación del sistema de enseñanza y el modo de inculcación de la cultura de las familias de las clases dominantes (ibíd.: 184). Estos argumentos nos servirán para reflexionar sobre algunos de nuestros registros etnográficos en los que advertimos la ausencia o desvalorización que las escuelas muchas veces realizan de saberes (incluso claramente próximos a las temáticas que se trabajan en clase) que los niños y jóvenes en situaciones de diversidad y desigualdad construyen en otros ámbitos. Anticipamos la importancia de detenernos en el hecho de que esta apreciación, en ocasiones, es reproducida por los mismos niños y jóvenes cuando, por ejemplo, afirman *no saber nada*, cuando en realidad no saben en el formato que la escuela requiere.

La noción de *apropiación* para pensar la relación desigualdad-conocimiento

Es necesario advertir, contra las lecturas reproductivistas más mecánicas, que la estructuración de las relaciones sociales y la reproducción misma no son procesos acabados y cerrados, sino que están atravesados por tensiones, conflictos y sujetos a permanentes cambios. Desde ahí es posible afirmar que, aun aceptando el lugar de la escuela en procesos de reforzamiento de la desigualdad, esta función no agota su sentido. Las investigaciones etnográficas, como veremos en la segunda parte, más bien dan cuenta de que la reproducción coexiste con otros procesos y direccionalidades en un terreno

en permanente disputa, por muchas cuestiones, y también por las posibilidades de distintos sectores de definición y apropiación de conocimientos.

Roger Chartier (2005), desde un enfoque donde la historia y la cultura popular tienen un importante peso, y (como en el caso de Bourdieu y Passeron) en diálogo con el sistema educativo francés, aporta a pensar los alcances del paralelismo entre la desigualdad material y la desigualdad en la relación con el conocimiento, instando a relativizar la similitud de ambos procesos.

Desde la perspectiva de Chartier, la apropiación de recursos y prácticas culturales no sigue necesariamente el modelo de la plusvalía económica de la producción capitalista.⁶ La apropiación cultural, para este autor, aunque se encuentre limitada por condiciones materiales y simbólicas, puede resultar sustancialmente diferente de la apropiación del ciclo económico de producción/reproducción. En el proceso de apropiación cultural, es necesario considerar simultáneamente la naturaleza activa y transformadora del sujeto que por medio de sus acciones toma posesión de los recursos culturales disponibles. Por ello resulta fundamental atender a «las maneras de apropiarse» de lo que se impone y al carácter transformador de la apropiación.

En un sentido semejante y sosteniéndose en este autor, Elsie Rockwell afirma que la apropiación cultural supone el carácter activo y transformador de la acción humana, situaciones de reformulación y transformación y, en ocasiones, también de desafío. Se distancia así de la idea de apropiación como concentración de capital simbólico en los sectores dominantes. Desde esta perspectiva, caracteriza diversas escuelas rurales de México relevando los usos, prácticas y espacios apropiados por diferentes actores sociales para construir escuelas, las luchas por el acceso, el carácter no lineal de los modos de enseñar, las relaciones entre los programas escolares y los conocimientos rurales, la resistencia a los proyectos modernizadores. En definitiva, siguiendo a Chartier, registra etnográficamente una apropiación múltiple, relacional y transformadora de los significados y recursos asignados para la escolarización (Rockwell, 2018a). En un sentido semejante, las diversas reconstrucciones (incluidas posteriormente en este capítulo) registran la complejidad de estos procesos.

Con estas especificaciones creemos haber fundamentado la importancia de no realizar traspasos mecánicos entre los distintos ámbitos de la vida social caracterizados por la desigualdad; también argumentamos la necesi-

6. Vale aclarar, para sumar complejidad, que tampoco la desigualdad material se agota en este proceso. También que la diferenciación entre la apropiación de recursos materiales y culturales debe hacerse con el cuidado de no suponer la escisión entre ambos: en la relación que establecemos con los primeros, evidentemente, también intervienen procesos de significación y valoración.

dad de incorporar el dinamismo y de considerar el carácter no lineal de las relaciones y procesos. No obstante, continúa pendiente (como nos señaló Lerner) precisar aún más los límites en los paralelismos entre las formas de apropiación de los bienes materiales y simbólicos. Concretamente, resta aún dar una respuesta más acabada acerca de si en las relaciones con el conocimiento aplica un rasgo fundamental de la relación con los bienes materiales: la apropiación de unos resulta en la expropiación de otros.

A pesar de las cuestiones pendientes, de los reparos al reproductivismo y de reconocer la potencialidad de la noción de apropiación, desde nuestro punto de vista, es importante considerar la actualidad explicativa de un argumento de esta perspectiva en sus versiones menos mecánicas: la desigualdad en el acceso a los conocimientos que la escuela imparte es resultado, en gran medida, de la inadecuación o la distancia entre lo que las instituciones educativas proponen y las formas de socialización, estilos, gustos culturales y pautas de interacción de los sectores sociales deprivados en términos materiales.⁷ Se trata de una distancia, es importante aclararlo, que permite pensar la diferencia y el desconocimiento mutuo, pero también atender las articulaciones, condicionamientos y coincidencias entre los saberes escolares y los de los distintos grupos sociales.

Este argumento fundamenta la necesidad de considerar el cruce entre diversidad y desigualdad (que realizamos en el siguiente punto), como así también el modo en que las nociones de inadecuación o distancia son o no válidas para comprender las situaciones que analizamos en la segunda parte del texto.

DIVERSIDAD, DESIGUALDAD Y CONOCIMIENTO

Sentidos, usos y potencialidades de la diversidad:
entre la negación, la manipulación y la reivindicación

Diversidad y desigualdad remiten a temas diferentes, pero que suelen presentarse profundamente imbricados. Es necesario por eso distinguir ambas cuestiones, al tiempo que atender a su compleja articulación.

La diversidad es una característica de la vida social, constatable si pensamos en la variabilidad de sociedades, pueblos, agrupamientos. El lenguaje, el trabajo, los lazos de parentesco, la acción política, las creencias

7. En este punto, el presente capítulo también dialoga de cerca con el texto de Lerner y Benvegnú centrado en el papel de la escritura en la «forma escolar» y su mayor o menor distancia con los usos habituales de lo escrito en diferentes sectores sociales.

religiosas, entre muchos otros aspectos, remiten a dimensiones presentes en todas las sociedades humanas, pero el modo en que se despliegan es absolutamente diferente.

Una aclaración necesaria en este punto es la distinción entre *diversidad* y *diferencia*, cuestión que tampoco vamos a agotar, pero que queremos dejar planteada. Ambos términos remiten a cuestiones próximas, aunque es importante distinguir el modo en que suelen ser usados. *Diferencia* alude a un efecto de marcación, de frontera con otro. Los estudios de etnicidad y de género han realizado valiosos aportes para pensar el carácter relacional y político de la diferencia, sobre todo cuando esta se define por contraste con lo que se supone «la norma». En opinión de la antropóloga Rita Segato, ha habido una tendencia a reforzar una noción de *diversidad* como un atributo inocuo y fijo (desde ya no es el modo en que aquí desplegamos este término, pero sí una forma habitual de utilizarlo). *Diferencia*, siguiendo a Segato, suele asumir un sentido más radical: «[...] introduce la idea de alteridad [en tanto] formas de ser otro producidas por la historia local en oposición a las identidades políticas globales» (2007: 27-28).

Junto con el registro de la diversidad y de procesos de diferenciación, se advierte la tendencia recurrente, sobre todo en sociedades estructuradas sobre la desigualdad, a valorar esas expresiones diversas desde esquemas jerárquicos de superioridad e inferioridad (Manzano *et al.*, 2010); se registra también el uso de estas valoraciones para justificar la imposición de unas formas sociales sobre otras. Pero es importante considerar que las diferencias/diversidades no se organizan necesariamente en estructuras de desigualdad y que la asimilación diversidad-desigualdad es funcional a ciertos intereses.

Tomemos el ejemplo de dos concepciones que han arraigado fuertemente en el sistema educativo: la noción eurocéntrica de *progreso* y las formas excluyentes del nacionalismo. Las nociones lineales sobre la evolución humana que presuponen a la sociedad occidental europea como la culminación del progreso sin duda resultaron útiles para asociar otras formas socioculturales con el salvajismo o la barbarie y, de ese modo, justificar la expansión colonial europea como una empresa civilizatoria. Una infinidad de trabajos históricos y socioantropológicos dan cuenta de esto. En un sentido similar, la conformación de Estados nacionales se realizó junto con procesos de desvalorización o negación de múltiples formas organizativas; el nacionalismo, además, se justificó desde el presupuesto de la uniformidad sociocultural de los territorios delimitados por líneas definidas en forma arbitraria como fronteras divisorias; tal presupuesto, como sabemos, estalla frente a una realidad de historias, costumbres, lenguas e instituciones totalmente diversas en una misma conformación nacional.

Así, se ubican en un esquema jerárquico la cultura occidental y otras culturas, los agrupamientos estatales nacionales y otras formas de agrupamiento sociopolítico, pero también los hombres y las mujeres, los colores de la piel, las formas de habla (cuestión muy presente en la segunda parte de este escrito), los mayores y menores, y un sinnúmero de etcéteras. En relación con todos ellos, las valoraciones de unas formas como superiores a otras resultan funcionales a la justificación de la desigualdad. Creemos que esto aplica también a la relación entre los distintos saberes y conocimientos, como enseguida retomaremos.

Al mismo tiempo, es necesario advertir que la visibilización y valoración de la diversidad en muchas situaciones corresponde a una reivindicación colectiva; se vincula a la afirmación del derecho, a la diferencia frente a los paradigmas uniformizadores que presuponen como común y deseable, por ejemplo, ciertas formas de civilización, organización e identificación. Esto se advierte particularmente en contextos coloniales y neocoloniales.

El derecho a la diferencia es un argumento desde el que se discute con el etnocentrismo, el eurocentrismo y las formas xenofóbicas del nacionalismo, componentes fundamentales (aún hoy) del pensamiento hegemónico. Pero es necesario diferenciar estas situaciones donde el reconocimiento de la diversidad es una reivindicación para reclamar derechos, de otras donde la diversidad (o más bien cierta forma de entender la diversidad) es usada para justificar la desigualdad. Esto último se registra en forma recurrente en nuestra sociedad, y en particular en el campo educativo: se alude así a supuestos atributos culturales como inherentes e inmodificables en determinados colectivos para justificar las limitaciones de la escuela para universalizar la apropiación de ciertos saberes. En la segunda parte del texto, a partir de información estadística y etnográfica, comentamos cómo esto último se registra en los presupuestos sobre las trayectorias educativas de ciertos grupos diferenciados nacional y étnicamente en Argentina.

Resulta entonces fundamental atender a los sentidos y usos de la diversidad en contextos de desigualdad educativa. Se advierte que los sistemas de instrucción pública suelen construirse afirmando un particular (una lengua, una bandera, una historia...) que se construye como común. En este punto, también son más las preguntas que las certezas: ¿cómo diferenciar la imposición arbitraria de un particular como referencia única de procesos de construcción más o menos consensuados de lo que se define como identificación compartida y como conocimiento necesario de ser apropiado? Para avanzar en esta diferenciación entre lo impuesto y lo consensualmente construido como común, más que recurrir a afirmaciones teóricas generales, creemos que debemos sostenernos en reconstrucciones históricas y etnográficas. Estas reconstrucciones, en concordancia con la riqueza de los procesos de apropiación a los que aludimos páginas atrás, dan cuenta de

imposiciones, resistencias, negociaciones y, en definitiva, de los múltiples sentidos históricos que se despliegan en las situaciones concretas.

Estas reconstrucciones, tal como veremos, también muestran que frecuentemente la diversidad, lejos de interpelar lo común y ampliar su referencia, si no es negada o minimizada, suele ser funcional a la legitimación de la segregación, la privación y la fragmentación educativa en circuitos, escuelas y aulas y trayectorias diferenciales para ciertas poblaciones.

El lugar de la razón y el racionalismo en la relación diversidad-desigualdad-conocimiento⁸

Retomemos una cuestión que dejamos planteada párrafos atrás: la valoración de ciertos conocimientos como superiores a otros, ¿es parte de procesos de imposición y reforzamiento de la desigualdad?

Desde diversos centros académicos y enfoques teóricos (estudios decoloniales, enfoques de la diversidad epistémica) se ha venido cuestionando el presupuesto de ciertas formas de racionalidad como único modo de construir conocimiento válido. Ello ha permeado en gran medida el pensamiento moderno y las disciplinas académicas.

Se denuncia el modo en que el pensamiento occidental se impone estableciendo como válidos algunos conocimientos y descalificando otros por arcaicos o tradicionales. Diversos autores definen esto como parte inherente y fundamental del pensamiento colonial (Lander, 2010; Mignolo, 2016). Estos autores ponen atención en nociones impuestas como únicas sobre la memoria, el espacio, las lenguas, los alfabetos. Definen esto como formas de la colonialidad legitimadas por la retórica de la Modernidad. Denuncian también la construcción de dualidades polares entre *irracional-razional*, *tradicional-moderno*, *mítico-científico* en correspondencia con la oposición *otras culturas-Occidente*, siendo el segundo de los términos siempre el estadio superior de evolución de la razón.

Estas cuestiones deben seguir siendo profundizadas. Abordar todas las implicancias de estas posiciones en los debates educativos va más allá de nuestras posibilidades. Sobre este tema tenemos muy pocas certezas y un sinnúmero de preguntas; el tema, además, como aclaramos al principio, fue

8. Este punto fue objeto de sostenidos debates entre las y los autores y colaboradores del texto. En las sucesivas escrituras fuimos haciendo observaciones que advertían sobre el peligro tanto de los excesos del racionalismo, como de la crítica a este. Discutimos también sobre las formas de entender la validez en los distintos dominios del conocimiento, la necesidad o no de distinguir conocimiento de creencia, etc. Esperamos haber plasmado en el texto algunos de estos ricos debates.

uno de los más discutidos en esta producción en diálogo entre disciplinas. Por eso, sobre esto solo dejamos planteados algunos interrogantes e inquietudes en tanto, como veremos más adelante, los debates abren aristas que resulta fundamental considerar en la reflexión sobre cómo conocimiento, diversidad y desigualdad se despliegan en situaciones escolares concretas.

Las escuelas son herederas de muchos de estos supuestos de la Modernidad: el modelo civilizatorio europeo, la imagen de uniformidad cultural de las naciones, sigue atravesando (aunque en forma más solapada) gran parte de los conocimientos sociales y consolidando como expectativa de aprendizaje para todos lo que es propio de un determinado grupo social o de una particular conformación cultural.

Desde estos presupuestos, la diversidad siempre fue un problema a superar. El eurocentrismo, el nacionalismo escolar excluyente de otras referencias y la lógica del conocimiento disciplinar académico como forma acabada y superior (para algunos, incluso única) de saber legítimo son manifestación de ello.

Reconociendo la diversidad de puntos de partida desde una posición que no la niega ni la desvaloriza, la pregunta es si la diversidad (de identificaciones, de conocimientos) es también un horizonte de llegada; nos preguntamos también de qué modo articular esto con la apuesta por la construcción común. En diálogo nuevamente con preocupaciones que Lerner y Benvegnú despliegan en su trabajo incluido en este libro, planteamos que el abordaje conjunto del modo en que diversidad y desigualdad atraviesan los procesos educativos deja planteado el siguiente interrogante: ¿cuáles son los conocimientos que es necesario que lleguen a ser comunes, porque apropiarse de ellos permite disponer de herramientas para acceder a mayores posibilidades, defenderse y operar como ciudadanos críticos en nuestras sociedades, y no disponer de ellos obtura estos derechos?

DIVERSIDAD Y DESIGUALDAD EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LA POBLACIÓN MIGRANTE EN ARGENTINA

Luego de haber presentado las categorías, los debates y preguntas abiertas, hacemos a continuación referencia a las trayectorias escolares de población en situación de diversidad y desigualdad. Nos centramos para ello en investigaciones recientes que buscan caracterizar los procesos de escolarización de la población migrante latinoamericana en Argentina. Entendemos que muchas de las cuestiones que mostramos son particulares de esta población, pero la mayoría de ellas resultan sugerentes para reflexionar sobre la situación de otros sujetos y colectivos en contextos de diversidad y desigualdad.

Abordamos el tema desde dos enfoques diferentes y complementarios. En primer lugar, comentamos resultados de una indagación reciente a partir de datos estadísticos que permiten poner en duda asociaciones que suelen expresarse en los espacios educativos entre la diversidad y la desigualdad de las trayectorias escolares. Luego, recuperamos entrevistas y registros observacionales realizados en escuelas del conurbano bonaerense con un alto porcentaje de jóvenes de familias provenientes de Bolivia y Paraguay. La intención de esta segunda parte es advertir la complejidad con que los procesos comentados en las páginas anteriores se realizan en situaciones escolares concretas e identificar tensiones y puntos de ruptura que permitan identificar y potenciar cambios.

¿La condición migrante es «la causa» de la dificultad de las trayectorias escolares? Discutiendo con las asociaciones causales simples

La población migrante en la Argentina está compuesta en forma mayoritaria por migrantes regionales (Paraguay, Bolivia y Venezuela son por lejos los países mayoritariamente representados). Esta población tiene un alto nivel de inserción en la enseñanza primaria: de acuerdo a los datos del censo de 2022, el 91,8% de la población migrante de entre 6 y 11 años está inserta en el sistema educativo. En la escuela secundaria, la inserción oscila entre el 90,3% y el 85,9%, registrándose los porcentajes más bajos en los años superiores de este nivel educativo.

Además de los datos censales, contamos con interesante información de documentos producidos por el Ministerio de Educación. A partir de las pruebas Aprender del 2018, se elaboró un informe con cuestiones para considerar: *Desafíos de la diversidad cultural en la escuela primaria. Los aprendizajes de niños y niñas migrantes* (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019).

Si bien consideramos relevante el trabajo con estadísticas, es necesario realizar una aclaración sobre los alcances y límites de este tipo de fuentes. La consideración de los niveles de aprendizaje de acuerdo a las Pruebas Aprender toma un criterio de evaluación institucional: las trayectorias escolares se caracterizan a partir de variables como el abandono, la repitencia, la respuesta a pruebas estandarizadas. Estos procedimientos se sostienen, en general (como bien nos señaló Barallobres en su lectura), en visiones del conocimiento donde no han sido incluidos (aún) debates que antes señalábamos acerca de la necesidad de problematizar las formas de legitimación de ciertos saberes y exclusión de otros. Esa es la información que los datos estadísticos relevan. En el siguiente punto, las aproximacio-

nes etnográficas nos permitirán articular de otro modo la información de campo y los debates iniciales de este texto.

Con esta advertencia, es necesario no obstante recuperar cierta información de los procesamiento estadísticos que sirve para ilustrar el modo en que debe problematizarse la asociación diversidad-desigualdad en educación.

Se advierte en los procesamiento que la población migrante asistió en menor proporción que la no migrante al nivel inicial y que concurre en mayor proporción al sistema de gestión estatal; también que la población migrante muestra un índice de repitencia mayor que la no migrante. Asimismo, los estudiantes migrantes muestran desempeños calificados estadísticamente como «más bajos» que los estudiantes no migrantes en las áreas de Lengua y Matemática evaluadas en las pruebas Aprender de 2018. Los estudiantes migrantes, además, manifiestan haber pasado por «situaciones de discriminación» en más alta proporción que sus pares no migrantes.

Algunas investigaciones en curso advierten que también en el nivel secundario la situación educativa de los y las jóvenes migrantes es compleja; por ejemplo, se registran mayores porcentajes de repitencia en esta población que en la población nativa (Diez, 2023).

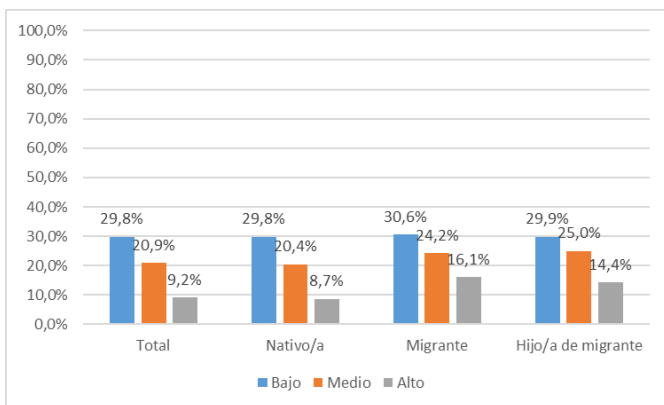
A partir de esta información, parecería poder concluirse que la población migrante, desde los parámetros institucionales, tiene mayores dificultades que la no migrante para la retención y presenta desempeños escolares «más bajos». Sin embargo, es muy importante hacer la siguiente aclaración: si se considera el nivel socioeconómico, la condición migratoria parece tener menos incidencia en todos estos aspectos, tanto en la escuela primaria como en la secundaria.

Los datos estadísticos dan cuenta de que las condiciones de vida de las familias migrantes son más críticas que las de las familias no migrantes. También que, en general, la población migrante se inserta más tempranamente en el mercado de trabajo y que los niños migrantes realizan actividades laborales fuera del hogar en más alta proporción que los no migrantes, sobre todo en zonas rurales.

Los cruces de distintas variables nos advierten sobre la necesidad de revisar la correlación lineal entre condición migratoria, trayectorias y rendimiento escolar. Tendemos a pensar que la población migrante, por su misma condición y por los procesos de movilidad, tiene más dificultades en la escolaridad. Sin embargo, los datos dan cuenta, como decíamos, de que, si se controla por nivel socioeconómico, la correlación no es tan significativa. Advertimos entonces que diversos factores de contexto aparecen asociados a la complejidad de los tránsitos escolares de la población migrante en los distintos niveles.

El trabajo citado muestra, por ejemplo, que el porcentaje de repitencia en el nivel secundario exhibe una marcada relación con la variable «nivel socioeconómico», más allá de la condición nacional (Diez, 2023).

Porcentaje de estudiantes que indicaron haber repetido en el nivel secundario por índice de nivel socioeconómico del alumno, según condición migratoria. Año 2019



Fuente: Diez (2023).

Este recorrido nos invita a volver sobre la relación diversidad-desigualdad-escolaridad. La asociación causal de la condición migratoria con situaciones como la repitencia, el abandono y el bajo rendimiento escolar debe ser problematizada. Los relevamientos estadísticos parecen mostrar que la desigualdad (más que la diversidad) estaría condicionando trayectorias diferenciales y complejas para ciertos colectivos.

Diversidad, conocimiento y desigualdad en contextos escolares: reflexiones desde una etnografía escolar

Este punto se sostiene en el trabajo etnográfico desarrollado en dos escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires entre 2015 y 2019. Reproducimos y reflexionamos sobre extractos de testimonios que, entendemos, dan cuenta de situaciones significativas para pensar la realidad de diversas localidades⁹ y el cruce diversidad-desigualdad en situaciones escolares con-

9. Registramos situaciones similares en otras localidades donde hace años desarrollamos nuestras investigaciones, tales como Lugano (CABA), Pilar, Escobar (Provincia de Buenos Aires) y también en la ciudad de Córdoba y Comodoro Rivadavia (Provincia de Chubut). La investigación en estos distintos espacios se sostiene en el marco del proyecto PICT «Migración, identificaciones y educación: jóvenes de Bolivia y descendientes de migrantes en Argentina», PIP «Migración y educación en contextos de reconfiguración de la movilidad: relaciones generacionales, procesos

cretas. Los registros que compartimos son el producto de una presencia sostenida a lo largo de varios años en espacios educativos que incluyó la realización de observaciones participantes y no participantes en diversos cursos, conversaciones informales, entrevistas biográficas a estudiantes, docentes, directivos y miembros del Equipo de Orientación Escolar y salidas educativas. Estas actividades continúan hasta el presente. Algunas de las referencias fueron relevadas en el marco de un acompañamiento a un grupo de jóvenes de entre 16 y 17 años en la realización de un corto audiovisual. Se trató de una propuesta realizada en el marco de la materia «Política y ciudadanía», que se cursa en quinto año de la escuela secundaria bonaerense, y del proyecto provincial «Parlamento Juvenil». Las actividades tuvieron lugar, a su vez, en el marco de un proyecto de extensión de la Untref («Cine y Ciudadanía»). En 2019, realizamos un abordaje similar, en una investigación vinculada al Programa Jóvenes y Memoria.¹⁰

INSTITUCIONES ESCOLARES ATRAVESADAS POR LA DIVERSIDAD Y LA DESIGUALDAD

A continuación, haremos foco en dos escuelas secundarias, ambas ubicadas en el partido de Tres de Febrero, que linda con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Una de las instituciones (Escuela A) se encuentra en un barrio que fue creado como complejo habitacional entre finales de los años sesenta y comienzos de la década de 1970. Por aquel entonces, se hablaba de un «barrio modelo» que supo albergar, en sus inicios, a familias que fueron trasladadas desde zonas humildes y villas de distintos puntos del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). A lo largo de su historia, recibió distintos flujos migratorios internos y externos. Hoy se caracteriza por su diversidad; es notable, entre otras, la presencia de una comunidad oriunda de Bolivia. Algunos medios de comunicación tienden a asociar al barrio a la comercialización de productos ilegales y a la presencia de bandas vincu-

de identificación y experiencias formativas» y UBACYT «Relaciones generacionales, conocimientos e identificaciones étnico-nacionales. Experiencias formativas en contextos familiares, comunitarios y escolares».

10. Parlamento Juvenil del Mercosur es un programa que se desarrolla en las escuelas secundarias de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia y Uruguay. Los participantes viven el funcionamiento de las instituciones democráticas y participan en debates en los cuales deben expresar sus ideas sobre temas de inclusión educativa, género, jóvenes y trabajo, etc. Por su parte, el programa Jóvenes y Memoria es coordinado por la Comisión Provincial por la Memoria desde 2002 y propone a escuelas, organizaciones sociales, etc. que elaboren un proyecto de investigación vinculado a los derechos humanos.

ladas con dicha actividad. La escuela en la cual desarrollamos el trabajo etnográfico fue relocalizada en este territorio al momento de su fundación y brindaba, hasta hace unos años, educación a jóvenes y adultos.

La otra escuela (Escuela B) está ubicada en un barrio histórico de la misma localidad del distrito, que data de finales del siglo XIX. A partir de mediados de la década de 1990, comenzó a recibir un importante flujo de migración latinoamericana, que superó en cantidad a la migración histórica española e italiana que «dio origen» a la población en la zona. Cabe señalar, como un dato a tener en cuenta, que, a partir de información de la matrícula brindada por la misma institución, en los años en que realizamos el trabajo etnográfico que aquí mencionamos (2018-2019), el porcentaje de niños y jóvenes que formaba parte de familias migrantes, en su mayoría provenientes de Bolivia, superaba el 80% de la matrícula.

Si bien se trata de dos escuelas «marcadas», estas marcas no se expresan de modo idéntico. En la Escuela A, la ubicación geográfica y la desigualdad que caracteriza al barrio tiene un peso muy significativo en la forma en que es percibida por la comunidad y las otras escuelas. En la escuela B, incide de un modo más contundente el estigma social que recae sobre la nacionalidad de la población que allí asiste.

El recorrido por ambas escuelas nos permitirá hacer referencias concretas y situadas a procesos de escolarización de población que se distancia en muchos sentidos de los parámetros de sujeto, crianza y formación que se han tendido a naturalizar y universalizar en el sistema educativo. Más específicamente, aludimos a experiencias escolares de niños y jóvenes que forman parte de familias migrantes y, en su mayoría, están en contacto con diversas lenguas, así como con diferentes concepciones de familia, trabajo y educación, entre otros aspectos. La coexistencia de la diversidad de experiencias vividas y de modos de ver el mundo, en algunos casos, desafía las representaciones de directivos y docentes y la misma forma escolar. Al mismo tiempo, las diferentes concepciones están profundamente atravesadas, aunque parezcan alejadas, por los discursos, experiencias y posiciones hegemónicos. La inadecuación entre los estilos escolares y las formas de interacción de ciertos sectores sociales se vincula, decíamos antes, con determinados modos de desigualdad educativa.

Las escuelas en las cuales desarrollamos este trabajo han sido descritas por docentes y directivos en contraposición a otras. Es un caso, la definen como «la escuela pobre» (Escuela A), marcando la diferencia con las escuelas ubicadas «fuera del barrio»; en otro, la nombran como «la escuela boliviana» (Escuela B), en oposición a «la escuela de la avenida». Una docente de la Escuela B reconstruye este tipo de caracterizaciones del siguiente modo:

Quando llegué a esta escuela en el año 97, esta era una escuela que estaba muy golpeada. [...] Ahora está muy venido a menos, pero es un hermoso edificio. Pero

había tenido un problema serio. Un determinado año antes de que yo entrara, una inspectora cerró grados de primaria y al cerrar algunos grados [...] ¿viste? Es el castillo de naipes. Si vienen dos hermanos y un curso se cerró, la madre saca a los dos. Porque no va a dejar uno en una escuela y otro en la otra. Se empezó a correr mucho la bolilla en el barrio de que esta escuela estaba en problemas, de que iba a cerrar, y eso nos hizo caer bastante. Junto conmigo entró una nueva directora [...] una excelente persona y, bueno, la fuimos tratando de levantar. Justo se dio también que a finales de los 90 empezó a llegar más población extranjera, y se había puesto en este barrio el mote de «esa es la escolita pobre del barrio». La otra, la que está sobre la avenida principal, era como la escuela de la clase media, como si este barrio fuera la Recoleta. Y, después, con el correr más del tiempo, yo, como vivo a seis cuadras del colegio, se escuchaba el comentario: «Ah, así que usted es docente ahí en la escuela de los bolivianos». Y, entonces, yo decía: «Sí, de los bolivianos, de los peruanos, de los argentinos, de los ucranianos» (Profesora de Escuela B, entrevista formal, 2018).

La historia de la Escuela B emerge en el relato entrelazada con su dimensión espacial, lo cual ayuda a situar la experiencia cotidiana escolar en un entramado de relaciones sociales más amplio (Rockwell, 2018b). Allí también es posible identificar los modos en los cuales la desigualdad social y espacial se encarna, produce y reproduce. Así como desde la teoría social se viene discutiendo la caracterización de la desigualdad como un atributo de determinados sujetos o colectivos y, con frecuencia, se habla de la carencia en el acceso a bienes y servicios como una característica inherente a ciertos grupos o individuos, algo similar sucede con los lugares o instituciones. En los casos que analizamos, encontramos cierto tipo de asociación entre espacio, lugar y población, que da lugar a que ciertas escuelas, como en el caso de la Escuela B, sean caracterizadas, en forma unívoca, a partir de la (supuesta) nacionalidad de sus estudiantes. La asociación entre una determinada escuela y la población migrante que la habita en forma aparentemente mayoritaria suele transformarse en una marca de estigmatización que se traduce en una jerarquía de instituciones (Neufeld y Thisted, 1999; Novaro y Diez, 2011). La tensión que plantea la docente al responder a la vecina que hace referencia a la «escuela de los bolivianos» pone en evidencia dos aspectos. Por un lado, una valoración percibida como negativa, en tanto refiere a un colectivo históricamente marcado en la Argentina (y allí podríamos preguntarnos si no hay implícita una cierta concepción del vínculo de esta población con el conocimiento). Retomando a Segato (2007), aquí la caracterización de la escuela como «boliviana» (Escuela B) no remitiría a la diversidad sino a la diferencia, en tanto se transforma en una marca de alteridad que remite a la desigualdad entre grupos y a la presencia de relaciones de poder que se expresan en el «nombrar». Por otra parte, la respuesta de la

docente, al abrir a la presencia de otros colectivos, puede ser interpretada como un giro hacia cierta noción de diversidad o, incluso, de convivencia de culturas. Se expresan aquí tensiones entre aquello que implica «nombrar» y «ser nombrado». La apropiación que las familias y estudiantes de origen boliviano han hecho de la institución y la construcción de un sentido de pertenencia, que hemos problematizado en otros escritos (Hendel, 2021), seguramente dista mucho de la diferencia que la vecina le señala a la docente al aludir a aquella como «escuela de los bolivianos».

Para desplegar estas tensiones y conflictos hemos seleccionado una serie de registros que giran en torno a la noción de *frontera* en un sentido amplio, y se despliegan de diferentes formas: modos de hablar o de registrar el habla del otro, saberes escolares, formas o gramáticas escolares y experiencias vividas, la frontera como tema de aprendizaje, entre otras. Entendemos que la categoría *frontera* constituye un prisma potente para reflexionar en torno a algunas de las problemáticas desarrolladas en los apartados previos. Comencemos por la perspectiva docente.

DIVERSIDAD, DESIGUALDAD Y CONOCIMIENTO DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS DOCENTES: ENTRE FRONTERAS, SILENCIOS Y MOVILIDADES

La presencia de niños y jóvenes que forman parte de familias migrantes da lugar, entre muchas otras, a una situación que tiende a tensionar paradigmas históricamente arraigados en el sistema educativo. Directivos y docentes suelen expresar desconcierto, tensiones y extrañamiento ante estos niños y jóvenes y, en ocasiones, imágenes de que sus tránsitos escolares no coinciden con el recorrido tradicional esperado (cuestión que ya comentamos en el punto anterior). En el trabajo de campo en Tres de Febrero, hemos tenido oportunidad de dialogar con docentes, directivos y preceptores, quienes, ante nuestras repreguntas, desplegaron una serie de caracterizaciones sobre estos jóvenes, articulando referencias a cuestiones actitudinales, vínculos con sus pares, formas comunicativas y capacidades de aprendizaje. En distintas instancias de conversación informal con docentes y directivos de las escuelas ya mencionadas, hemos escuchado la afirmación de que «los chicos bolivianos, cuando llegan, no saben hablar» (Registro de conversación informal, Escuela B, 2018, 2019). Sin embargo, al preguntar por su fundamento surgen vacilaciones y narrativas que hablan de diferencias, actitudes y características personales, formas de ser y de hablar propias:

–Esos chicos que dicen que «no saben hablar», ¿qué es «no saben hablar»?

–No saben hablar es que hablan diferente, que les cuesta conectarse con los

compañeros que son argentinos, entonces se callan, no preguntan. Impacta en sus trayectorias porque, si no entendés algo y no preguntás, cómo vas a aprender (Entrevista a directora, Escuela B, 2019).

—Quería preguntarte por esta idea de que cuando llegan no saben hablar. ¿Qué es eso de que no saben hablar?

—No, que no saben hablar no, que tienen formas que las vamos puliendo, eso sí. [...] Ahora lo que sí tenemos y hemos tenido es, por ejemplo, chicos que vienen de localidades muy rurales de otros países y que necesitan por lo menos, según el chico y según la región de donde venga... Capaz necesita seis meses nada más que para adaptarse (Entrevista a profesora, Escuela A, 2017).

Diversos estudios han puesto en evidencia que, para la población migrante, el hablar un idioma distinto al que encuentran en el país de destino supone una frontera difícil de sortear. Especialmente, en espacios educativos donde saber leer y escribir constituye un andamiaje central del acceso al conocimiento. En el caso que estamos analizando, encontramos que la referencia al habla como problema o dificultad emerge como forma de caracterización de una población que habla un mismo idioma con variedades lingüísticas diferentes. La concepción de «lo distinto» como «problema» o «dificultad» se reitera cuando una afirmación cotidiana («no saben hablar») es cuestionada o requiere ser argumentada.

«No saber hablar», entonces, sería un modo de nombrar ese hablar que se erige en alteridad, donde lo diferente se constituye en una marca en oposición a lo que se considera la norma. Volviendo a los debates reseñados en los primeros apartados de este escrito, es posible advertir aquí una de las formas que adopta la desvalorización que las escuelas muchas veces realizan de saberes, en este caso de un modo de hablar, que los y las jóvenes en situaciones de diversidad y desigualdad construyen en otros ámbitos.

En la misma línea, veamos otras alusiones enraizadas en el lugar de origen, las características familiares y el trabajo productivo:

El pibe que viene de Santa Cruz de la Sierra¹¹ es un chico más vivaz, más vivo, más despierto, llegó primero al concepto y al otro le cuesta mucho; los que vienen todavía de zonas más rurales peor. Y también se nota por profe-

11. Esta alusión responde a un estereotipo acerca de la zona Este de Bolivia como «más occidental» y «avanzada» que el Oeste (la zona andina), supuestamente más «atrasada». Esta caracterización se corresponde con la construcción y valoración jerárquica de los binarismos o dicotomías propios del pensamiento occidental analizados en los apartados anteriores.

sión, los chicos que vienen que los papás por ejemplo se dedican a fabricar ropa tienen si querés hasta más rapidez que el que viene de estar cultivando la tierra, se ve que debe ser un trabajo más bruto, más movido, más sentido, de esos que te cansan el cuerpo, que por ahí hace que sean más tardíos en su desarrollo (Entrevista a profesora, Escuela B, 2019).

En este caso, los atributos aluden a un repertorio de espacios geográficos, actividades productivas y costumbres familiares que se asocian con formas diferentes de vínculo con el conocimiento. Allí donde «lo diferente» se torna un atributo negativo inherente a la persona y sus capacidades, lo diverso se erige en un problema o carencia en lugar de un potencial; termina constituyendo una suerte de frontera en el acceso al conocimiento. No podemos dejar de considerar estas afirmaciones de la docente en el marco de un trasfondo social donde ciertos discursos estigmatizantes en torno a la población migrante latinoamericana han perdurado a lo largo del tiempo, sin perder su vigencia y adhesión por parte de ciertos sectores de la sociedad. Asimismo, debemos considerar el carácter contradictorio y complejo del discurso y la práctica de la docente citada, una de las más reconocidas y apreciadas tanto por los jóvenes como por las familias migrantes.

En un intercambio informal en sala de profesores, otra comentó que la nueva directora le había pedido que tuviera un «trato especial», «más condescendiente» en cuanto a la forma de evaluación y la exigencia, hacia los chicos de familias bolivianas y que ella no estaba de acuerdo. Para ella eso era «discriminatorio». Su planteo suscitó la adhesión de otras docentes presentes. Parecería jugarse aquí cierta idea de igualdad-desigualdad. ¿Acaso el posicionamiento de la directora estaría sosteniendo que esos supuestos atributos culturales de estos jóvenes son inherentes e inmodificables y que la escuela solo puede «limitar» la exigencia? La igualdad que reclama la docente, ¿cuestiona esa idea de inherencia? ¿Sobre qué noción de diversidad está cimentada?

A las construcciones o visiones acerca de la población en cuestión que ya hemos aludido, debemos sumar la experiencia recurrente de la movilidad como otro aspecto en común de estos jóvenes que tiende a ser concebido como atributo inherente y/o constitutivo. «Población golondrina» o «tienen rueditas» es una de las muchas formas en que docentes y directivos aluden a vidas que suceden entre Argentina y Bolivia, que desafían ciertos paradigmas del sistema educativo vinculados a la linealidad y continuidad de las trayectorias educativas (Hendel y Maggi, 2022; Hendel y Novaro, 2019) y exceden los comportamientos individuales para insertarse en dinámicas e imaginarios sociales mucho más amplios y complejos. Sin embargo, estos procesos no necesariamente interpelan aquello que la escuela enseña.

LA FRONTERA ENSEÑADA

En las escuelas donde realizamos el trabajo de campo, el aula sigue siendo el lugar primordial en el cual las situaciones instituidas de enseñanza y aprendizaje acontecen. En el marco de diversas clases de materias del campo de las Ciencias Sociales, hemos observado una tendencia a trabajar las problemáticas sociales, y específicamente geográficas, en función de casos y ejemplos que los estudiantes manifestaron como desconocidos, ajenos o lejanos. La mayoría de los casos tendía a hacer una valoración positiva de Europa (y Estados Unidos), negativa de América Latina y alusiones positivas a la migración transatlántica. En situaciones de clase registramos, por ejemplo, menciones a la contaminación de los canales de Venecia y su limpieza, las prácticas de reciclado en Estados Unidos, el cuidado del patrimonio histórico y natural en Europa en contraposición a América Latina, la reproducción de la idea de que la Argentina habría recibido una migración «buena» o de «mejor nivel» (transatlántica) y otra «mala» o «pobre» (latinoamericana),¹² etc. La recurrencia de estos ejemplos y argumentos sugiere cierta persistencia en los espacios escolares de concepciones tradicionales de las Ciencias Sociales que tienden a impedir el reconocimiento de saberes de los alumnos contruidos en distintos ámbitos de pertenencia sociocultural. También da cuenta de la reproducción de la connotación positiva que históricamente ha tenido la inmigración transatlántica en el currículum escolar, que se enlaza con procesos históricos y el predominio de los paradigmas hegemónicos ya mencionados. Es decir que no solo los sujetos, sino también las experiencias del territorio y la movilidad, son jerarquizados, clasificados y valorados diferencialmente en el espacio escolar.

En otras clases, registramos actividades que consistieron en el copiado de definiciones del pizarrón, como la que sigue a continuación:

La frontera: es la franja de territorio que se encuentra a ambos lados del límite internacional. Su ancho es variable y depende de la influencia que recibe un país del otro. Es la zona de intercambio cultural (el idioma, costumbres, músicas, vestimentas, comidas típicas y religión).

Frontera de separación: la relación con los países vecinos es mayor por la cadena montañosa o un río. Es el caso de nuestro país con Chile.

12. Resulta interesante observar cómo, en el caso de la escuela ubicada en el barrio que, según ciertos relatos, «añora» esa primera inmigración europea que le habría «dado origen», ambos discursos se refuerzan entre sí: el del poblamiento del barrio con el del poblamiento de la Argentina. Al presentarme y comentarle a la docente a la cual hacemos alusión la temática de mi investigación, comentó que le resultaba interesante dado que «nosotros les damos el derecho a estudiar» (Registro, agosto de 2019).

Fronteras abiertas o de contacto: se produce un verdadero intercambio comercial y económico para ambos países. Es el caso de nuestra frontera con Brasil, Paraguay, Uruguay y Bolivia... (Registro de carpeta de quinto año, materia Geografía, en el marco de un intercambio informal con jóvenes de la Escuela B, 2018).¹³

La propuesta de trabajo consistió en el copiado de definiciones y de preguntas que, luego, serían respondidas por los estudiantes con base en la lectura de fotocopias extraídas de un manual. Finalmente, se hizo una puesta en común. La propuesta se redujo así a las definiciones propuestas por la docente basadas, a su vez, en el libro de texto. En el tratamiento del tema no se habilitó en general la puesta en juego de las experiencias de los jóvenes sobre el tema tratado. La actitud de los estudiantes en esta situación áulica estuvo signada por la búsqueda de la respuesta esperada por la docente más que por la problematización de los contenidos y enfoques propuestos. Surgen aquí preguntas acerca del rol de los espacios educativos en términos de reproducción, así como sobre el peso del «conocimiento legítimo» que la escuela estaría encargada de universalizar y la naturaleza de los procesos que permiten definirlos. Asimismo, sobre el conocimiento de los docentes acerca de sus estudiantes y la forma en que sus experiencias de vida son concebidas en relación con la tarea de enseñar y aprender. Recordemos que se trata de jóvenes que, como enseguida veremos, tienen –ellos mismos y sus familias– una experiencia recurrente en distinto tipo de fronteras. ¿Qué sucede cuando esos «conocimientos legítimos» entran en tensión con la experiencia vivida de los jóvenes? ¿Qué lugar ocupan esas experiencias y saberes propios en los espacios escolares y, más específicamente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Su invisibilización o negación contribuye a reforzar formas de desigualdad?

Con algunas diferencias, nos hemos encontrado con situaciones similares en otros territorios, por ejemplo, cuando se abordan temas como «trabajo» desde una mirada institucional que no da demasiado lugar a las experiencias laborales de los jóvenes y sus familias, o cuando a chicos de familias mineras provenientes de Potosí se les enseña sobre Potosí colonial y sus propios conocimientos y recuerdos no son desplegados en el aula. Algo similar sucede con la tendencia de muchas escuelas, cruzadas por mandatos de interculturalidad y valoración de lo diverso, a incluir en las efemérides escolares cuestiones como los rituales andinos: los docentes organizan festejos y mesas rituales, pero las formas en que el ritual andino

13. Cabe señalar que hemos registrado situaciones similares en la Escuela A.

es practicado hoy en Buenos Aires por la población migrante no parecen tener demasiado lugar. Asimismo, registramos que en la escenificación de las danzas folklóricas bolivianas en los festejos escolares una práctica rural andina queda subsumida en un festejo nacional argentino y el contexto comunitario de significación no es repuesto ni aludido. Estas situaciones fueron registradas en distintas localidades con docentes altamente comprometidos con su tarea y preocupados por encontrar formas de diálogo con los estudiantes y sus familias. Advertimos en estos casos, no obstante, la desarticulación entre las nociones escolares (de trabajo, «espacio colonial», creencias, folklore) y la realidad de los y las jóvenes de familias migrantes (Novaro, 2019). Sin embargo, también hemos registrado otro tipo de prácticas y vivencias que resulta sumamente necesario traer a escena para seguir reflexionando, en el punto que sigue, desde la perspectiva de los propios jóvenes.

JÓVENES ENTRE EXPERIENCIAS Y APRENDIZAJES DIVERSOS: APROPIACIONES Y DISPUTAS

Resulta interesante constatar que, desde la perspectiva de los y las jóvenes, esos «silencios» o ese «no saber hablar» al que nos referimos en el punto anterior adopta otras características, responde a experiencias (como los sucesivos viajes, la inseguridad de habitar una escuela con una gramática escolar distinta, el deseo de no participar, la necesidad de un tiempo para conocer a sus compañeros y docentes, otras formas de concebir y valorar el silencio y la palabra) que se cruzan con valoraciones acerca de los aprendizajes.

¿Qué puedo decir? En Bolivia era como que me llevaba bien con todos... Cuando llegué acá fui a la escuela, vi otras caras, no sé, me intimidaba ver el hecho de que venía de otro país, era como si yo fuera la única ahí y eran todos argentinos, hasta los profesores y yo los miraba. [...] Hasta primer año de secundario no me sociabilizaba tanto en esa escuela... No me comunicaba bien con ellos [...] Además de eso yo venía con otro aprendizaje [...] los temas históricos de acá o las, ¿cómo se dice?, las fechas cívicas no las sabía, no sabía el Himno Nacional, *no sabía nada* (L., estudiante de Escuela A, 2018).

En contextos de desconocimiento o desvalorización de lo que fue enseñado previamente, la afirmación de que «no sabía nada» expresa algo que excede el manejo de determinados contenidos escolares: se trata del «sentimiento de devaluación de sus competencias y habilidades, de lo que sabía y era capaz» (Franzé, 2002: 282). Como decimos en un texto previo, el plano de los saberes, especialmente aquellos vinculados a la historia y la geografía,

es un ámbito en el cual se ponen en juego dimensiones vinculadas a la formación de la identidad nacional y el sentido de pertenencia; por ello, no sorprende la alusión explícita a estas cuestiones en las cuales la sensación de extrañamiento, de sentirse «otro», se hace más evidente (Castorina y Carretero, 2012; Maggi y Hendel, 2019).

En el movimiento a través de los rumbos definidos por sus padres, a lo largo de los múltiples desplazamientos, los jóvenes desarrollan diferentes experiencias comunitarias y escolares. Esos movimientos también son fuente de conocimiento¹⁴ que incluye, entre otras dimensiones, la propia experiencia del cruce de fronteras. Los testimonios dan cuenta de los límites para desplegar y validar esos conocimientos en situaciones formales de aprendizaje, así como de la potencia que emerge cuando estos aparecen en los espacios escolares:

Luego de un diálogo de más de dos horas acerca de sus viajes de visita a Bolivia, la relación con la familia que reside allá, las características de sus parientes y de la población que vive cerca del Lago Titicaca, sus concepciones acerca de la vida y la muerte, etc., les consulto a D. y P., estudiantes de sexto año, lo siguiente:

—¿Alguna vez algo de lo que contaron, que contaron un montón de cosas, el viaje, la historia, pudieron compartirlo en una clase y que eso sirva como para pensar alguna problemática?

—D: Creo que no.

—P: No. No sé, yo creo que mis compañeros no me darían tanta bolilla, tipo no les importa para mí (Entrevista a D. y P., estudiantes de la Escuela B, 2018).

Estamos debatiendo acerca de cómo se construiría la segunda escena de un corto audiovisual. Comenta una joven:

—E1: La chica puede hablar en quechua.

—E2: Pero, ¿quién habla en quechua acá? (riéndose, sorprendido).

—E3: L. habla en quechua y J. habla guaraní (Conversación áulica, estudiantes de la Escuela B, 2018).

El último intercambio tuvo lugar en medio del «ruido» de la clase. Uno de esos momentos en los que hablan muchos jóvenes al mismo tiempo, y las

14. A modo de ilustración, hemos encontrado recorridos que se desplazan entre diferentes puntos, tales como: Sucre-Tres de Febrero-Lugano-Tres de Febrero, Cochabamba-Laferrière-Ciudadela, Paraguay-Tres de Febrero-Brasil-Tres de Febrero, Tres de Febrero-CABA-Comodoro Rivadavia-Tres de Febrero.

voces se confunden en múltiples diálogos. La chica que hizo la propuesta es, precisamente, quien hablaba la lengua originaria. Y el compañero que puso esto en evidencia comparte con ella el haber migrado desde Bolivia siendo niño. La propuesta fue como una pequeña grieta en el aula. Logró intervenir brevemente en el debate central, pero luego fue desechada y se transformó en una conversación lateral en la cual los jóvenes intercambiaron experiencias pasadas, palabras en ambas lenguas, historias acerca de cómo y dónde las habían aprendido. Desde el fondo del aula también se sumó una joven que hablaba guaraní. En conversaciones posteriores estos mismos jóvenes comentaron que era la primera vez que ponían estos saberes en juego en el espacio escolar.

El corto audiovisual sobre la interculturalidad, que mencionamos al comienzo de este apartado, empieza con una joven mirándose al espejo y repitiendo: galleta (gaieta) - galleta (gayeta); gallo (gaio) - gallo (gayo); callate (caiate) - callate (cayate); yo (io) - yo (yo). Piensa qué sucederá en unos días, cuando comience la escuela secundaria en Argentina, el país al que acaba de llegar. Intuye que no será fácil. Por eso, ensaya su pronunciación para utilizar «su forma de hablar como disfraz, porque acá hablan como más claro» (Registro áulico, Tres de Febrero, 2018), brindándonos algunas pistas sobre la perspectiva joven de esos «silencios» mencionados previamente en los registros de diálogos con docentes y directivos. Al mismo tiempo, plantea elementos para pensar qué entra en juego en la «forma de hablar», esa carta de presentación que se une al aspecto físico cuando entramos en contacto por primera vez con un espacio educativo nuevo (aunque podría pensarse para una diversidad de situaciones). ¿La forma de hablar puede erigirse en frontera o marca? ¿Por qué emerge en los registros con tanta persistencia? Estas preguntas nos remiten a la necesidad de considerar el cruce entre diversidad y desigualdad, de analizar las formas en que estas se entraman, así como también de atender al modo en que las nociones de *inadecuación* o *distancia* resultan o no válidas para comprender las situaciones que analizamos.

En un intercambio informal con la profesora en cuyas horas se desarrollaba el proyecto, nos comentó: «el proyecto surge a partir de la idea de inclusión, que es uno de los ejes que propone Parlamento. Ellos hablaban de la inclusión y yo les dije por qué no pensaban en su propia experiencia, y así surgió» (Conversación informal, Profesora de «Política y Ciudadanía», 2018).

Pensar en «su propia experiencia» supuso una interpelación directa a la presencia mayoritaria de jóvenes migrantes y descendientes de familias migrantes en el curso, abrió un espacio de debate y negociación sobre los sentidos y significados de sus propias experiencias escolares. La elección de una joven recién llegada de Bolivia a la Argentina como personaje principal reforzó la interpelación inicial. Eran ellos quienes lo habían vivido y sabían lo que se sentía. Sus experiencias se transformaron en un insumo

clave para pensar la ficción. Mientras esto sucedía, la escuela desarrollaba un proyecto anual en el cual se proponía trabajar la multiculturalidad desde todas las asignaturas. Estos mismos estudiantes comentaron que en Química les pidieron que llevaran recetas «tradicionales» de sus culturas, un lugar común de este tipo de actividades que tienden a folclorizar las formas de vida y saberes de las familias y de los estudiantes. El proyecto culminó con una «jornada multicultural» donde bailaron y presentaron lo trabajado. Las recetas y comidas antes mencionadas generaron sorpresa en otros estudiantes que nunca las habían visto ni probado (Registro, 2018). A partir de este ejemplo, podemos pensar que prácticas comúnmente catalogadas de «tradicionales» pueden tener efectos diversos. En este caso, como producto de apropiaciones que resultan múltiples, relacionales, y que pueden transformar los significados y recursos asignados para la escolarización.

CONCLUSIONES. ¿UN COMÚN MÁS COMÚN?

A lo largo del escrito hemos reflexionado acerca de algunos de los sentidos, usos y prácticas que encarnan la diversidad y la desigualdad, y su vínculo con el conocimiento en contextos educativos. Para ello, recuperamos desarrollos de la teoría social y antropológica y la investigación educativa. PlanTEAMOS al inicio una premisa acerca de la desigualdad que sin duda aplica para abordar la relación con los bienes materiales: esta constituye el efecto de procesos de apropiación y expropiación, de dominación y subalternidad. Procuramos avanzar en torno a la pertinencia de esta premisa en el terreno del conocimiento. Sin duda, la cuestión se mantiene como un interrogante a seguir profundizando. A pesar de las preguntas pendientes y los reparos, nos interesa señalar, por su pertinencia para el análisis de situaciones concretas, un postulado ya clásico del reproductivismo: en el acceso a los conocimientos que la escuela imparte, la desigualdad es resultado, en gran medida, de la inadecuación o la distancia entre lo que las instituciones educativas proponen y las formas de socialización, estilos y pautas de interacción de los sectores sociales deprivados en términos materiales. Agregamos la necesidad de atender a la distancia entre los parámetros escolares y la situación de colectivos que se caracterizan por trayectorias y procesos de identificación particulares; entre estos últimos, ubicamos a los migrantes latinoamericanos en Argentina, sobre los que nos detenemos en la segunda parte.

Avanzamos en forma paralela en el abordaje de la diversidad y los procesos de diferenciación. La diversidad, decimos, puede asociarse a un sentido de crítica y reivindicación colectiva: constituye un argumento y una referencia desde la que se discute con el etnocentrismo, el eurocentrismo y formas excluyentes del nacionalismo que justifican la situación de

subordinación en que se ubican diversos grupos. Pero resulta necesario distinguir las situaciones donde el reconocimiento de la diversidad es un argumento para reclamar derechos de otras donde la diversidad es predefinida como causa de las dificultades en la escolaridad o utilizada para justificar la desigualdad. También este es un argumento que orienta las reflexiones de la segunda parte y que revisamos, en principio, a partir de datos estadísticos sumamente elocuentes.

Reflexionamos, luego, sobre procesos de escolarización de población definida como nacional y étnicamente diversa, que se distancia de los parámetros de sujeto, crianza y formación que se han tendido a naturalizar y universalizar en el sistema educativo. Realizamos reconstrucciones etnográficas a partir de investigaciones en escuelas a la que asisten jóvenes de familias migrantes procedentes de Bolivia, Paraguay y Perú del partido de Tres de Febrero en la provincia de Buenos Aires. La descripción de situaciones educativas en contexto y la atención a los sentidos que los sujetos dan a sus circunstancias y sus experiencias permiten problematizar y enriquecer las categorías y que nos hagamos nuevas preguntas.

En el análisis, observamos, en primer lugar, que las escuelas a las cuales aludimos son identificadas en el barrio como «la escuela pobre», en un caso, y «la escuela de los bolivianos», en el otro. Allí encontramos algunos de los modos en los cuales la desigualdad social y espacial se encarna, produce y reproduce. Así como desde la teoría social se viene discutiendo la caracterización de la desigualdad como un atributo de determinados sujetos o colectivos; en el ámbito de lo socioespacial, encontramos que en las formas de nombrar/clasificar a las instituciones se ponen en juego asociaciones de supuesta inherencia entre los atributos aparentes de su población (condición social, clase social o nacionalidad) y la escuela que habitan. Por ejemplo, en el caso de la Escuela B, la asociación entre una determinada escuela y la población migrante (que supuestamente la habita en forma mayoritaria) suele transformarse en una marca de estigmatización que, entre otros efectos, se traduce en una jerarquía de instituciones.

En segundo lugar, reflexionamos en torno a la idea de «lo diferente» como «problema» o «dificultad» a partir del encuentro con una afirmación que se reitera en actores escolares adultos de una de las escuelas mencionadas: «no saben hablar». Al profundizar el diálogo, observamos que el argumento se desdice de la propia afirmación y se desplaza hacia la descripción de «formas diferentes» de ser y estar en la escuela. No saber hablar emerge como un modo de nombrar ese hablar diferente, esas formas diferentes de habitar los espacios escolares. Como señalábamos páginas atrás, frecuentemente la diversidad, lejos de interpelar lo común y ampliar su referencia, si no es negada o minimizada tiende a ser funcional a la legitimación de la fragmentación educativa en circuitos, escuelas y aulas diferenciales para ciertas poblaciones.

Las trayectorias atravesadas por la movilidad, que algunos de estos jóvenes encarnan, suponen experiencias que redundan en una serie de saberes y conocimientos que no siempre tienen espacio en las escuelas. Allí donde esas experiencias son llamadas a escena, emerge un potencial que parece transformar tanto la relación de los jóvenes con el conocimiento como las relaciones que establecen entre sí y el propio rol docente. Este tipo de situaciones han sido registradas incluso en el marco de prácticas comúnmente catalogadas como «tradicionales», que pueden tener efectos diversos, en general, producto de apropiaciones que resultan múltiples y relacionales. Poner la mirada en estas apropiaciones nos ubica ante el desafío de ubicar a los sujetos en un lugar central, y de preguntarnos por la forma en que los lazos entre diversidad, desigualdad y conocimiento se encarnan en prácticas y discursos que, en la mayoría de los casos, divergen de lo previsto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude

2018 *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno. [1970]

Castorina, José Antonio y Carretero, Mario (eds.)

2012 *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento*, Buenos Aires, Paidós.

Chartier, Roger

2005 «Al borde del acantilado», en *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*, México, Universidad Iberoamericana, pp. 85-107.

Crompton, Rosemary

1984 *Clase y estratificación. Una introducción a los debates actuales*, Madrid, Tecnos.

Diez, María Laura (coord.)

2023 «Informe Técnico sobre el derecho a la educación. Estudiantes migrantes en la educación argentina. Aproximación a su situación, condiciones de acceso a la educación y trayectorias», en *id.*, *Investigación sobre el derecho a la educación. Parte II*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.

Franzé, Adela

2002 *Lo que sabía no valía* [tesis de Doctorado], Universidad Complutense de Madrid.

Hendel, Verónica y Maggi, María Florencia

- 2022 «Venir de muchos viajes: Experiencias de movilidad de jóvenes de familias bolivianas en Argentina», *Migraciones*, n° 54. pp. 1-23.

Hendel, Verónica y Novaro, Gabriela

- 2019 «Migración, escuela y territorio. Experiencias del *espacio dejado y el espacio habitado* en contextos comunitarios y escolares», dossier Inter-culturalidad y Educación, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, vol. 45, pp. 57-76.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (Indec)

- 2024 *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022*, Resultados definitivos: «Migraciones internacionales e internas» y «Educación», Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Instituto Nacional de Estadística y Censos.

Lander, Edgardo

- 2010 *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Clacso.

Maggi, María Florencia y Hendel, Verónica

- 2019 «Experiencias escolares desde el prisma del desplazamiento», en *Temas de Antropología y migración*, n° 11, pp. 11-35.

Manzano, Virginia *et al.*

- 2010 «Introducción a la problemática de la desigualdad», en *Introducción a la antropología social y política. Relaciones sociales, desigualdad y poder*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Mignolo, Walter

- 2016 *El lado más oscuro del renacimiento. Alfabetización, territorialidad y colonización*, Cali, Universidad del Cauca.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

- 2019 *Desafíos de la diversidad cultural en la escuela primaria. Los aprendizajes de niños y niñas migrantes*, Serie de informes temáticos, Aprender 2018, Ministerio de Educación. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/migrantes-2018_final.pdfprimaria> [consulta: 12 de agosto de 2025].

Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel

1999 *De eso no se habla: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba.

Novaro, Gabriela

2019 «Migración boliviana y escuela secundaria en Argentina: reflexiones en clave intercultural», en *Autoctonía, Revista de Ciencias Sociales e Historia*, Universidad Bernardo O' Higgins, Santiago de Chile, vol. III, n° 2, pp. 111-131.

Novaro, Gabriela y Diez, María Laura

2011 «¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos», en Courtis, Corina y Pacecca, María Inés (coords.), *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo*, Buenos Aires, ADC, pp. 37-57.

Rockwell, Elsie

2018a «Claves para la apropiación. La educación rural en México», en *íd.*, *Vivir entre escuelas*, Clacso, pp. 139-171.

2018b «Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares», en *Cuadernos de Antropología Social*, n° 47, pp. 21-32.

Segato, Rita

2007 *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*, Buenos Aires, Prometeo.

Las escuelas en clave de igualdad. Ese complejo entramado salud/educación

Norma Filidoro y Laura Kiel

INTRODUCCIÓN

Sabemos que la escuela no esperó a las políticas de inclusión de sujetos en situación de discapacidad para devenir una institución en la que conviven lógicas contradictorias, y donde se producen efectos buscados explícitamente junto a consecuencias, a veces, ni siquiera reconocidas como tales. Tampoco se debe a las prácticas de inclusión referidas a la situación de discapacidad que la institución escolar sea el sedimento de racionalidades discursivas diversas y hasta opuestas.

Todo aquel que habita las escuelas seguramente se ha topado en carne propia con cierta contradicción entre las diversas funciones que se les delegan o atribuyen, así como con la tensión entre demandas referidas a una misma función. Las reconocemos atravesadas por lógicas igualitarias y desigualitarias, de larga duración algunas, de continuidad relativa otras, que enlazadas al plano de la co-construcción cotidiana se vinculan de manera compleja con consecuencias paradójicas (Rockwell, 2018).

Sin embargo, no sabemos en qué sentido las prácticas escolares que se fueron instalando de la mano de la inclusión de sujetos en situación de discapacidad han operado sobre los supuestos y sobre las prácticas de igualdad/desigualdad que atraviesan a las escuelas desde su creación. Este es un interrogante que delimita los alcances en la elaboración del presente trabajo, aunque sabemos que no es el único par significativo a considerar: solo a modo de ejemplo, no podemos dejar de reconocer la fuerza semántica del par inclusión/justicia, aun cuando, por cuestiones metodológicas, solo se aborde tangencialmente. En los últimos treinta años, las nociones de in-

clusión, escuela inclusiva, educación inclusiva, inclusión educativa vienen siendo interpretadas –tanto en ámbitos académicos, entre profesionales del campo de la salud y la educación, o en la sociedad en general– como referidas a la escolarización de «estudiantes con discapacidad». Durante algún tiempo, incluso quedaban restringidas al conjunto de estudiantes con Certificado Único de Discapacidad (CUD). Creemos, sin embargo, que el impacto de las políticas educativas referidas a la inclusión de sujetos en situación de discapacidad en la escolaridad ordinaria o común no puede pensarse circunscripto a las trayectorias de esas y esos estudiantes, ya que, necesariamente, la presencia de las y los estudiantes bajo proyectos pedagógicos de inclusión (PPI) ha ido generando transformaciones en los escenarios y las prácticas escolares. Estas políticas se materializan en las aulas en propuestas didácticas, alimentan sentidos comunes e imaginarios docentes e interpelan ciertas concepciones y prácticas pedagógicas.

Resulta significativo que, a pesar de vivir en la época de la evaluación generalizada (Milner, 2005), no se cuente con estudios específicos que nos permitan pensar los efectos y las consecuencias de las políticas de inclusión de sujetos en situación de discapacidad en relación con: la organización y las lógicas institucionales; las trayectorias escolares y los procesos de construcción de conocimientos de las y los estudiantes con proyectos de inclusión; el quehacer docente en los colectivos escolares. Sin desconocer la diversidad de realidades institucionales, la multiplicidad de perspectivas ni la complejidad de las dimensiones en juego, asumimos el desafío de sostener la pregunta por los efectos y las consecuencias de la inclusión en las aulas tomando como eje el principio de igualdad.

Fue el reencuentro con la obra de Jacques Rancière, en particular con *El maestro ignorante* (2007), en el espacio de un Seminario transversal en la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE), lo que nos abrió a la inquietud por analizar los efectos y las consecuencias de las prácticas escolares referidas a la inclusión de sujetos en situación de discapacidad bajo el prisma rancieriano de la igualdad. Partimos, para ello, de una definición de práctica igualitaria en la escuela: sería aquella que «busca permitir a la mayor cantidad posible de personas aprender de múltiples formas y tomar conciencia de la igual capacidad de las inteligencias» (Giuliano y Cantarelli, 2016: 623). La palabra *posible* introduce allí una ambigüedad que queremos subrayar.

Recordemos que este autor nos propone tomar la igualdad como un axioma –un postulado del que se parte– que debemos esforzarnos por verificar como antídoto para escapar de la distribución jerárquica de lugares y posiciones con las que el orden pedagógico clasifica cuerpos e (in) capacidades. Si la igualdad para Rancière no es una apreciación descriptiva –a la que pueda atribuírsele cierto valor de verdad o que se constate en una observación de la realidad–, sino un *a priori*, entonces, la igualdad

como supuesto estaría en la base de todo vínculo educativo. Se trata de los efectos performativos como apuesta y no de su ajuste a criterios evaluativos o a la situación «real» de las y los estudiantes.

Quizás no esté de más un desvío por el significado de *performatividad*. Este concepto hace referencia a la condición de algunas expresiones capaces de convertirse, ellas mismas, en transformadoras de la realidad por el hecho mismo de ser enunciadas. Las palabras son entendidas como actos: operan sobre la realidad, pueden describir o constatar, pero también pueden producir aquello que describen. Una mirada –como esa consideración que tenemos de los otros, según la define Rancière– o una palabra pronunciada pueden ser performativas cuando no solo constatan algo del orden de la realidad, sino que producen aquello que enuncian como efecto de su misma enunciación. Ahora bien, esa mirada y esa palabra pronunciada por la o el docente no pueden considerarse exclusivamente individuales y personales, sino que se construyen a la sombra y se alimentan de supuestos y sentidos escolares que se materializan y reproducen en prácticas cotidianas que, a su vez, las consolidan. «Vos sos mi alumno»; «Te considero en igualdad de condiciones para devenir estudiante de este colectivo»; «Como su docente, les atribuyo, por principio, inteligencias iguales». Todas estas afirmaciones instituyen a las y los estudiantes en un lugar determinado en su relación con el colectivo, el conocimiento escolar y también con relación a la escuela, en particular, y a la educación, en general.

Los postulados de Rancière respecto de la igualdad de las inteligencias nos llevan a poner el foco en el poder performativo de ciertos supuestos y prácticas escolares que se fueron enredando con otros supuestos y otras prácticas a las que no sustituyeron en tanto responden a lógicas de larga duración.

El aumento cuantitativo de los proyectos de inclusión constituye una oportunidad, pero también un desafío a la hora de reconocer el valor de esos *a priori* docentes que se traducen en propuestas de enseñanzas y escenas escolares. Nos interesa reflexionar sobre el lugar que se le otorga a la enseñanza a la hora de concebir las trayectorias escolares de estudiantes bajo proyectos de inclusión, así como apreciar los efectos –ya sean los buscados o los contrarios– que se pueden generar con las diversas propuestas de enseñanza y dispositivos pedagógicos.

DIFERENCIAS/IGUALDADES

El tema de las diferencias y las igualdades desvela a las escuelas desde sus inicios; por supuesto que no es solo un tema escolar: atraviesa todas las comunidades y culturas de todos los tiempos. Un buen modo de verificarlo es iniciar una búsqueda en Google. Se encontrarán con infinitud

de páginas académicas y de divulgación, libros, cuentos infantiles, guías didácticas para docentes, etc. En la página de Unicef, se lleva a cabo una campaña con el slogan «Todos iguales, todos diferentes». También podemos encontrarlo de manera invertida: «Diferentes pero iguales». Tanta dedicación para tratar esta temática da cuenta de su complejidad, así como de lo provisorio y fallido de cualquier intento por congeniar ambos términos. ¿Cómo hacer de las diferencias una cuestión asimilable por las comunidades, en nuestro caso las escolares?

Las diferencias solo se inscriben como tales frente a la necesidad de reconocernos como iguales, o sea, de armar grupos (concebidos bajo cierta idea de homogeneización). Las diferencias emergen siempre en el proceso de construcción de lo común. Es una obviedad afirmar que lo propio de los seres humanos es la diversidad, y que esa diversidad, cuando se trata de «los otros», no constituye un problema. La mayor dificultad se presenta cuando se pretende asimilar (para no hablar de incluir) a sujetos o grupos que no responden a los rasgos o características que permiten a un colectivo reconocerse como tal, es decir, que sostienen su ilusión de unidad. El problema es siempre la construcción de ese «nosotros» que facilita la convivencia. Si estamos planteando que las diferencias se producen en una cierta dinámica de grupo, tenemos que poder reconocer cuáles son esas prácticas que transmutan la diversidad en diferencias, para luego, en un segundo momento, percibir cómo esas diferencias devienen en desigualdades. Es en el proceso mismo de conformación de los grupos que se van produciendo las diferencias: «Joaquín no responde a lo esperable para esa sala»; «Micaela no alcanzó los objetivos planteados por la docente»; «Luciano no logra quedarse sentado como el resto»; «Estefanía se aísla en los recreos». Aquellos supuestos sobre lo que se considera razonable, esperable y, aun, normal van generando modos de mirar y de relacionarnos con las y los estudiantes; modos de producir a los sujetos en el lugar de estudiantes.

Tomemos, como ejemplo, dos frases paradigmáticas que atraviesan a las comunidades educativas todas como parte del sentido común y que dan cuenta de dos modos opuestos de concebir las diferencias «incluidas» en los grupos. «Si Joaquín o Micaela o Luciano o Estefanía están en el aula, tienen que estar y/o hacer como los demás». «Si Joaquín o Micaela o Luciano o Estefanía están incluidos, y por lo tanto son diferentes, hay que contemplarlos en su singularidad y no esperar que formen parte de las escenas de enseñanza destinadas al grupo». Entiéndase que estos dos enunciados son formas simplificadas de imaginarios que circulan más allá de las escuelas y las y los docentes. Lo que interesa es que estos modos de concebir las diferencias pueden plasmarse en una o un estudiante enfrentado a una misma y única propuesta dirigida al grupo en su conjunto, aun cuando le resulte inaccesible. O pueden materializarse en un o una estudiante frente

a una actividad individual considerada ajustada para él o para ella, pero con escasos, o aun en ausencia (de), puntos de contacto comunes con la actividad o el contenido propuesto para la grupalidad. Entendemos que esta segunda perspectiva es la que más se ha generalizado en los ámbitos escolares por motivos que no responden estricta ni únicamente al ámbito escolar ni, menos, a una decisión de las y los docentes en particular. En la medida en que los dispositivos de inclusión y las prácticas escolares toman el sentido de «hacer lugar a las singularidades», pero sin llegar a conmover las escenas de enseñanza colectivas, no podemos dejar de plantear nuestra preocupación por los riesgos de que las diferencias se transformen en desigualdades. Compartimos la advertencia de Castel (2004) respecto a la necesidad de no caer en la trampa que está presente en muchas de las prácticas de inserción o inclusión extremadamente focalizadas.

Los dispositivos de inclusión escolar (o, por caso, el CUD) inscriben al otro como sujeto en la misma operación que lo inscriben como objeto de esos mismos dispositivos que buscan, así, *controlarlo* de manera que «su diferencia» no resulte en un supuesto obstáculo para el proceso educativo escolar. En términos escolares: «cuidar que el nivel del grupo no baje» o «cuidar que el grupo no pierda tiempo». Esos dispositivos creados y dirigidos a la inclusión parecieran operar demandando que la escuela y las y los docentes cedan, aunque sea en parte, el gobierno de sus decisiones relativas a ciertos o todos los planos de la vida escolar. También la psicología o la psicopedagogía, o las y los profesionales que las encarnan, pueden caer en la trampa de quedar subordinadas a la pretensión totalizadora del gobierno de una comunidad o una escuela, erigiéndose como discurso experto que autoriza y recomienda actividades «individualizadas», «adaptadas».

Pero, así como bajo ciertas circunstancias las diferencias se vuelven desigualdades en el acceso al conocimiento escolar, en otras muchas situaciones las propuestas de enseñanza hacen de esas diferencias una oportunidad igualitaria. Contamos con infinidad de experiencias escolares que dan cuenta de esta orientación; prácticas inclusivas que las y los docentes ponen en juego en el día a día y rompen con la lógica de *todos lo mismo* o *enseñanza individualizada, adaptada individualmente*. Resulta imprescindible tomar conocimiento, difundir y aprender de esas prácticas de enseñanza escolar que tensionan hacia la igualdad en lo específicamente pedagógico; haciendo nuestra la idea de Simons y Masschelein de que todo aquello que los docentes *ponen sobre la mesa* debería convertirse en un bien común (2014: 54).

Compartimos ahora un recorte que da cuenta de la potencia de la escuela para romper con las lógicas del «todos lo mismo» y «solo para una/o». Camilo cursa cuarto grado. La escuela dice de él que *su proceso de alfabetización no se da de modo convencional*. Y explican que no puede escribir

con lápiz o lapicera ni usando el teclado de computadora, pero sí usando la herramienta de dictado de voz disponible en cualquier dispositivo o, más simplemente, dictando a un compañero/a. Afirmamos que no se trata de una supuesta descripción objetiva, sino de un enunciado performativo: la docente produce a Camilo como un sujeto *capaz* de producir un texto y eso lo habilita a participar en todas las secuencias de enseñanza referidas a producción de textos, a partir de su condición particular que no es, en absoluto, desconocida por la escuela. «A veces –nos cuenta su maestra–, la estrategia que uso es que trabajen de a pares o tríos y, entonces, todos dictan y solo uno escribe o, cuando tenemos acceso, usamos la herramienta de dictado de voz, porque el eje es la producción del texto, no la producción gráfica». La decisión pedagógica de la docente consiste en diversificar las condiciones de la escritura escolar de manera que Camilo quede incluido en ese *para todos*, que no es un *para todos* universal, sino situado: para todas, todos, cada una y cada uno de las niñas y niños que ese año, en esa escuela, conforman la clase de cuarto grado.

En la misma ciudad, al mismo tiempo, un niño de quinto grado, en situación similar, está haciendo un *cuadernillo de conciencia fonológica* con el propósito de que, nos explican, *pueda leer y escribir de manera autónoma*. Sus compañeras y compañeros están realizando un trabajo escrito a partir de la lectura de *El espejo africano*, de Liliana Bodoc. Y claro que la propuesta del cuadernillo puede ser adecuada y hasta necesaria, el punto es que esa misma propuesta lo excluye del común, de la escena del aula, de la propuesta de enseñanza diseñada para ese grupo y de los intercambios entre pares que, seguramente, provocará esa lectura.

Vemos que las lógicas referidas a la inclusión entran en versiones, no solo acerca de lo común, las prestaciones de apoyo, las adecuaciones curriculares, sino también acerca de los sistemas de escritura, la alfabetización, la enseñanza, la grupalidad, la autonomía, el sujeto, la función docente...

Quizás a esta altura resulte oportuno recurrir a la noción ya clásica de *justicia curricular* de Robert W. Connell (2009). Este autor plantea que la desigualdad no es un hecho que existe, sino que se produce y reproduce en las relaciones sociales. Para este autor, la igualdad no puede ser estática; siempre se está produciendo en mayor o menor medida. Si bien el criterio de la justicia curricular es «la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo» (ibíd.: 4), nos preguntamos si será posible hablar de igualdad curricular –basándonos en los desarrollos de Rancière sobre la igualdad de las inteligencias– como un *a priori* propio de la función docente, como un supuesto que estaría en la base de todo vínculo educativo, es decir, como una apuesta. Es probable que, para ello, tengamos pendiente encontrar alguna fórmula superadora de estos enunciados: «iguales pero diferentes»; «dife-

rentes pero iguales». Algo así como *todos unos un mundo plural* (Segato, 2018), donde plural dialectiza la idea de lo global pasteurizado, ecualizado, sin matices; donde lo plural hace diferencia a la idea de universal que siempre delimita un *todos* excluyente. Lo plural siempre admite uno más, pero no en calidad de «otro»: el todos unos que rompe con los binarismos.

DIFERENCIAS Y DESIGUALDADES (PENSANDO DESDE EL CAMPO DE LA SALUD)

Las intervenciones producidas desde los dispositivos de salud (tratamientos psicológicos, psicopedagógicos, del lenguaje, neurológicos, psiquiátricos, acompañamientos escolares, entre otros) pueden incidir en la operación que va de las diferencias a las desigualdades en ambos sentidos: acelerando y/o profundizando ese pasaje, pero también interceptando, interpelando y modificando el sentido y la profundidad de esa operación. No son movimientos excluyentes ni pueden ser pensados en términos de opuestos. La mayor parte de las veces se producen de manera simultánea: algunas veces, a partir de una intencionalidad manifiesta; otras, sin que sus protagonistas lleguen a advertir los efectos y consecuencias de su decir/hacer.

¿En qué sentido, de qué manera, las intervenciones desde los dispositivos de salud pueden promover condiciones propicias para la enseñanza de manera que las diferencias que caracterizan a las y los estudiantes (referidas a la complejidad de la trama que se teje entre las dimensiones social, biológica y psicológica) se modifiquen o se sostengan, pero sin generar desigualdad?

En esta oportunidad, cuando hablamos de intervenciones, nos referimos no solo a lo que los profesionales de salud pueden decir acerca de una o un alumno, acerca de sus condiciones particulares, acerca de su relación con el conocimiento escolar, sino también a lo que se devuelve a las y los docentes acerca de sus propias intervenciones en el contexto del aula. Sostenemos que las intervenciones que se realizan desde el campo de la salud operan tanto sobre los sujetos que aprenden como sobre las y los docentes, las familias y el discurso escolar todo.

Ahora bien, en el campo de la salud no hay una perspectiva única, sino que encontramos perspectivas diferentes y hasta opuestas que conviven enredadas, incidiendo sobre esa operación que va de las diferencias a las desigualdades; la mayoría de las veces, sin proponérselo explícitamente. Se trata de representaciones sociales, regímenes de creencias, sistemas de valores, que son anteriores a las teorías o que devienen de su transposición al sentido común, que son vehiculizados en afirmaciones acerca de los niños y niñas. Veamos algunos recortes de enunciados dirigidos a las y los docentes desde espacios de salud:

- Pedro tiene una Dificultad Específica del Aprendizaje (DEA) y por lo tanto necesita que las evaluaciones sean del tipo «opción múltiple».
- Cuando le propusiste al grupo que cada uno eligiera un capítulo de *Robin Hood* para comenzar a leer el libro, Elena pudo participar eligiendo el capítulo del casamiento con Marian. Ella tenía información previa y eso le facilitó la decodificación que tanto le cuesta, porque disponía de sentidos y significaciones previas. Se trata de una niña en la que la conciencia de su propia dificultad la lleva a retener las ideas, las palabras, los pensamientos y las acciones que sí podría producir, aun con las dificultades que se le presentan. Al permitirle elegir un capítulo para comenzar a leer el texto, le abriste una puerta que autorizó el despliegue de su potencia.

Cada uno de estos dos enunciados constituye un modo de intervención paradigmático de profesionales del campo de la salud. Cada una de estas intervenciones produce un/a alumno/a y produce un/a docente, pero también al profesional que es el sujeto de la enunciación, en un lugar determinado y diferente. Analicemos cada una de ellas.

Pedro tiene una DEA y por lo tanto necesita...

En este caso, el/la profesional de salud (psicóloga, psicopedagoga, etc.) se dirige a la docente enunciando un saber universal, un saber producido por un consenso de expertos (que es una de las formas bajo la que el poder se manifiesta) que, además, en este caso, toma forma de ley nacional (Ley 27306/2016). La/el profesional constata la presencia de signos agrupados bajo el diagnóstico de DEA y se lo transmite al docente junto con las indicaciones correspondientes; indicaciones que son anteriores y exteriores al sujeto y al contexto de enseñanza. Este modo de relación entre la salud y la educación produce un profesional-gestorador que transmite un conocimiento sin contexto, no situado, producido «en general» y aplicado a un niño independientemente de cómo llegó a pasarle lo que le pasa. Una o un profesional que no produce un conocimiento novedoso acerca del sujeto y su trayectoria escolar, que ignora, en su conclusión diagnóstica, las condiciones escolares particulares, que no abre al diálogo con la escuela, que no arma interlocución con la docente y sus intervenciones, sino que, antes bien, le dicta un conocimiento (cierto que consensuado), supuestamente experto que excede a ambas, docente y profesional.

Consecuentemente, se espera que la docente realice lo que esa profesional de salud «sugiere» que su alumno necesita, porque lo que su alumno necesita está contenido en la categoría diagnóstica que se le ha asignado y, en este caso, además, está sostenido por una ley nacional

cuyo texto, entre otras consideraciones orientativas, indica a las y los docentes que se deben «asegurar que se han entendido las consignas» (como si ello no ocurriera de suyo). Un efecto posible de este tipo de prescripciones generales podría ser la producción de una/un docente despojado de su saber. Una/un docente cuyo saber específicamente pedagógico queda capturado (colonizado) por un conocimiento supuestamente experto, supuestamente científico. Como si a partir de estos enunciados la docente ya no se preguntara por la comprensión de las consignas por parte de sus alumnas y alumnos porque eso forma parte del más elemental saber pedagógico, sino porque el saber *impropio* de la salud mental así se lo ordena a partir de definir a una/un estudiante como *teniendo* DEA. Ese tipo de enunciados produce a Pedro con «dificultades específicas en el aprendizaje». Lo produce en diferencia: para esa docente queda representado por una dificultad específica que requiere de la presencia de expertos que sepan qué y cómo. De allí que sea posible escuchar a docentes pidiendo diagnósticos para saber «dónde estamos parados». O afirmar cosas tales como «si no tengo el diagnóstico le puedo hacer mucho daño». De allí la convicción de que «necesitamos un diagnóstico para saber cómo podemos ayudar». Hay un modo de relación entre la salud y la educación que tiende (sin tener conciencia de ello) a instituir a las y los docentes en la posición de no saber acerca de algunos estudiantes. La pregunta por un diagnóstico en tanto categoría encierra dos operaciones encubiertas. La primera es la elisión de la subjetividad: no se trata de quién es esa o ese niño, qué le pasa, cómo llegó a pasarle, sino qué tiene o qué es; la segunda y complementaria, la elisión del contexto: no se trata de pensar la relación entre sus condiciones particulares y la propuesta de enseñanza, las condiciones escolares, las condiciones sociohistóricas, sino, nuevamente, de qué tiene o qué es.

Un diagnóstico puede producir aquello que pretende describir a partir de abstraer al sujeto de su contexto (el aula, la escuela, la propuesta pedagógica) para luego devolverlo (a la escuela) como el producto exclusivo de sus condiciones particulares (que obviamente existen y a las que es necesario atender, pero no determinan su proceso de aprendizaje escolar). De ahí, nuestra preocupación por la expansión de categorías diagnósticas asociadas a las problemáticas que emergen en los procesos de aprendizaje escolar.

Lo que estamos señalando es que hay una forma de diagnóstico que puede excluir a una o un alumno del saber propio del docente, haciendo visible una condición particular del sujeto con el propósito (muchas veces no enunciado, muchas veces no logrado) de habilitar dispositivos de cuidado que deberían estar a disposición de todas y todos. Ese diagnóstico que produce a un estudiante en diferencia, sustrayéndolo del vínculo con su docente, termina produciendo desigualdad.

Cuando le propusiste al grupo [...] Elena pudo [...] porque...

En este caso, el/la profesional de salud (psicóloga, psicopedagoga, etc.) se dispone a conversar con el/la docente a partir de una lectura en la que establece una relación entre la condición del sujeto, las condiciones escolares y las propuestas de enseñanza que la docente diseñó para ese colectivo de estudiantes. Se trata de una práctica de conocimiento: se produce allí, en ese encuentro, un conocimiento que no estaba ni en la profesional ni en la docente. Un conocimiento que se inscribe como saber propio y que se podrá profundizar, generalizar, expandir, comunicar. Un saber que deviene experiencia tanto en el campo de la salud como en el de la educación.

Se trata de otro modo de encuentro posible entre el campo de la salud y la educación. Se genera un conocimiento situado. Se produce un enunciado a partir de establecer una relación entre un conocimiento específico que no prescinde de lo universal, pero que va más allá de la reproducción de verdades ya sabidas, y del saber propiamente docente. Es en ese encuentro que vemos emerger una verdad pequeña, revisable, provisoria, en contexto.

En este caso, la profesional del campo de la salud se separa del enunciado para producir un acto de enunciación (que incluye a los enunciados, pero también al sujeto que enuncia). Así, su propia intervención la sitúa en un lugar de responsabilidad (autoría) respecto de aquello que enuncia. A su vez, la docente queda instituida en el lugar de saber acerca de su alumna. Al afirmar que *Cuando le propusiste... pasó que... porque...*, reconoce y pone en valor el saber propiamente docente, a la vez que lo entrama con otro saber relativo al campo de la salud.

En cuanto a la niña, queda representada (incluida) en el saber pedagógico disponible, queda reconocida como alumna en tanto respondiendo a las intervenciones docentes. Se trata de un reconocimiento mutuo: la niña queda representada en el saber docente, la docente se reconoce en las consecuencias de su intervención.

Que la intervención de la profesional del campo de la salud provenga de una lectura/interpretación de un recorte escolar, no destituye ni al saber universal, ni a la ley de DEA, ni atenta contra las categorías diagnósticas que, debemos recordar, fueron concebidas con el propósito de diseñar políticas de salud pública, de educación y de investigación, pero jamás para derivar de allí una secuencia didáctica para Elena. Ni de las categorías diagnósticas ni de las leyes por patología se deriva un saber acerca de una o un niño que aprende contenidos escolares de prácticas del lenguaje o matemática a partir de las enseñanzas que su docente diseña para el grupo en una escuela determinada.

Este modo de entrada del discurso de la salud en la escuela no solo no destituye el saber del docente, sino que lo recupera, lo valida y lo hace generalizable. Sostenemos que es por esta vía que las intervenciones desde los dispositivos de salud pueden promover condiciones de enseñanza de manera que las diferencias que caracterizan a las y los estudiantes puedan ser tratadas sin generar desigualdad. Que una alumna o un alumno se apropien de sus posibilidades, de su potencia, de su inteligencia, está en relación con el reconocimiento del otro, en especial, de su docente.

Esta relación posible entre los campos de la salud y la educación produce microcambios que se expanden: a otros y otras docentes, a la relación con otras y otros niños, a las familias. Se llevan de un grupo a otro, de un año a otro, de una escuela a otra; se transmiten de una familia a otra. Se trata de trazos, marcas, que al enlazarse al saber pedagógico por defecto (Terigi, 2018) lo interpelan y lo dialectizan.

ENTRAMADO ENTRE EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN Y LA SALUD: NADA ES TAN SIMPLE Y CLARO

Paradojalmente, los diagnósticos en tanto etiquetas pueden hacer visibles las dificultades de algunos niños y niñas. A veces, es la invisibilización de las diferencias por la vía de la naturalización lo que provoca desigualdades. Podríamos pensar que para que un acto interrumpa y transforme un sistema de clasificación de los sujetos (en términos de salud mental) es necesario que ese sistema exista previamente. Queda claro que hay una intervención clínica que hace posible cuestionar el régimen de clasificación y su consecuente exclusión, pero ¿qué pasa con los sujetos que ni siquiera cuentan para esa clasificación? Sujetos que están fuera del régimen clasificatorio no por quedar incluidos en una mirada plural, sino porque han quedado fuera del campo de la mirada: simplemente no cuentan. ¿Sería la clasificación, o sea, nombrarlos como sujetos con dislexia o con déficit atencional un modo de hacerlos ingresar? Se trata de una pregunta genuina, un dilema, una inconsistencia que ya está vigente cuando admitimos que el acceso a ciertos servicios de salud y de educación solo es posible cuando el sujeto es declarado «discapacitado» y obtiene el documento que lo certifica. ¿Podemos pensar que se trata de una captura necesaria para que puedan, luego, separarse? ¿Podemos pensar las acciones políticas y políticas en términos de alienación (entrada en el discurso, entrada al campo de lo social) y separación (apropiación singular del discurso social)? Interpelar, romper los casilleros o multiplicarlos al infinito: estas acciones podrían permitir la inclusión de lo que cierto orden social consensuado parece instituir en exclusión.

PARTIENDO DE RECORTES

Los recortes no son una descripción, sino que constituyen –en sí mismos– interpretaciones. No son ejemplos, sino ejemplares, en el sentido de paradigmas (lo que se ubica al lado de...). El paradigma es una forma de conocimiento que no es ni inductiva ni deductiva, sino analógica: se mueve de la singularidad a la singularidad neutralizando la dicotomía entre lo general y lo particular. El ejemplo paradigmático deviene tal suspendiendo y, a la vez, exponiendo su pertenencia al conjunto, de modo que ya no es posible separar en él ejemplaridad y singularidad (Agamben, 2009).

Nicolás cursa cuarto grado en una escuela de Barracas. Su escritura es silábica: utiliza vocales y algunas consonantes (P L M S R N C). Aún no lee, solo reconoce algunas palabras y decodifica sílaba a sílaba palabras de dos sílabas directas (ejemplo: mesa, casa, ruta). Y eso, con dificultad y apoyos. Docente: «No te preocupes, acá estamos acostumbradas. No es el único... Nos adaptamos... Respetamos sus tiempos».

Benicio cursa sala de cinco años en un jardín de Caballito. Escribe su nombre. Conoce las vocales y las consonantes por su nombre. Reconoce la escritura de los nombres de sus compañeras y compañeros, así como algunas otras palabras de dos o tres sílabas directas. Su docente sugiere una consulta, porque cuando escribe su nombre hace la B, la E y la C en espejo: «Para prevenir... Podría ser una dislexia... Cuanto antes lo sepamos, mejor. Es una pena, es muy inteligente».

En ambos casos se trata de la lengua escrita, aporte central de la escuela en tanto permite separarnos de la relación práctica con el mundo, permite establecer con la realidad una relación consciente y reflexiva con los que hacemos y lo que pensamos (véase el capítulo de Cannellotto y Pereyra, incluido en este volumen). Entendemos que la lengua escrita redefine nuestra relación con los otros y con el mundo. De allí la centralidad que tiene en la propuesta escolar. Ahora bien, la serena naturalización en el caso de Nicolás tanto como la tensa diferenciación en el caso de Benicio, ¿son equivalentes?

En cuanto a los niños, en ambos casos hay un corrimiento del lugar de alumno, una operación que los desplaza del lugar de alumnos. Ambos quedan desencajados: en el caso de Nicolás, porque no hay alarma en tanto no sorprende, en ese contexto, que un alumno pueda llegar a *cuarto grado* aún en proceso de alfabetización. En este caso, «lo esperable» opera desde una negación que Nicolás confirma: de ninguna manera lo que se espera es que se alfabetice, pero, en ese contexto, es algo *acostumbrado* que la alfabetización no suceda.

En cuanto Benicio, el corrimiento se produce porque su producción deviene objeto del campo de la salud, más allá del territorio de las intervenciones propias de la enseñanza. En este caso, «lo esperable» opera desde

una afirmación (los niños producen escrituras convencionales en el nivel inicial) que Benicio contradice haciendo letras «al revés». Tanto en el caso de Nicolás como en el de Benicio, la escuela parece no advertir su enorme potencia para intervenir en relación con ciertos sujetos, pero mientras para Benicio se abre la chance de una intervención clínica que lo devuelva a su lugar de alumno (aunque sea de alumno con dislexia), para Nicolás no hay preguntas... Esto de ninguna manera quiere decir que no haya acciones – sin lugar a dudas las hay –, pero en una soledad aprendida a fuerza de pedir sin obtener respuesta.

En ambos casos, hay una misma relación con un común entendido en términos de «igualdad» de resultados en un período de tiempo escolar dado: «en cuarto grado pueden no estar alfabetizados»; «en sala de cinco escriben con letras convencionales». Quienes enuncian esas afirmaciones saben que ese «todos» no se corresponde con cada una y cada uno; no desconocen la presencia de diferencias, heterogeneidades, variaciones individuales y modos particulares. Saben que ese enunciado no se corresponde con la evidencia empírica. Se trata de enunciados universales *a priori* que refieren a un común que no es ni comunidad viva ni construcción permanente.

Las/los profesionales, las/los docentes, las familias, los grupos humanos, en general, tendemos a buscar lo común, pero un común que, lejos de albergar las tensiones, las contradicciones y los movimientos propios de las unidades heterogéneas, funciona como *prejuicio indiferenciador* que nos tranquiliza, que nos brinda alivio; un juicio previo que funciona en paralelo a otros supuestos aun contrarios: es un pre-juicio porque a él no aplica el razonamiento ni el conocimiento ni la experiencia.

Cualquier forma de totalización (*todos, lo esperable*) requiere de una narrativa, de una contextualización, de una significación a partir de la cual producir su operación. En ambos casos, se produce una totalización, pero lo común para Nicolás no es lo común para Benicio, porque lo «esperable» no es lo mismo en uno y otro caso. Lo común no es tan común. En el caso de Nicolás, la totalización tranquiliza, lo hace permanecer en el grupo como igual. La dificultad viene dada por su pertenencia a determinado grupo social. En el caso de Benicio, al contrario, el «todos» opera como alarma: lo hace *saltar* del grupo en tanto diferencia que implica riesgo. La dificultad viene dada por su condición particular.

Los profesionales del campo de la salud:

- ¿Qué responsabilidad tenemos en la construcción de universales? Sea que los abracemos o los rechacemos.
- ¿Cómo respondemos a las (no)consultas por lo igual/diferente?
- ¿De qué modo y en qué medida la participación en la construcción de categorías universales y las respuestas con relación a los lugares en que niñas y

niños van siendo ubicados en esos universales podrían consolidar o atenuar desigualdades en el acceso al conocimiento escolar?

- ¿Qué responsabilidad tenemos en la construcción y tratamiento de eso que se denomina «riesgo» en términos del aprendizaje? ¿Y qué responsabilidad en la invisibilización de un riesgo consumado?

Lo que nunca pondremos en cuestión es la intencionalidad de las intervenciones docentes. Se trata de un tema que excede lo propiamente escolar; se trata de un tema social. El deslizamiento que va de «cada uno tiene tiempos diferentes» a la no identificación como problema del hecho de que chicos y chicas llegan a cuarto grado sin leer ni escribir no es novedad, pero se ha extendido a partir de la pandemia. Tampoco puede identificarse con determinadas escuelas, pero es más preocupante cuando se trata de instituciones que atienden a los sectores más vulnerados de la población. Por su lado, la idea de prevención de riesgos (dislexia, autismo, déficit atencional) asociada a los diagnósticos e intervenciones tempranos tampoco es nueva y viene siguiendo su propia curva ascendente independientemente de la pandemia.

Es necesario que revisemos el uso que hacemos de ciertos conceptos que permean el sentido común y participan de las conversaciones cotidianas. Hablamos de la idea de «inteligencia». Tanto cuando nos referimos a ella como cuando omitimos su referencia, podemos estar desarmando o consolidando supuestos acerca de las relaciones entre inteligencia y procesos de construcción del conocimiento escolar que producen barreras para el aprendizaje. Sostenemos –como hipótesis– que el atravesamiento (diferente a una relación de colonización) del discurso escolar por cierta perspectiva de la salud centrada no en la explicación sino en la comprensión de las condiciones del sujeto en su relación con las condiciones escolares podría interrumpir o al menos interpelar ciertas operaciones que impone el sistema de jerarquizaciones escolares y divisiones sociales. La relación de comprensión nos permite leer los datos como materia viva antes que como formas de significado fijo (Galende, 2015). No se trata de eliminar conceptos o categorías compartidas que nos permitan orientarnos, sino de atravesarlos con una afección.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agamben, Giorgio

2009 *Signatura Rerum. Sobre el método*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.

Austin, John

1991 *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*, Barcelona, Paidós.

Castel, Robert

- 2004 «Encuadre de la exclusión», en Karsz, Saül (comp.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, Barcelona, Gedisa.

Connell, Robert

- 2009 «La justicia curricular», año 6, n° 27, en Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, Buenos Aires, Laboratorio de Políticas Públicas. Disponible en <<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>> [consulta: 1 de julio de 2025].

Galende, Emiliano

- 2015 *Conocimiento y prácticas de salud mental*, Buenos Aires, Lugar editorial.

Giuliano, Facundo y Cantarelli, María Natalia

- 2016 «La igualdad en la Revuelta Educativa: una conversación con Jacques Rancière», en *Educação & Realidade*, vol. 41, n° 2. Disponible en <<https://doi.org/10.1590/2175-623662526>> [consulta: 1 de julio de 2025].

Milner, Jean-Claude

- 2005 *La política de las cosas*, Málaga, Miguel Gómez Ediciones.

Rancière, Jacques

- 2007 *El maestro ignorante*, Buenos Aires, del Zorzal.

Rockwell, Elsie

- 2018 «Tres planos para el estudio de las culturas escolares», en Arata, Nicolás; Escalante, Juan Carlos y Padawer, Ana (eds.), *Vivir entre escuelas. Relaciones y presencias*, Buenos Aires, Clacso.

Segato, Rita

- 2018 *Contra-pedagogías de la crueldad*, Buenos Aires, Prometeo.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan

- 2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Terigi, Flavia

- 2018 «Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa», en Filidoro, Norma *et al.* (comps.), *Miradas hacia la educación inclusiva*, Buenos Aires, FILO: UBA, pp. 34-56.

Presentar el mundo a través de un documental interactivo sobre el pasado reciente. Interrupciones y narrativas digitales

Analía Segal, Jaime Piracón y Mariana Ladowski

INTRODUCCIÓN

Este escrito recupera aspectos de una investigación realizada entre 2019 y 2020 desde la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) en torno a la enseñanza de temas de agenda contemporánea –la historia reciente y la construcción de la memoria– y el uso de medios digitales. Junto con investigadoras/es y docentes analizamos un documental interactivo producido por Huella Digital y la Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS) que reconstruye el centro clandestino «El Campito»¹ durante la última dictadura cívico-militar en nuestro país.

Observamos y registramos exploraciones con el documental en aulas de escuelas secundarias y de formación docente que las y los profesores llevaron adelante. Por un lado, analizamos qué suscita el documental desde un plano sensible vinculado con la empatía en tanto puerta de entrada al conocimiento en ciencias sociales en ámbitos de formación docente y en escuelas secundarias. Por otro, indagamos también sobre las interpretaciones que producen docentes y estudiantes a partir de las representaciones que propone el documental.

Inscribimos esta investigación en una perspectiva que toma distancia con respecto a las conceptualizaciones sobre las brechas digitales de primer y segundo orden (acceso y habilidades) para analizar las relacio-

1. Disponible en <<http://centrosclandestinos.com.ar/V6/campito/index.html#slider1-o>> [consulta: 2 de julio de 2025].

nes entre medios digitales, educación y desigualdad (Benítez Larghi *et al.*, 2014; Lemus, 2021). Ambas brechas, además de hacer separaciones taxativas entre quienes tienen (o no) acceso a dispositivos y entre quienes tienen (o no) habilidades digitales, dejan de lado el análisis sobre las condiciones didácticas en las que los medios digitales intervienen en la producción de conocimiento.

Desde este marco, optamos por una concepción que toma como punto de partida la igualdad para pensar a los sujetos: las experiencias educativas, en ciertas condiciones didácticas, pueden garantizar un tiempo suspendido que permite interrumpir y ampliar representaciones e ideas, en nuestro caso, sobre un proceso histórico (Dussel, 2009; Simons y Masschelein, 2014), de modo que la mayor parte de las y los estudiantes puedan aproximarse a explicaciones que les permitan comprender lo que están aprendiendo. Desde aquí, la reflexión pedagógica que atraviesa este escrito vincula dicha concepción sobre la igualdad (Rancière, 1988 y 2011) con el campo de los medios digitales y la enseñanza de temáticas de la agenda contemporánea, en particular, con el estudio del pasado reciente.

ARTEFACTOS DIGITALES: RECONSTRUCCIÓN DE ALGUNAS CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LAS BRECHAS

Pensar la relación entre tecnologías y escuela a partir de los debates en torno a los conceptos de igualdad y desigualdad significa entrar en un campo que durante las últimas dos décadas ha estado atravesado por tensiones conceptuales y políticas. Resumiendo de manera esquemática, pueden situarse dos enfoques predominantes: las brechas de acceso o brechas de primer orden y las brechas de habilidades o conocimientos que suelen ser consideradas de segundo o tercer orden. Este capítulo pretende explorar otras formas de entender la desigualdad; tal como lo plantea Inés Dussel (2021), la desigualdad digital no puede consistir en el establecimiento de líneas divisorias claras y definidas, por el contrario, se trata de procesos multidimensionales. En ese sentido, proponemos pensar la desigualdad atendiendo no solo al acceso o las habilidades, sino también al contenido y a las decisiones de los actores involucrados en escenas de enseñanza concretas en las que se utilizan artefactos digitales para trabajar temas que son de interés para las escuelas y los ámbitos de formación docente inicial.

Las llamadas *brechas de acceso o de primer orden* parten de la idea de que los bienes tecnológicos son deseables e imprescindibles para cualquier ciudadano/a. No tenerlos implica una dificultad considerable para las personas en términos de sus posibilidades laborales, para el ejercicio de sus derechos y, en general, para su ciudadanía. Este diagnóstico, construido so-

cialmente por ciertos actores, se convirtió en eje vertebrador de diferentes políticas públicas que, en el caso de América Latina, tomaron la forma de planes 1 a 1,² como el Plan Ceibal en Uruguay y Conectar Igualdad en Argentina. Estos programas apuntaban inicialmente al acceso como una forma igualadora y, aunque desplegaron diferentes estrategias de capacitación, su énfasis estaba puesto en garantizar el acceso a un bien deseable socialmente (Benítez Larghi *et al.*, 2014). Desde esta perspectiva se construye una línea divisoria que separa a quienes tienen una computadora/celular/tablet de quienes no la tienen. Diversos estudios han señalado la precariedad de dicha separación. Burrell (2012) en Ghana, Apperley (2010) en Venezuela y Merlo Flores (2005) en Argentina expusieron en las primeras décadas de los años 2000 una enorme diversidad de prácticas alrededor de los cibercafés, dejando al descubierto que quienes teóricamente no tienen acceso a las tecnologías, en muchos casos, despliegan repertorios diversos.

Por su parte, las llamadas *brechas de segundo orden* pretendieron superar o complejizar las limitaciones advertidas sobre las brechas de acceso. El argumento es que las desigualdades digitales no son solo de acceso, sino que también tienen que ver con lo que la gente puede hacer o no con las tecnologías. Tal como argumenta Lemus (2021), las brechas de segundo orden vinieron asociadas con la separación entre quienes tenían habilidades y quienes no y, en una primera etapa, esto significó la construcción de categorías como la de *nativos e inmigrantes digitales*, en la que solía agruparse de manera esencialista a jóvenes y adultos, respectivamente. También se derivaron conjuntos de «habilidades digitales» que deberían adquirir o entrenar las personas para superar las brechas digitales de segundo orden. En muchos casos, estos conjuntos fueron definidos por organismos internacionales que, a su vez, proponían a las escuelas como las encargadas de generar esas habilidades.³ En ese sentido, la «bajada» de los organismos internacionales solía omitir los contextos, las prácticas y las apropiaciones que la comunidad educativa realizaba al margen de los «paquetes de habilidades» (Benítez Larghi *et al.*, 2014) y, sobre todo, de las condiciones pedagógicas de las instituciones.

2. Los modelos 1 a 1 ofrecen acceso a dispositivos tecnológicos a todos los miembros de un grupo social, de manera que por cada persona hay un dispositivo tecnológico. Su origen data de principios de la década de los 2000 con el programa One Laptop per Child (<https://laptop.org/>).

3. Ejemplos de ello pueden leerse en las «Habilidades digitales» que el Banco Interamericano de Desarrollo incluye dentro de las «Habilidades para la vida» del ciudadano del siglo XXI. Disponible en <<https://clac-habilidades.iadb.org/es/habilidades-digital>> [consulta: 2 de julio de 2025]; o en el texto publicado por Unesco, *Competencias y habilidades digitales* (Morduchowicz, 2021).

Ambas brechas dejan de lado lo que sucede en las aulas, así como las implicaciones de los medios digitales en la construcción de conocimientos específicos. En el primer caso, al enfatizar en el acceso a los dispositivos, el asunto de los contenidos suele quedar marginado, lo cual tiene consecuencias; en la implementación de políticas como el Programa Conectar Igualdad, el sistema de formación docente se vio tratando de «llenar de contenido» las *netbooks* que desde el poder ejecutivo se había decidido llevar a las escuelas. En el caso de las brechas de segundo orden, el establecimiento de conjuntos de habilidades solía restar cualquier posibilidad de autonomía a las escuelas y a los y las docentes; además, la mayoría de dichas habilidades aparecían desprovistas de conocimientos específicos en la medida en que se vincularon estrechamente con el enfoque de competencias (Segal y Sessa, 2021). Con este hilo argumental no pretendemos plantear que el programa Conectar Igualdad no sea relevante, que las políticas de acceso carezcan de interés para nuestras sociedades, o que pensar en las habilidades digitales sea innecesario; queremos subrayar que las discusiones sobre desigualdad, cultura digital y educación no pueden hacerse al margen de la enseñanza y de las condiciones pedagógicas necesarias para promover la construcción de conocimiento.

Aunque la narración de estas dos conceptualizaciones se hizo en tiempo pasado, es preciso subrayar que muchos de sus argumentos y estrategias siguen estando vigentes, tanto en los entes decisores como en las representaciones de las personas que conforman el sistema educativo. La escena de las ferias de tecnología educativa descrita por David Buckingham (2007) en la primera década de 2000 sigue patente hasta nuestros días: docentes, gobiernos locales, gobiernos nacionales acuden a ver las novedades que el sector tecnológico ofrece para los sistemas educativos a gran escala y también para los y las docentes en sus tareas cotidianas. En términos de Evgeny Morozov (2015), se ofrecen herramientas que van a solucionar los problemas de la educación, uno de ellos la desigualdad. A la canasta básica de los noventa que incluía el paquete Office, se han sumado varias herramientas más: Zoom, Classroom, Cahoot, Padlet, Edmodo, Canva, Moodle, etc.

Simultáneamente, en el campo de la producción cultural, la industria del entretenimiento está cada vez más concentrada. Las narrativas audiovisuales que proponen los actores dominantes del sector se hacen paulatinamente más uniformes. Los enormes costos de producción y los altos márgenes de riesgo generan que los multimedios opten por fórmulas preestablecidas que garanticen una tasa de retorno (Miller, 2018), y precaricen las condiciones laborales de sus trabajadores (Krepki y Palermo, 2020). Mucho de esta lógica aplica también para los creadores de contenido en plataformas de video como YouTube, Twitch o TikTok. Las condiciones que ofrecen estas plataformas para monetizar generan el establecimiento de «fórmulas exi-

tosas» entre los y las creadoras. Así, el «paisaje audiovisual» de más fácil acceso para niños, niñas y jóvenes tiende a la uniformidad.

En síntesis, las maneras en que se ha pensado el vínculo entre desigualdad y nuevas tecnologías en el ámbito escolar resultan insuficientes toda vez que se concentran en el establecimiento de líneas divisorias que obliteran la multidimensionalidad del fenómeno y suelen eludir las condiciones pedagógicas como parte constitutiva del asunto. Además, la uniformidad de los formatos y contenidos que constituyen el paisaje audiovisual al que acceden niños, niñas, jóvenes y adultos nos desafía a poner en juego herramientas conceptuales que permitan pensar de una manera menos instrumental el trabajo con nuevos medios en la enseñanza. Así, la circulación de producciones que no están alineadas con los cánones del mercado contribuye a generar condiciones pedagógico-didácticas para la construcción de conocimiento y, en definitiva, para la igualdad. El siguiente apartado retoma ideas de Jacques Rancière y Maarten Simons y Jan Masschelein para proponer otro acercamiento al asunto, que permita comprender las escenas de enseñanza en las que se utilizó el documental interactivo «El Campito» desde coordenadas conceptuales que recuperan sentidos sobre la igualdad vinculados con los usos de los medios digitales y el trabajo sobre el pasado reciente.

TRAMAS ENTRE IGUALDAD Y DESIGUALDAD: EN TORNO A LAS IDEAS DE INTERRUPCIÓN, SUSPENSIÓN Y PROFANACIÓN DE LO ESCOLAR PARA PENSAR LA ENSEÑANZA

Rancière (1988) plantea que los procesos pedagógicos son vías posibles de emancipación, en tanto suponen interrumpir una lógica, una manera de pensar y concebir lo normal, lo común y lo posible. En diálogo con los planteos de Simons y Masschelein, el espacio y el tiempo escolar habilitan esa interrupción al permitir suspender o cortar ciertos vínculos, tanto con la familia como con el entorno social de las y los estudiantes, con el fin de presentar el mundo de otro modo, interesante y comprometedor. Retomamos esta idea de interrupción para pensar específicamente situaciones pedagógico-didácticas, en donde se propician otras formas de explicar y comprender ciertos procesos sociales de modo novedoso.

En este sentido, las experiencias pedagógicas con el documental interactivo pueden pensarse como escenas en el espacio-tiempo escolar y de la formación docente que dan autoridad a una forma de lo digital usualmente libidinizado por fuera de estos ámbitos, para ponerlo a hablar sobre la construcción de la memoria. El intento es el de perforar sentidos cristalizados en torno a las imágenes sobre el horror durante la última dictadura cívico-

militar,⁴ quizás remotos para sus destinatarios/as, lo cual posibilitaría otros diálogos con estudiantes de las escuelas secundarias y de la formación inicial. Al mismo tiempo, el trabajo con el documental interactivo en ciertas condiciones didácticas resulta una interrupción en la medida en que, como objeto digital, los asuntos que aborda y las decisiones tomadas por el equipo de diseño van a contrapelo de las producciones audiovisuales más habituales.

Retomando a Rancière (2011), el tiempo y el espacio dominantes vinculados al *tiempo de la producción*, homogéneo y continuo, se rompe, se interrumpe, se detiene frente a este otro tiempo y espacialidad. La ruptura que habilita recorrer colectivamente el documental en un aula da la posibilidad de inscribir tiempos alternativos: por un lado, respecto del tiempo productivo; por el otro, por el propio movimiento de recorrer en el marco de una situación de enseñanza un tiempo y un espacio que no pareciera tener presencia en las narrativas audiovisuales dominantes.

Desde nuestra perspectiva, la escuela y la formación docente pueden ser pensadas como espacios y tiempos donde lo que realmente importa sucede en «el mientras tanto» en el que transcurren los procesos de transmisión cultural, de enseñanza y aprendizaje, allí donde momentáneamente es posible la suspensión del tiempo productivo y de ciertos usos de la tecnología en él.⁵ Lo escolar es entonces un tiempo presente y un espacio intermedio, un lugar y un tiempo *profanos*, desvinculados del uso regular, accesible para todos y todas, susceptible de (re)apropiación del sentido. Nos referimos a la profanación de algo en términos de suspensión de su uso común, a partir de una interrupción respecto a las prácticas sociales más habituales con lo digital que enriquecen el universo que se pone a disposición a partir de dicho lenguaje.

En lo que sigue, presentamos el análisis de algunas escenas de enseñanza y conversaciones con docentes y estudiantes a propósito de los recorridos realizados con el documental interactivo. A partir de las ideas desarrolladas, nos interesa reparar en cómo el espacio y tiempo escolar y de la forma-

4. Nos referimos a la normalización pedagógica de ciertos contenidos y narrativas sobre lo sucedido en la última dictadura cívico-militar como una deriva de la construcción de una palabra estatal, necesaria, pero que en muchas situaciones concretas obtura una escucha atenta a las diferentes experiencias y saberes que tienen los y las estudiantes.

5. Pareciera que, de la mano de un feroz empuje por difuminar las diferencias entre trabajo y ocio, la datificación de la vida cotidiana en nuestras sociedades implica que, cada vez más, toda la actividad realizada mediante plataformas (de entretenimiento o no) es productiva. Si con Srnicek (2017) y Van Dijk *et al.* (2017) asumimos los datos como la materia prima del capitalismo de plataformas, la actividad de ocio (léase, videojuegos, consumo de videos, lectura de noticias, etc.) es productiva.

ción docente permiten interrumpir y ampliar las representaciones e ideas sobre las vivencias de las y los desaparecidos y sobrevivientes en un centro clandestino de detención (CCD) y sobre la última dictadura cívico-militar, en el marco de ciertas condiciones didácticas y usos de los medios digitales.

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SOCIAL. DIÁLOGOS CON UN ARTEFACTO DIGITAL

Volvamos sobre la idea de presentar el mundo, esta vez bajo la forma de un artefacto digital que se pone a rodar en una situación de trabajo colectivo con docentes y estudiantes de la formación docente y de escuelas secundarias. Vamos a situarnos en algunos elementos que creemos pueden dar cuenta de que aquello que «se trae» contribuye a que quienes participan en esos espacios enriquezcan las ideas que tienen disponibles para comprender el terrorismo de Estado en la Argentina. En lo que sigue, ofrecemos algunas coordenadas sobre el artefacto y el proceso de la investigación.

El documental, dirigido por Martín Malamud y Virginia Vecchioli, es parte de un conjunto de reconstrucciones digitales de CCD realizado desde la UNGS. El proceso de reconstrucción de «El Campito» –un CCD alojado en la base militar Campo de Mayo– fue realizado a partir de fuentes documentales y testimonios. Tanto este documental como los realizados sobre otros CCD fueron usados en diferentes momentos en instancias judiciales (Megacausa ABO, Megacausa ESMA, Megacausa Campo de Mayo).

Actualmente, el documental está conformado por un espacio interactivo (realidad virtual) compuesto por los diferentes edificios y zonas de «El Campito» que las y los usuarios pueden recorrer y explorar libremente desde una perspectiva en primera persona. En los diferentes espacios, tienen a disposición una serie de testimonios de sobrevivientes que cuentan lo que sucedía allí; los testimonios pueden reproducirse automáticamente o según la o el usuario prefiera. El documental fue desarrollado con Unity, un motor utilizado con frecuencia en el desarrollo de videojuegos que permite la construcción y exploración de espacios 3D en primera persona, es decir, desde la perspectiva de alguien que se desplaza por el lugar.

A lo largo de la investigación, realizamos diferentes sesiones de trabajo con docentes; algunas de manera virtual y otras presenciales. En estos encuentros, planteamos un momento de exploración y recorrido por la herramienta y luego un intercambio a propósito de la experiencia como espectadores o espectadoras del documental interactivo y, también, de sus impresiones con respecto al uso de este tipo de herramientas en una situación de enseñanza. Además, tuvimos una reunión con el equipo de diseño del documental en la que se reconstruyeron algunas decisiones y tensiones del proceso de

producción que resultan fundamentales para analizar e interpretar las elecciones y el modo de trabajo de los y las docentes que usaron la herramienta y también las reacciones frente al material de las y los estudiantes en las clases que formaron parte del trabajo de campo.

Finalmente, desarrollamos experiencias presenciales y virtuales en aulas de tercer y quinto año en escuelas secundarias de la CABA en las que se dictaba la materia Historia. Esto se replicó en un profesorado de Historia y Geografía, en la provincia de Buenos Aires, y en una materia de la Licenciatura en Ciencias Sociales de una universidad de la provincia de Entre Ríos. En estas experiencias, los y las docentes decidieron cómo presentar el documental en función de la manera en que suelen enseñar el tema y de los recursos técnicos disponibles; en algunos casos, sobre todo los de formación docente, los y las alumnas recorrían el documental antes de llegar a clase mientras que, en las experiencias del nivel medio, los docentes recorrían el documental en una pantalla común para todo el grupo. Estos encuentros nos permitieron pensar algo de lo que acontece cuando desde lo escolar se produce una interrupción respecto a las prácticas sociales más habituales con lo digital. «Hacer hablar» al lenguaje audiovisual parece abrir un tipo de experiencia en la cual se da lugar a modos enriquecidos de entender el universo que se pone a disposición a partir de dicho lenguaje.

Sabemos que conocemos otorgando sentido a lo nuevo a partir de los marcos de conocimiento de los cuales disponemos, y que en la interacción con los objetos de conocimiento esos marcos se diferencian, se transforman, se amplían, se complejizan (Aisenberg, 2021; Castorina, 2010).

En nuestra experiencia, interactuar con la reconstrucción digital de un CCD habilita que emerjan representaciones novedosas sobre las vivencias en su interior. Las ideas que adultos/as y jóvenes han construido a partir de su práctica social y de las múltiples oportunidades que ha ofrecido en las últimas décadas la palabra estatal⁶ para conocer sobre esos acontecimientos irrumpen (y se interrumpen) en la situación de inmersión que propone la reconstrucción digital, en la que al desplazarse es posible encontrarse con huellas de lo que allí sucedió: planos, habitaciones, objetos, narraciones de sobrevivientes.

6. El tratamiento de la historia reciente es parte de las políticas nacionales educativas. La creación del Programa Educación y Memoria en el Ministerio de Educación Nacional (Programa Educación y Memoria) y las numerosas iniciativas de organismos e instituciones hicieron que se desplegaran programas y publicaciones destinadas a docentes y estudiantes de todos los niveles educativos. A lo largo de los años y al calor de las experiencias desarrolladas, se configuran problemáticas específicas sobre una «pedagogía de la memoria» (Dussel, Finocchio y Gojman, 2007; Jelin, 2002; Jelin y Lorenz, 2004; Carretero, Rosa y González, 2006).

Nos interesa explorar la idea de que la experiencia con los nuevos medios puede adquirir contornos diferentes en tanto transcurre en el espacio de lo escolar y, por ello, produce una interrupción con «el afuera». El trabajo con el documental dispara asuntos fuertemente vivenciales, y una de nuestras hipótesis es que, a diferencia de lo que podría suceder en el torrente de la vida cotidiana, en el espacio escolar los intercambios entre pares y las intervenciones situadas de las y los docentes permiten que se haga lugar a nuevas representaciones, diferenciadas, dotadas de cierta especificidad que le otorgan espesor a la comprensión de los acontecimientos a los que remite el material. En este sentido, se abren oportunidades para producir una escena que tienda a la igualdad.

Queremos postular que el impacto de la inmersión provoca algún nivel de reorganización de las representaciones sobre la época, sobre los acontecimientos. Nos referimos a una experiencia que constela imágenes digitales, audios de sobrevivientes, fotografías con sus caras en el presente, textos con sus historias de vida y de militancia, textos que nombran cada espacio del CCD y explican lo que allí ocurría; todo eso al mismo tiempo en que se recorre y se toman decisiones respecto de cómo transitarlo. El complejo de representaciones que permiten comprender el período de la última dictadura presenta nuevas articulaciones y se enriquece con el ingreso de información de un plano que trasciende las explicaciones generales sobre un proceso histórico. En términos de la construcción de la memoria histórica, la inmersión parece favorecer la circulación de representaciones diversas, lo que, al decir de Jörn Rüsen (en Cataño Bal-seiro, 2011), constituye un nudo en la construcción de la memoria, que, lejos de pensarse en una sola «historia verdadera», aloja una variedad de historias, sean estas complementarias o divergentes, que provienen de múltiples fuentes.

Sabemos que la empatía juega un papel en la construcción del conocimiento histórico. Para Jesús Domínguez (1986), que retoma la tradición inglesa referida a los estudios sobre la enseñanza del conocimiento histórico, para comprender el pasado es preciso un componente de empatía, una capacidad para tomar en consideración perspectivas diferentes a la propia, situarse en el lugar de los protagonistas.

Para la docente a cargo de uno de los cursos que participaron de la experiencia esto está claro:

Hay dos maneras de conocer: desde afuera y desde adentro. Conocer desde el testimonio es desde adentro. Si tienen mínimas dotes de empatía entienden otras cosas. Aunque saben que el testimonio es subjetivo, singular, diferente del construido históricamente. Pero su valor es insustituible (docente de nivel superior).

El equipo de diseño optó por una producción en la que quienes recorren el espacio virtual lo hacen manejando el cursor, desplazándose hacia los distintos espacios de una manera similar a lo que sucede en algunos videojuegos, desde la perspectiva de quien recorre el espacio virtual. Esa sensación de «estar adentro» tiene efectos, como puede verse en el intercambio en una clase de nivel superior:

Investigadora: ¿Te sentías adentro o afuera? ¿Estabas mirando o estabas adentro? ¿Qué percepción tenías?

Estudiante: Adentro. Yo soy una persona muy ansiosa y tengo pánico. En un momento, cuando estaba en la caballeriza me ahogaba, porque es muy... Será muy didáctico... Pero yo estaba adentro. No estaba viendo. Quería salir y no sabía cómo y pongo la flechita para adentro para otro lado... Hasta que logro salir y estoy cerca del eucalipto, y era como que respiraba...

La estudiante sintió ahogo y también alivio cuando logró salir de la caballeriza. Esta sensación, producto del gesto de recorrer un espacio manejando un cursor, seguramente aporta un matiz a su comprensión de lo que son las situaciones de encierro. Se trata de una articulación entre contenido y forma propia de este tipo de narrativa audiovisual y de las decisiones de quienes diseñaron el documental, que parece tener eficacia. Tendemos a pensar que esta nueva capa estará disponible cuando se piensen *situaciones de privación de la libertad* referidas a otros contextos, a partir de la ampliación y complejización de dicha idea, producto de la interacción con el objeto y el instante de empatía respecto del «ahogo». Nótese que, en este breve ejemplo, las habilidades disponibles, que son objeto de las brechas de segundo orden mencionadas anteriormente, no se convierten en un obstáculo. No poder salir por efecto de la poca pericia con el manejo del mouse resulta una oportunidad de complejizar o enriquecer las representaciones sobre el encierro.

Avancemos en otro ejemplo. En este caso, recorrer el documental ha traído un recuerdo durante una clase de profesorado, y una reconstrucción de este en la que algunos «datos» parecen resignificarse:

Estudiante: Con algo personal lo relacioné. Vivo en la ruta 23 y pasaban los aviones y con mi inocencia le preguntaba a mi papá adónde iban y me decía «a Campo de Mayo». Les parecerá absurdo, pero quizás en ese relato que él me hacía no me explicaba bien, o no sabía... Y yo tenía ubicado Centros en capital, no tenía idea de que en Campo de Mayo también había. Y ahora ese relato, tal vez inocente de mi papá, sobre dónde iban los aviones me hace pensar en otras cosas.

La situación de clase y la interacción con el documental interrogan los sentidos otorgados a un recuerdo familiar y los pone en relación con otros que habilita la situación de enseñanza, es decir, se interrumpe una lógica, una manera de pensar y concebir lo normal, aquello que parecía posible (Rancière, 1988). Los aviones «que van a Campo de Mayo» puestos en línea con la existencia de un CCD cobran otra densidad, se resignifican: son aviones que, quizás, transportan detenidos/as. Esta nueva operación de sentido podría leerse también desde la idea de conciencia histórica de Rüsen, que traemos desde un análisis de Carmen L. Cataño Balseiro (2011), cuando subraya que el autor aborda el modo en el que los seres humanos conviven con su pasado y le otorgan significado. Desde esta perspectiva, la historia es una forma elaborada de memoria, que une y reinterpreta pedazos del pasado inscribiéndose en una unidad temporal mayor; en este caso, en el marco que ofrece una clase sobre la temática y otorga a ese recuerdo un nuevo significado.

Además, la interrupción que se produce en este último ejemplo es inseparable de las decisiones tomadas por el equipo de diseño. Cuando el estudiante escucha el testimonio de un detenido en el que se refiere a los sonidos de los aviones y los trenes como una clave para determinar en cuál CCD se encontraba, se produce una resignificación de la propia experiencia. Así, el gesto de incluir el audio de los testimonios por parte de los diseñadores tiene un efecto en este futuro docente.

Vayamos a otro ejemplo que aporta un nuevo matiz a los procesos de reconstrucción histórica bajo ciertas condiciones didácticas. Refiere a un concepto largamente trabajado cuando se enseña sobre el período: la caracterización de la dictadura como «cívico-militar». Nos centraremos en esta denominación, aunque caracterizaciones posteriores incluyen también la complicidad de la Iglesia.

En una clase con alumnos/as de secundaria, el profesor conduce el recorrido por el documental que se proyecta en una pantalla. Los y las estudiantes hacen comentarios. Nos detendremos en uno de ellos.

Una alumna repara en que una de las habitaciones está identificada con dos carteles: «Enfermería» y «Sala de tortura»:

Estudiante 1: [Visiblemente impactada] Perdón, pero yo quería... No podía creer cuando leí «sala de tortura» y «enfermería», como que... ¿Cómo es el mismo lugar?

Profesor: Sí, cómo es el mismo lugar, cómo se junta eso. Hay una explicación técnica: fíjense que los servicios de inteligencia operaron bastante en esto, una de las cuestiones que ocurría con respecto a esto que a veces a las personas que torturaban, venía un médico y la auscultaba, para ver cómo estaba, si la podían seguir torturando o si tenían que frenar porque ya corría riesgo

la vida, ¿se entiende, no? Por eso aparecen estas cosas que se juntan.

Estudiante 1: Profe, ¿era un médico «médico» el que los revisaba para ver?

Profesor: Generalmente, sí. Sí, porque en muchos casos necesitaban mantenerlos con vida para torturarlos y poder sacarles información. La idea era, que lo habíamos visto en un video hace unas clases, poder sacarles información a las personas.

Estudiante 1: Sí, no, quería saber lo del médico porque... Cómo... ¿Para qué querés ser médico si vas a terminar...?

Profesor: Esa es una buena pregunta.

Estudiante 1: Más por ahí el médico que está ahí...

Estudiante 2: Yo creo que los obligaban.

Estudiante 3: Por ahí es un militar también.

Profesor: Bueno, hay algo con respecto a que fue una dictadura cívico-militar y ahí aparece este [asunto]. Había otras personas que sabían lo que estaba pasando, y aparece esta doble tensión entre qué hacer, porque ¿qué hacés, llamás a la policía? Si es la misma policía la que está secuestrando y funciona como parte del servicio de inteligencia. Hubo una participación civil bastante importante, sobre todo en sectores económicos [...] La participación civil tuvo implicancias, tuvo responsabilidades activas o por omisión.

Un médico que controla la sesión de tortura para no perder un potencial informante irrumpe en la representación de lo que para la joven es un médico; la choca de lleno: hay médicos «médicos» y médicos que participan de la tortura. En la clase, los estudiantes intentan ubicar esta nueva categoría en algún tipo de explicación. El movimiento del profesor consiste en ofrecer una idea para alojar el intercambio: el concepto de *dictadura cívico-militar*, que encuentra así un modo de concretarse; en este caso, en la figura de médicos que participaron de la tortura.

El espacio y el tiempo escolar habilitan esta oportunidad de reconstrucción en la mirada de esa joven que se detiene en algo que para ella no tiene sentido (Simons y Masschelein, 2014). El mundo se presenta de otro modo y allí la intervención del profesor, atento a los ecos que produce el recorrido, permite la construcción de nuevos sentidos promovidos por la narrativa audiovisual del documental. El artefacto, en estas condiciones didácticas, parece tener cierta eficacia en tanto se pone en diálogo con ideas que se reorganizan, amplían y complejizan.

En una conversación reciente entre Patricia Sadovsky y Pablo Semán (2023) se recupera la idea de la *disposición a escuchar* como un componente central en el posicionamiento de un profesor.

Este posicionamiento del docente que exige reconocer la producción del estudiante y al mismo tiempo *empujar* para su transformación *no puede*

ser impuesto por un mandato moral ni por una prescripción. Se trata de *construir una posición (y una disposición)* sobre la base de una práctica en la que tenga posibilidades tanto de interpretar las producciones de sus estudiantes como de proyectar interacciones a partir de esas interpretaciones sobre la base de su propia relación con el saber [...]

La disposición a escuchar, y a tensionar las ideas de las y los estudiantes, es imprescindible para que este artefacto digital llevado a la escena de la escuela opere como un disparador en la construcción de conocimiento.

La escena nos lleva a preguntarnos cuántas veces este grupo de estudiantes habrá escuchado decir que se trató de una dictadura *cívico-militar* y, aun así, las representaciones sociales sobre lo que es un médico operan como resistencias para asimilar lo que el documental muestra.

En este sentido, nos parece que el recorrido y el intercambio que provoca esta representación del espacio, o, como dice Virginia Vecchioli (2018), lo inimaginable de los CCD, logran enriquecer y movilizar las ideas desde las cuales estas y estos estudiantes se aproximaron a la temática. En el marco de una situación de enseñanza, a partir de la decisión del equipo de diseño de incorporar carteles que nombran y describen los edificios, el documental ofrece la posibilidad de desplegar la idea de *cívico-militar*, volver a pensar sobre las formas de participación de la sociedad civil, los diferentes niveles de responsabilidad de los actores durante la dictadura, entre otros asuntos.

Los avances en las representaciones sobre lo social están ligados entonces a las oportunidades de articular ideas abstractas, de un cierto nivel de complejidad –como *cívico-militar*–, con indicadores concretos en un proceso de intercambio en el cual las intervenciones del docente tienen un papel central, ya que este es quien puede reponer información que el documental contiene pero no explicita, explicar y despejar dudas. De este modo, es el profesor quien ayuda a sus estudiantes a construir ideas progresivamente más potentes, en tanto van formando parte de un bagaje desde el cual también pueden comprenderse otros hechos.

REFLEXIONES FINALES

El análisis de fragmentos de entrevistas y registros de clase desde una perspectiva que propone pensar lo escolar como un tiempo y espacio suspendido, profano, nos permitió inscribir las situaciones de enseñanza en nuevas coordenadas. No se trata de «dar acceso» a los medios digitales desde un enfoque instrumental, sino de producir escenas que tiendan a la igualdad a partir de una trama novedosa entre la construcción del conocimiento sobre el pasado reciente, la memoria histórica y un artefacto digital. Esto es, que,

en ciertas condiciones didácticas, las y los estudiantes puedan dar mayor espesura y complejidad a las categorías que permiten comprender los procesos estudiados del pasado y del presente y, eventualmente, trasladar dichas apropiaciones a la interpretación de otros fenómenos.

En este sentido, el documental interactivo opera a partir de una doble interrupción: por un lado, respecto de las formas en que las producciones audiovisuales suelen abordar el período de la última dictadura en Argentina y a las que suelen acceder los y las jóvenes; por el otro, al distanciarse de los recursos habituales con los que se suele abordar su enseñanza en las escuelas secundarias y en los espacios de formación docente.

Desde nuestra perspectiva, las posibilidades que ofrece el lenguaje audiovisual del documental junto con las decisiones del equipo de diseño ponen en jaque las representaciones que los y las estudiantes han construido sobre la última dictadura cívico-militar en nuestro país. La forma en que se articulan las diferentes capas de información que ofrece y la empatía que produce escuchar los testimonios en la voz de sus protagonistas en una reconstrucción del espacio permiten ampliar y complejizar dichas representaciones. Asimismo, como señalamos en el episodio del ahogo, hay un componente emotivo que se dispara cuando forma y contenido se vinculan en el gesto de *recorrer* un CCD.

En definitiva, en ciertas condiciones de enseñanza, a partir de la disposición de los y las docentes a escuchar y alojar las interpretaciones que los y las estudiantes producen al interactuar con un artefacto digital, se interrumpen y enriquecen los sentidos que habitualmente se construyen sobre el tema. La ampliación del paisaje audiovisual en el espacio escolar y las intervenciones situadas de las y los profesores generan una comprensión más compleja respecto de las experiencias de las y los detenidos y sobrevivientes de los CCD, que alcanzan contornos diferentes al involucrar la empatía, la resignificación de recuerdos y la dislocación de significados iniciales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aisenberg, Beatriz

2021 «La construcción de conocimiento social en el aula. Una aproximación didáctica», en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, nº 19, pp. 13-36.

Apperley, Thomas

2010 *Gaming Rhythms. Play and Counterplay from the Situated to the Global*, Amsterdam, Institute of Network Cultures.

Benítez Larghi *et al.*

- 2014 «Más allá del tecnologicismo, más acá del miserabilismo digital. Procesos de co-construcción de las desigualdades sociales y digitales en la Argentina contemporánea», en *Ensamble*, n° 1, pp. 57-81.

Buckingham, David

- 2007 *Más allá de la tecnología*, Buenos Aires, Manantial.

Burrell, Jenna

- 2012 *Youth in the Internet Cafés of Urban Ghana*, Cambridge, MIT Press.

Carretero, Mario; Rosa Rivero, Alberto y González, María Fernanda (coords.)

- 2006 *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, Paidós.

Castorina, José Antonio

- 2010 «Psicología de los conocimientos sociales en los niños y teoría de las representaciones sociales», en Carretero, Mario y Castorina, José Antonio, *La construcción del conocimiento histórico*, Buenos Aires, Paidós, pp. 153-171.

Cataño Balseiro, Carmen Lucía

- 2011 «Jörn Rüsen y la conciencia histórica», en *Revista Historia y Sociedad*, n° 21, junio-diciembre, pp. 221-243.

Domínguez, Jesús

- 1986 «Enseñar a comprender el pasado histórico. Conceptos y empatía», en *Revista Infancia y Aprendizaje*, n° 34, pp. 1-21.

Dussel, Inés

- 2009 «Jacotot o el desafío de una escuela de iguales», en *Educación y pedagogía*, vol. 15, n° 36, pp. 93-98.
- 2021 «Escuelas en tiempos alterados. Tecnologías, pedagogía y desigualdades», en *Nueva sociedad*, n° 293. Disponible en <<https://nuso.org/articulo/escuelas-en-tiempos-alterados/>> [consulta 2 de julio de 2025].

Dussel, Inés; Finocchio, Silvia y Gojman, Silvia

- 2007 *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*, Buenos Aires, Eudeba.

Jelin, Elizabeth

- 2002 *Los trabajos de la memoria*, Madrid y Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico G. (comps.)

2004 *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid, Siglo Veintiuno.

Krepki, Denise y Palermo, Hernán

2020 «Ludificación del trabajo y disciplina algorítmica. Prácticas, sentidos y representaciones de los trabajadores y trabajadoras en el desarrollo de videojuegos», en *Revista Estudios del trabajo*, n° 59, pp. 1-28.

Lemus, Magdalena

2021 «Articulaciones entre desigualdades, aprendizajes y tecnologías digitales: un recorrido por conceptos claves», en *Cuestiones de sociología*, n° 24, pp. 1-16.

Merlo Flores, Tatiana

2005 «Videojuegos y chicos en situación de calle: hambre de inclusión e identidad», en *Anales de la educación común*, vol. 1, n°s 1-2, pp. 228-231.

Miller, Toby

2018 *El trabajo cultural*, Barcelona, Gedisa.

Morduchowicz, Roxana

2021 *Competencias y habilidades digitales*, Unesco.

Morozov, Evgeny

2015 *La locura del solucionismo tecnológico*, Madrid, Katz.

Rancière, Jacques

1988 «École, production, égalité», en Renou, Xavier, *L'école de la démocratie*, Edilig, Fondation Diderot, pp. 1-14.

2011 «¿En qué tiempo vivimos?», en *Patrias*, año VI, vol. 24. Disponible en <<https://www.patrias-actosyletras.com/ranci%C3%A8re-en-qu%C3%A9-tiempo-vivimos>> [consulta: 2 de julio de 2025].

Sadovsky, Patricia y Semán, Pablo

2023 «La transmisión entre saberes y cultura. Semana Virtual UNIPE», en *La Educación en Debate*. Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=5TSuTB9Jfjw>> [consulta: 2 de julio de 2025].

Segal, Analía y Sessa, Carmen

- 2021 «Economía, competencias, TIC y educación: una relación a interpelar», en Castorina, José Antonio y Sadovsky, Patricia (dirs.), *Saberes y conocimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Problemas conceptuales*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan

- 2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Srnicek, Nick

- 2017 *Capitalismo de plataformas*, Buenos Aires, Caja Negra.

Van Dijk, José *et al.*

- 2017 *The platform society*, Nueva York, Oxford.

Vecchioli, Virginia

- 2018 «Usos del documental interactivo y las tecnologías transmedia en la recreación de los centros clandestinos de detención de la dictadura argentina», en *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, n° 33, pp. 79-100.

Pensar una escuela más inclusiva:¹ ¿propuestas globales o locales?

Ana María Espinoza y Adriana Casamajor

LA ESCUELA ES LA FORMA que asume el Estado para educar, transmitir la cultura socialmente reconocida, en todos los rincones del país al conjunto de la población; hace posible la apropiación de una condición humana: su inclusión en el mundo. Sin embargo, debemos reconocer que la estructura social y las características de la institución todavía marginan de este derecho a amplios sectores (Terigi, 2009). Los intentos de explicar esta situación desde distintos ámbitos dan lugar a razones de diversa índole: la existencia de familias cuyo marginamiento económico y social dificulta su acceso; la percepción de la escuela como lugar que no responde a los intereses o necesidades de los estudiantes; encontrar que su sentido entra en tensión con nuevas maneras de pensar en la comunidad; la demanda de un compromiso que no se está en condiciones de asumir; la percepción subjetiva de no ser capaces de responder a sus exigencias; docentes que deben enfrentar nuevos contextos para los que no se reconocen suficientemente formados; rebeldía estudiantil, en algunos casos; ajenidad con el funcionamiento de la institución, en otros... La cuestión es objeto de debates entre diferentes autores, desde perspectivas conceptuales, políticas e ideológicas

1. La Unesco define *inclusión* como «un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación». Podemos agregar a este enunciado, el valor de generar organizaciones institucionales que permitan que las y los docentes ofrezcan condiciones adaptadas a las singularidades y trayectorias de las y los estudiantes para otorgarles un lugar como protagonistas.

disparos –muchas veces contradictorias–; sin embargo, podemos encontrar consenso en que la escuela no siempre consigue movilizar el deseo de estudiar, el valor de aprender para favorecer la inclusión de todas y todos.

Compartimos con muchas personas, colegas y docentes la preocupación, el interés por que la escuela constituya un espacio en el que se sostengan las expectativas sobre aquellos y aquellas estudiantes que no están respondiendo a las demandas de la institución y que no deposite el problema únicamente en ellas o ellos; por que la escuela se conforme como un lugar en el que se ofrezcan posibilidades de aprender a cada niña y a cada niño, y que no solo se les otorgue el derecho de permanecer. Sabemos que existen experiencias locales fértiles, en distintas escuelas, en tanto han logrado encontrar soluciones al problema de la desigualdad² al comprometerse e indagar en el contexto particular en que se desarrollan, pero estas prácticas o acciones tienen limitaciones para concebir su transferencia a nivel global. ¿Será posible pensar políticas públicas que recuperen esas experiencias locales para pensar condiciones que permitan extender su alcance? O, en todo caso, ¿será posible acercarse a cada comunidad, a cada escuela, con esta preocupación *en mente* para aprender de ellas en la búsqueda de orientaciones generalizables? Reconocemos los límites de la transferencia de marcos prescriptivos globales para intervenir en casos particulares y la productividad que puede aportar lo local para iluminar las políticas públicas.

Desarrollamos la discusión acerca de la tensión entre resoluciones locales –las escuelas en su contexto– y globales –las políticas públicas– en cuatro apartados. En «Algunas controversias sobre el tema», nos detenemos en distintas perspectivas de autores que aportaron apreciaciones sobre el sentido de la escuela y la posibilidad de albergar a la diversidad de la población. Luego, en «Dos experiencias que nos llevan a pensar en “lo local”», reflexionamos acerca de las resoluciones alcanzadas ante problemas originados en contextos diferentes. En tercer lugar, «Hacia una construcción de lo posible: relaciones entre lo local y lo global» incluye consideraciones sobre los vínculos que, pensamos, sería necesario contemplar entre las intervenciones que pueden realizarse a nivel de la institución (lo local) y a

2. Distinguimos entre las diferencias de miradas, orientaciones, intereses propios de las personas que, consideramos, aportan enriquecimientos mutuos y las desigualdades que marginan y empobrecen individual y colectivamente. Cuando nos referimos a la desigualdad, no solo consideramos la diversidad de condiciones sociales y económicas en la que se encuentran los estudiantes, sino también las trayectorias escolares, las disposiciones afectivas al aprendizaje, las posibilidades de comprometerse con las propuestas de enseñanza, las comprensiones sobre el funcionamiento del sistema escolar. Es decir, la desigualdad en oposición a la condición de igualdad de los seres humanos.

nivel del sistema educativo (lo global). Finalmente, a modo de conclusión, incluimos «Para seguir pensando».

ALGUNAS CONTROVERSIAS SOBRE EL TEMA. DISTINTOS AUTORES, DISTINTAS IDEAS

La escuela sostiene una vieja y renovada contradicción: si bien se proclama con ánimo igualitario para albergar al universo de jóvenes generaciones, no ha conseguido constituirse en un lugar confortable; un lugar que invite al aprendizaje, a la formación de todas y todos. Esta situación favorece, permite, que en la actualidad sea objeto de embates desde diferentes lugares: se la acusa de no promover interés, de carecer de utilidad, de ser expulsiva, anacrónica, de no preparar para el mundo del trabajo, de estar en tensión con nuevas maneras de pensar –de estar en la vida– que se van gestando en la comunidad. Al mismo tiempo, debemos reconocer que desde hace más de cien años las leyes argentinas fueron introduciendo cambios importantes: entre ellos, la Ley 1420, de 1884, que promulga la obligatoriedad, laicidad, universalidad, gratuidad y graduación, y la 26206, de 2006, que amplía la obligatoriedad a partir de los cuatro años y hasta la terminación del secundario. Pero sabemos que estar en la escuela, permanecer en ella, no necesariamente significa vincularse con el saber, aprender; parecería que, contemplado el problema de *estar en la escuela* con leyes que lo imponen, el desafío es generar condiciones para que ese *estar* promueva una mejor relación con el saber de las chicas y de los chicos

Para avanzar en el tema, realizamos una breve referencia a posturas de varios autores que nos aportan distintas perspectivas y nos ubican en la complejidad del problema, en el núcleo del conflicto: ¿cómo pensar una escuela inclusiva en una sociedad en la que se han naturalizado las desigualdades?, ¿cómo interviene la diversidad de historias, de formaciones de las y los alumnos, a quienes con frecuencia se los señala como responsables únicos de las dificultades?, ¿cómo proceder para considerar esa diversidad?

Maarten Simons y Jan Masschelein (2014) otorgan valor al surgimiento de la escuela como invención política que ofrece un espacio con sentido igualitario, al tiempo que reconocen la persistencia de intentos por arrebatarse esa condición. Sostienen, en defensa de la escuela, que la institución ofrece condiciones para que las necesidades y rutinas, las reglas que intervienen en la vida diaria, puedan dejarse de lado en su dinámica interna. Afirman que la escuela

[...] 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 sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible) (ibíd.: 3).

Los autores refieren al concepto de *suspensión* como la posibilidad de dejar sin efecto o cortar provisoriamente ciertos vínculos tanto con la familia como con el entorno y la sociedad, para presentar el mundo a los estudiantes de un modo interesante y comprometedor, independiente de esos vínculos. Afirmación desafiante que promueve una interrogación: ¿es posible alcanzar esa suspensión de vínculos con el afuera?, ¿cómo sería?, ¿en qué condiciones? Con el mismo sentido, agregan: «quienes la transitan [la escuela] trascienden literalmente el orden social, económico y político y sus desiguales posiciones asociadas» (ibíd.: 12). Ese es justamente el tema que nos ocupa: para algunos es posible; otros, en número considerable, no lo consiguen.

Desde otra perspectiva, Jacques Rancière (2005) pone en discusión la capacidad de la escuela para promover igualdad, por ser una institución que se acerca más a la lógica de las jerarquías, de la desigualdad, que clasifica capacidades. Si bien acuerda con la idea de que la forma-escuela³ podría ofrecer a todos –independientemente de su origen– un tiempo distanciado de las obligaciones del mundo del trabajo, de las demandas sociales y familiares; un tiempo dedicado a aprender por aprender y, en este sentido, un espacio potencialmente capaz de promover la igualdad, reclama para ello *a priori* la presunción, el postulado, de que todas y todos tenemos la misma inteligencia, en oposición a asumir la atribución de decidir sobre las posibilidades de los estudiantes.

Por su parte, Angelique del Rey (2013) sostiene la necesidad de considerar la escuela inmersa en su contexto y desentraña tensiones entre las perspectivas local –el territorio– y global –el sistema educativo–. La autora alude y cuestiona la adopción de arriba hacia abajo de políticas y modelos vinculados a la globalización, que, desde una postura que mercantiliza, pretenden imponerse en el mundo educativo. Su punto de vista es la no pretensión de una propuesta global: en cambio, propone reconocer y aceptar los conflictos y la necesidad de la reterritorialización de la educación a través de dispositivos pedagógicos que se adapten a cada situación; una educación no sentada en cada individuo, sino en el territorio.

Con el propósito de entender las eventualidades que intervienen para concebir una escuela inclusiva, consideramos también los aportes que, desde la sociología de la educación, realiza Bernard Lahire (2012). Este autor cuestiona la legitimidad de establecer relaciones simples entre perte-

3. En el artículo de Adrián Cannellotto y Ana Pereyra, se desarrolla en profundidad la noción de *forma-escuela*.

nencias sociales y aspectos psicológicos, de ubicar las diversidades bajo un mismo paraguas. Es necesario elaborar propuestas que no unifiquen, sino que admitan –¿valoren?– esa diversidad de mundos internos que las personas construimos y en los que intervienen numerosas variables. Entendemos que esta consideración también lleva a otorgar a las escuelas un lugar destacado en la resolución del problema de la inclusión, por estar en mejores condiciones de comprender la singular diversidad que las atraviesa.

Reconocemos en la escuela la institución que potencialmente puede ofrecer un lugar para la formación de las y los jóvenes, aun cuando todavía no haya alcanzado a albergar satisfactoriamente a todas y todos. Sin embargo, si bien disponemos de indiscutibles aportes de especialistas que con diferentes miradas vienen ocupándose del problema, no parece sencillo encontrar maneras de resolverlo. Mucho queda por pensar, por indagar, para entender mejor la realidad y elaborar ideas para intervenir con nuevas propuestas. El debate está instalado y es probable que nunca lleguemos a considerarlo resuelto: el mundo cambia vertiginosamente y, con ello, se renueva la necesidad de continuar imaginando soluciones. Tampoco queremos excedernos en ingenuidad: si bien el valor de la inclusión y el reconocimiento de la diversidad no se ponen habitualmente en duda –sospechamos que sería «políticamente incorrecto»–, sabemos que es un territorio de disputa en el que se juega un abanico de intereses.

DOS EXPERIENCIAS QUE NOS LLEVAN A DETENERNOS EN «LO LOCAL»

En muchos y variados lugares encontramos historias, de diferentes colores, que nos hablan de escuelas que pudieron encontrar maneras de sostener a los alumnos en su condición de estudiantes y de favorecer buenos vínculos con el conocimiento.⁴ Seleccionamos dos casos desarrollados en distintos contextos (uno realizado entre docentes e investigadores con la intención de sostener el vínculo pedagógico en situación de aislamiento social preventivo y obligatorio en el año 2020; otro referido al problema de la repitencia) para compartir reflexiones acerca de lo que sus intervenciones locales nos permiten repensar.

4. Siguiendo a Bernard Charlot (2006), nos referimos a la posibilidad de que niñas y niños sientan deseo de aprender y encuentren sentido a ir a la escuela, porque valoran el conocimiento como forma prestigiosa de establecer su relación con el mundo y consigo mismos; de que quieran hacer el esfuerzo de aprender y estén satisfechos al hacerlo.

Una experiencia colaborativa frente a un abrupto cambio de las condiciones de enseñanza

El trabajo colaborativo que diferentes grupos vienen desarrollando entre docentes e investigadores, si bien todavía incipiente, constituye una alternativa para abordar localmente el problema de la inclusión educativa. Esta modalidad que desde hace varios años venimos transitando⁵ habilita interacciones entre sujetos que, disponiendo de formaciones y prácticas diferentes, se reúnen para resolver problemas que les conciernen, se reconocen unos y otros por compartir preocupaciones o intereses semejantes. La multiplicidad de voces que se ponen en juego amplía la mirada, interviene las razones, los argumentos, las creencias y los posicionamientos, tanto de investigadoras e investigadores como de docentes. La situación abre nuevos modos de enfocar los conflictos: ¿cómo intervenir ante los diferentes posicionamientos de las y los alumnos con respecto al conocimiento?, ¿qué es posible proponer frente a la heterogeneidad en las aulas?, ¿qué hacer ante sucesos complejos?, ¿cómo enfrentarlos? Podemos decir que el trabajo colaborativo modifica sustancialmente las posibilidades de comprender la enseñanza. Históricamente, desde las didácticas disciplinares, para concebir las propuestas educativas e interpretar los sucesos del aula, el alumno era concebido como un sujeto epistémico. El trabajo colaborativo entre docentes e investigadores contribuyó a otorgar un lugar relevante al saber aportado por maestros y profesores acerca de la situación particular que se aborda; ese movimiento permitió también profundizar el conocimiento sobre la diversidad de posicionamientos de los sujetos de aprendizaje, no solo desde una mirada epistémica, sino también desde la singularidad social, afectiva, las trayectorias escolares y, con ello, la complejidad del contexto.

Entre 2018 y 2021, nuestro grupo de investigación mantuvo reuniones periódicas con docentes del *Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires*, para elaborar propuestas de enseñanza de Ciencias Naturales sobre el comportamiento de la luz dirigidas a niñas y niños con historias y formaciones muy diversas en el conocimiento y las prácticas lectoras y escritoras. Con el equipo constituido entre investigadores y docentes, buceamos en nuestra práctica, leímos y releímos producciones de

5. Nos referimos específicamente al Proyecto UBACyT 20020190200312BA: *El trabajo colaborativo entre docentes e investigadores: una producción de conocimiento didáctico sobre lectura, escritura y representación no textual para aprender Ciencias Naturales*, Instituto de Investigaciones CeFIEC, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEN), Universidad de Buenos Aires (UBA). Programación 2020-2021.

autores interesados en el tema, y nos interrogamos: ¿qué media para que niños y niñas provenientes de muy diversos sectores –desfavorecidos o no social y económicamente– se interesen y entusiasmen con propuestas con las que intentamos promover desafíos intelectuales, dar lugar al despliegue de pensamiento crítico, a sus dudas, ideas, argumentos? Y ¿por qué tantos otros recursos no funcionan? ¿Cómo diseñar un camino que ofrezca más oportunidades de inclusión a conjuntos más amplios de la población?

El trabajo se inició con anterioridad al aislamiento social preventivo y obligatorio debido a la pandemia de Covid-19 y se sostuvo virtualmente durante ese período, cuando la complejidad aportada por el nuevo contexto hacía difícil comprender cómo intervenir. Aun durante esa penosa etapa, continuamos elaborando conjuntamente secuencias para la enseñanza del comportamiento de la luz, que se desarrollaron con diferentes grupos de niñas y niños y fueron objeto de numerosos intercambios en este Grupo de Trabajo Colaborativo (GTC). Pero la imposibilidad de sostener clases presenciales puso como nunca en evidencia que la enseñanza es un trabajo comprometido y especializado que se desarrolla en un contexto específico; fue el conocimiento de la situación real aportado por las docentes el que permitió empezar a reconocer las dificultades, condición de posibilidad para abordarlas. Por supuesto, el trabajo docente se duplicó, se triplicó, se complejizó y nos llevó a aumentar la frecuencia de nuestros encuentros.

Inicialmente, retomamos una secuencia elaborada colaborativamente en 2019 y desarrollada en diferentes aulas que había contribuido a que las y los chicos se aproximaran a cómo interactúa la luz con los materiales. La comunicación con los alumnos se realizó por WhatsApp, en forma oral o escrita. Era difícil para ellos escuchar y leer los mensajes de sus compañeros, y las maestras debían retomar lo que decían para favorecer los necesarios intercambios. La situación se dificultaba también porque a algunos les daba vergüenza mandar breves textos o audios al grupo y optaban por enviarlos a su docente, no se exponían ante todos o solo respondían «sí», «no». Parecía disolverse uno de los núcleos duros de la escuela: la enseñanza simultánea.

Decidimos enviar una foto en la que se observa la luz que sale de una linterna y un círculo iluminando una pared ubicada en sentido contrario. No se ve en la imagen enviada que la luz del foco se refleja en un espejo, objeto que no se menciona ni aparece en la foto. El envío es acompañado por un comentario que primero proponía una descripción: ¿qué observan en la foto? Luego intentaba retomar un concepto ya estudiado: ¿cómo se consigue que una linterna apunte hacia un lado y la luz se vea en el lado opuesto? Finalmente, se proponía un desafío: ¿por qué conseguimos ver la pared? Con esta última pregunta se buscaba promover un avance, sin duda difícil, en el conocimiento de los efectos de la reflexión de la luz: no es intuitivo que llegamos a ver la pared porque en ella la luz se refleja y llega hasta nuestros ojos.

Las maestras relatan en el GTC que las chicas y los chicos participaron. La gran mayoría menciona por WhatsApp que con una linterna se enfoca un espejo y la luz rebota, o variaciones sobre la misma idea, cuestión satisfactoria en tanto permitió inferir la persistencia de aprendizajes realizados en sucesos anteriores a la pandemia. Una niña expresa: «es una papa, seño». Un niño dice: «la luz no puede atravesar el espejo y se desvía». Si bien hay entusiasmo, por momentos parece difícil salir de una idea que se reitera: la luz se refleja en un espejo, pero no se avanza a que ello ocurre en cualquier material opaco como es el caso de una pared, concepto que permite explicar que la vemos. Una maestra nos aporta su perspectiva: «En la clase salió muy rápido lo del espejo, entonces me pregunto cómo debería haber intervenido para avanzar. Los chicos ya tenían una respuesta... Dicen “rebota, rebota”, y yo no salgo de eso, no sé cómo intervenir». La situación nos interroga a todas, ¿qué otra situación proponer para que la opacidad del material sea considerada como condición para la reflexión, para poder entender que interviene en la visión?

Un dato de la realidad, inaccesible para las investigadoras –participantes externas a la situación concreta de enseñanza–, permitió reconocer un imprevisto: no habíamos anticipado cómo gestionar intercambios productivos para movilizar ideas en este contexto. La participación de las docentes permitió repensar una propuesta cuyo sentido las y los estudiantes no alcanzaban a comprender. El GTC habilitó un espacio en el que la participación de las y los estudiantes es aportada por una docente para pensar colectivamente y concebir intervenciones.

Fue necesario retomar con nuevos elementos, debatir intensamente, para concebir el funcionamiento de clases por WhatsApp, con alumnas y alumnos que no siempre contaban con celular ni podían participar en el mismo momento. Se volvía difícil encontrar los espacios para el intercambio de ideas que reivindicamos para un aprendizaje constructivo y necesitamos repensar cuáles propuestas conseguirían mantener los grupos en las «aulas». El compromiso, la disposición de las maestras para sostener la relación pedagógica, alimentó en el GTC la intención de persistir en la búsqueda de una situación para convocar a las y los estudiantes; nos animó a recurrir a una nueva «provocación»: interrogar un fenómeno cotidiano, que anticipamos muy atractivo por lo sorprendente, cuya explicación habitualmente no se pone en duda o ni siquiera se aborda, dado que se toma con naturalidad.

Compartimos brevemente la nueva propuesta:

Las docentes envían por WhatsApp un video en el que se observan globos de diferentes colores –blanco, negro, verde, rojo– que, al ser iluminados con un haz de luz blanca, explotan a diferentes tiempos. Primero el negro, luego el rojo y el verde; el blanco no explota. ¿Qué ocurre? ¿Cómo explicamos estas diferencias? Si bien antes de la pandemia se venía estu-

diando el comportamiento de la luz (su desplazamiento y el fenómeno de la reflexión), no habíamos abordado la idea de que lo que llamamos *luz blanca* está constituido por diferentes colores, cuestión fuertemente antiintuitiva. El video provocó entusiasmo en el GTC, y promovió muchos intercambios acerca de lo que podían pensar las niñas y niños. Anticipamos que podían imaginar que los globos estaban hechos con distintos materiales, que contenían distinta cantidad de aire... Esta vez no solo anticipamos intervenciones, sino qué nuevas informaciones serían necesarias. No se esperaba que el fenómeno observado pudiera ser explicado por las niñas y los niños: la expectativa estaba puesta en provocar curiosidad, interés por desentrañar por qué sucedía lo que observaban.

Hubo sorpresa y las y los estudiantes comenzaron a responder, primero describiendo lo que veían y luego intentando encontrar alguna explicación. Una docente sintetiza su impresión acerca de los sucesos con la voz de una niña: «¡Seño, me explota la cabeza!». La expresión nos reafirma: en esta oportunidad, la propuesta parece alcanzar los objetivos.

Claro, era imperioso continuar el trabajo. Las docentes buscaron nuevos videos y propusieron que las chicas y los chicos construyeran, con materiales que ellas les hicieron llegar, sus propios «discos de Newton», remedando una experiencia realizada por el científico que le da nombre al dispositivo y que permite concebir que la luz blanca está constituida por diferentes colores, aunque cotidianamente no consigamos ver este fenómeno.

Por audio, una niña, Celeste, comparte su sorpresa: «¡ah, ya se hace un solo color, un solo color se hace con todos mezclados los colores! Un solo color se hace todo mezclado».

Si nos centramos en la preocupación por convocar a las y los alumnos, interpretamos que la situación relatada fue exitosa, pero veamos la conclusión de una maestra del grupo:

Al comienzo pensaba «¡uy, en qué nos metimos!», pero ahora creo que el trabajo fue brillante. No sé tanto caracterizar qué aprendieron, pero algunas y algunos hasta decían que no iban a poder estar, cuando habitualmente faltaban sin avisar. Se generaba inquietud, con preguntas que no tenían respuesta evidente, inmediata, y estas pibas y estos pibes necesitan mucho eso. Las respuestas iban y venían. Lo que pasó fue muy interesante, aunque se perdió mucho el espacio de intercambio. Hubo chicas y chicos que no aguantaban e iban a buscar respuestas en internet, no aguantaban la incertidumbre. Claro que el grupo de WhatsApp es como un parche; no lo elijo.

Las palabras de esta docente, compartidas por el grupo, permiten pensar que la intencionalidad perseguida, la de convocar a las niñas y los niños, se aproximó al objetivo. Fue en ese contexto, en el que buscábamos modos de

sostener la enseñanza, que resultaba difícil generar espacios para concretar encuentros con grupos de estudiantes que no solo tenían diferentes edades, sino también diversidad en el conocimiento de la lectura y la escritura. El trabajo colaborativo hizo posible diseñar una propuesta que nos animamos a llamar «exitosa». Vale considerar la singularidad del caso para referirse a la propuesta como «valiosa»; es casi seguro que, en otro contexto, las elaboraciones en el GTC se hubieran orientado a resolver otras cuestiones, también vinculadas con la inclusión, aunque quizás más reconocidas, como los avances en la interpretación de los textos, en el conocimiento del lenguaje específico del área, en la comprensión del lugar de los experimentos. Entendimos prioritario, central, mantener a las y los estudiantes reunidos en el interés por el conocimiento, estimular un buen vínculo con el saber, otorgarle valor a la permanencia en la escuela. Dimos pasos en este sentido; llegamos a percibir que las niñas y los niños se inquietaban, que podían pensar y concebir ideas propias, que se sentían estimulados por conocer; logramos concebir un modo de convocarlos. Nos recostamos en el decir de Charlot, cuando refiere que no hay un saber en sí mismo, sino en la interacción de un sujeto con su mundo:

El mundo es aquel en el que vive el niño, desigual, estructurado por relaciones sociales. Uno mismo es un alumno que ocupa una posición social y escolar, que tiene una historia. El otro son padres que asignan misiones, docentes que explican, que alientan o que a veces pronuncian insoportables palabras de destino» (2006: 119).

El autor interroga qué tipo de relación con el mundo y con el saber debe construir el niño, con la ayuda de la escuela, para potenciar su desarrollo; porque solo se puede enseñar a alguien que acepta aprender, que acepta comprometerse intelectualmente.

Compartimos voces, reflexiones, de docentes que contribuyeron fuertemente a entender la complejidad de la situación. En la versión de una maestra:

[...] tenía que tener mucho material a mano, prever mucho para sostener la clase. Al principio no lo hice, pero luego me di cuenta de que era necesario. Un minuto de WhatsApp es una eternidad, incluso los chicos lo notan y lo marcan entre ellos, se reclaman.

Otra compañera agrega:

[...] los tiempos en los medios virtuales son totalmente distintos, incluso dentro de los mismos medios, porque no es lo mismo en un Zoom que en un WhatsApp... Vos no podés saber si los chicos están, si están escuchando

y no participan, si se fueron... Los tiempos empleados para las respuestas, los tiempos que tienen que ver con la llegada de los mensajes a los chicos... A veces venían con retraso, porque no habían recibido las preguntas todos al mismo tiempo. Algunos entraron por primera vez en la penúltima clase –no sé por qué– y me escribían «ay, no entiendo». No es fácil, es bastante complejo en este medio, en el aula no se nota o se nota menos... Los silencios en el aula también están. Hay pibes y pibas que no intervienen nunca. Pero, estás en el aula, lo ves. Acá está en silencio y no sabés si se fue, si está leyendo... Es mucho más fuerte.

Una maestra comenta:

[...] me parece, también, que lo que nos pasaba con estas clases virtuales es que sabíamos que todas podían ser distintas. Siempre que empezamos con una clase podía ser que tuvieras a todos los pibes, o ibas a tener a dos, o cinco que no habían participado nunca, entonces iba cambiando cada clase.

Existen relaciones estrechas entre la propuesta de enseñanza, el aprendizaje y el contexto en el que se desarrolla. ¿Qué podemos pedir a los chicos que realicen en sus casas, con qué materiales, con qué seguridades? ¿Qué esperamos que puedan hacer, aprender? En este sentido, el aporte de las maestras, su disposición a sostener la permanencia e inclusión de las y los alumnos, fue determinante.

Las docentes e investigadoras encontramos bienestar, satisfacción, en esta experiencia; reflexionamos acerca de cómo proponer a las y los estudiantes un trabajo sobre un tema difícil para convocarlos a pensar, estudiar, aprender. Quizá estas consideraciones hicieron que nos acercáramos a los y las estudiantes con el postulado de presunción, como diría Rancière (2005), de que disponemos de igualdad de inteligencias, de que podemos pensar, concebir nuevas ideas, involucrarnos.

También podríamos hacer conversar esta experiencia con el concepto de *suspensión* de Simons y Masschelein (2014). Interpretamos que la generación de un espacio de intercambio acerca de un objeto de conocimiento habría propiciado *suspensión* de las condiciones sociales y económicas de estas y estos estudiantes. Estamos tomando así el aporte de estos autores, que refieren en términos generales a la función de la escuela, y lo particularizamos en un abordaje local marcado por el contexto de la pandemia entre un grupo de alumnas y alumnos atravesados por condiciones sociales y culturales desfavorables para sostener buenos vínculos con el conocimiento.

Consideramos que fueron los intercambios sostenidos en el GTC y la diversidad de voces en la búsqueda de acercamiento a las y los alumnos (algunas, indispensables, que traían la experiencia concreta, la posibilidad de

trabajar en ella; otras que intentaban comprender y aportar algún recurso, un texto, una experiencia) los que hicieron posible sostener la enseñanza en un contexto claramente disruptivo.

La directora, una niña, la familia y los acuerdos institucionales

Algunos cambios en las normas institucionales en una escuela que consiguió adecuarse a una situación singular favorecieron el deseo de una niña y, con ello, su permanencia como estudiante. Compartimos, claro está, la necesidad de reglas para el funcionamiento de una escuela. Compartimos también el valor que adopta, en algunos casos, encontrar márgenes de libertad en su implementación. Recorramos esta historia que nos aporta Teresa Punta, quien refiere a la escuela como un lugar situado en un contexto, en una comunidad con sus particularidades, donde todo lo que nos fue dado tiene que ser puesto en tela de juicio para poder imaginar «formas de intervenir con niños y niñas con quienes los modos aprendidos y convencionales hacen agua» (2019: 11). Hacer «nidos», dice la autora, espacios en los que se sientan contenidos, para que, a medida que los chicos y las chicas se van alojando allí, puedan empezar a interesarse por los contenidos que se les intenta enseñar.

Punta, en su libro *Mundo escuela* (2019), refiere a Elisa, una niña que se negó a repetir. A la madre le habían dicho que era mejor que su hija hiciera nuevamente tercer grado, que era por su bien, que era mejor que pasara con los contenidos bien firmes. Pero todas las mañanas, cuando la niña llegaba a la escuela, iba a formar «a su fila», con sus compañeras y compañeros que habían pasado a cuarto, ante la mirada comprensiva y tierna de su maestra. En momentos de distracción de la docente, ella se iba del aula de tercero para estar con los chicos de cuarto; llegó a tener la carpeta de ese grado completa. Lo que escribía en el cuaderno de tercero era muy similar a lo que ya había hecho el año anterior. Como dice la autora, de eso se trata repetir: de volver a hacer lo que ya se hizo.

Finalmente, tuvo que intervenir la directora. En la conversación que mantuvieron, la niña alegó que en la escuela no entendían nada y la directora se sintió molesta por esa acusación, aunque después la hizo pensar. Pudo considerar que cuando se les dice a las chicas o a los chicos que tienen que repetir el grado, se les comunica que son torpes, malos o que no cumplen con las expectativas que se han depositado sobre ellas o ellos, se los humilla, y que eso afecta fuertemente su autoestima. Esas reflexiones contribuyeron a que le propusiera a Elisa que fuera a tercero en un turno y a cuarto en el otro; si a fin de año aprobaba los dos, podría pasar a quinto. La madre firmó un acta en la que quedaba asentada la situación para tener el seguro

escolar en ambos turnos. La norma fue interpretada con un nuevo sentido; algunas restricciones cedieron paso para hacer visible a cada uno con su particularidad. La persistencia deseante de Elisa tuvo lugar; se puede decir que hubo un registro de la alteridad que permitió el entendimiento. La directora dejó de «no entender nada».

A fin de año, Elisa pasó a quinto. Dice Punta: «Si en cada encuentro podemos comprender algo más de nuestra singularidad y de la de los demás; si nos “producimos” en cada encuentro, en cada encuentro nace un mundo. En el encuentro con Elisa nació una escuela» (2019: 32).

Nos podemos detener en cómo la escuela responde a una alumna que insiste en pasar a cuarto grado, a pesar de que se le ha comunicado que tiene que repetir tercero. Esta situación nos lleva a repensar el papel de los chicos y las chicas en esa ampliación de los márgenes: el afán de Elisa de no aceptar una condición que la sitúa como diferente, de no separarse de su grupo. Hay mucha convicción en lo que ella defiende y hay quien puede interpretarlo y hacerle lugar. En la permanencia como estudiante hay algo más que la posibilidad de que se le reconozca lo que se va aprendiendo. No sabemos qué le pasó a Elisa el año anterior, por qué sus conocimientos no «alcanzaron» para aprobar tercero, pero es claro que cuando encontró un objetivo, un sentido, no solo pudo aprender, sino evidenciarlo. El caso muestra el lugar que ocupan los vínculos entre los chicos, la pertenencia a un grupo que la reconoce, y permite reflexionar acerca del papel que pueden –¿deberían?– jugar las y los alumnos en el funcionamiento de la escuela. Reconocemos que habitualmente las decisiones acerca de lo que está permitido y lo que no en la escuela es atributo de las autoridades (dirección, docentes, reglamentos). La intervención de las niñas y los niños –principalmente en la escuela primaria– no tiene lugar, ni siquiera está concebida.

Retomamos palabras de Lahire, cuando sostiene que los rasgos singulares de una persona no se pueden entender solo buceando en el tejido de relaciones sociales en el que está inserta, sino que esto también implica comprender los deseos que intenta satisfacer en las experiencias que transita. Este autor expresa:

Preocupados por mucho tiempo principalmente por la cuestión de la reproducción social por parte de la familia, la escuela y las diferentes instituciones culturales y sociales, los sociólogos se conformaron con comprobar una desigualdad frente a las instituciones legítimas (escuela y otras instituciones culturales) y/o una herencia cultural y social intergeneracional (familia) (2012: 85).

Sostiene, además, que

[...] es imposible prever la aparición de un comportamiento social como se predice la caída de los cuerpos a partir de la ley de la gravitación universal. Esta situación es el producto de la combinación de dos elementos: por una parte, la imposibilidad de reducir un contexto social a una serie limitada de parámetros pertinentes, como en el caso de las experiencias físicas o químicas y, por la otra, la pluralidad interna de los individuos cuyo patrimonio de hábitos (de esquemas, o de disposiciones) es más o menos heterogéneo, compuesto de elementos más o menos contradictorios (ibíd.: 101).

HACIA UNA CONSTRUCCIÓN DE LO POSIBLE: RELACIONES ENTRE LO LOCAL Y LO GLOBAL

En el apartado anterior, recuperamos dos experiencias: el trabajo colaborativo entre investigadoras, investigadores y docentes como espacio en el que es posible abordar con mejores herramientas la singularidad de la enseñanza a estudiantes con trayectorias escolares complejas que participan de clases a distancia y no disponen de tecnología adecuada todo el tiempo; y la reflexión sobre el significado que adopta la repitencia, las posibilidades de *descorsetar* normas institucionales. Ambas fueron abordadas y resueltas en el contexto particular en el que se desarrollaron.

Estas dos experiencias, podríamos mencionar otras más, permiten pensar que alumnos inmersos en contextos marcadamente desfavorables consiguen involucrarse con el rol de estudiante gracias a propuestas que se diseñan teniendo en cuenta justamente esos contextos. Como sostiene del Rey, cuando hace referencia a la aceptación de los conflictos, a reconocer los contextos reales para pensar diferentes maneras de responder a ellos, como ocurre en ambos casos presentados, hay que centrarse en los territorios de la educación. Territorios en el sentido de que los comportamientos resultan comprensibles en su relación con ellos: «[...] solo reconciliándonos mínimamente con ellos respetamos lo humano que se debe educar, porque entonces respetamos sus tropismos, sus componentes propios, sus afinidades...» (2013: 254).

Esta autora reconoce que hay escuelas con propuestas que se caracterizan por la aceptación de la realidad, por su modestia y por su no pretensión de solución global. Una realidad que se presenta con sus asimetrías, sus discordancias, su dimensión económica insoslayable, pero que a la vez es aliada de la experiencia, de la creación, de la posibilidad de invención de dispositivos adaptados a ella; modestia en tanto consideran que asumir esa realidad no significa una pretensión de controlar todo, de hallar la solución global, un modelo de territorialización. Del Rey cuestiona la concepción de lo global como determinante de lo local y propone que la territorialización

se funda justamente a la inversa, en la construcción de lazos sociales, en un trabajo en el espacio y en el tiempo, el espacio de la escuela y su entorno, el sostenimiento de un tiempo de los estudiantes en ella necesario para conocer, apreciar, interesarse o desestimar la cuestión. Plantea: «Cuando profundizamos los territorios en los que educamos, volvemos a encontrar los problemas globales de la educación porque estos problemas existen ante todo en sus manifestaciones concretas» (ibíd.: 254-255). Analizar y comprender la realidad próxima, cercana, permite visualizar la complicitad de los problemas globales

En la experiencia del trabajo colaborativo entre investigadores y docentes, el territorio se presenta atravesado por condiciones de enseñanza sumamente adversas. Aunque el problema originado por la enseñanza virtual alcanzó dimensiones globales, el escenario particular que relatamos, en el que era difícil hacer uso de una tecnología que existe, pero está vedada a este grupo, que además disponía de trayectorias educativas desfavorecidas y dispares, otorgó al trabajo realizado «manifestaciones concretas». Reconocemos la existencia de muchas escuelas en el amplio mapa de nuestro país en las que, aun sin pandemia, la enseñanza encuentra dificultades para resolver el trabajo con la diversidad de situaciones de orden económico, social, cultural y afectivo que presenta el alumnado. Quizás estemos en un momento en el que sea posible mirar lo local y generar condiciones para pensar qué es posible y necesario transferir a un marco global.

En el episodio que nos narra Punta, la repitencia como norma del sistema educativo que discrimina a quienes no han logrado ciertos objetivos y les propone hacer de nuevo lo mismo para alcanzarlos fue detenida, suspendida para atender una particularidad, una situación concreta. ¿Será que siempre que los alumnos y las alumnas no alcanzan los objetivos de aprendizaje tendrán que volver a hacer el grado, o que cada escuela, cada equipo directivo con las y los docentes tendrán que ponderar la situación en cuestión y diseñar un nuevo recorrido ajustado a cada caso? La promoción acompañada que tanta oposición generó en muchos sectores de la sociedad es justamente un proceso mediante el cual se da continuidad al trayecto educativo de las y los estudiantes entre un año escolar y otro, a través de un pasaje asistido y acompañado por una serie de medidas de gestión institucional y didáctica, de seguimiento individualizado. La propuesta pedagógica debe garantizar la adquisición de los saberes no alcanzados el año anterior. Interpretamos que la escuela adecuó esa normativa, diseñada para alumnas y alumnos del primer ciclo, para atender a esta niña del segundo ciclo de la escolaridad. Consideramos que, desde la escuela, desde lo local, se tensionó lo global para resolver una situación singular. Apreciamos la fuerza de la demanda de Elisa, que entendemos ligada a vínculos afectivos. El relato nos lleva a

detenernos también en el lugar de las y los alumnos en la escuela, con la intención de considerar su participación en la producción de conocimiento y en ciertas decisiones institucionales.

En ambos casos las propuestas requieren de políticas públicas que habiliten un trabajo colectivo institucional y condiciones laborales que den cierto margen de libertad a las escuelas para tomar decisiones en función de la población con la que trabajan, la comunidad en la que viven, los problemas que atraviesan. En otras palabras, se requiere de un Estado que genere políticas públicas para la construcción de territorialidades. Es claro que las formas adoptadas no pueden estar definidas –¿enlatadas?– por el Estado, sino delineadas, orientadas y promovidas como oportunidad. Entendemos que esta alternativa pondría en juego una resolución local favorecida por una disposición global. Es probable que la cuestión origine tensiones y disputas: algunas podemos anticiparlas; otras requieren recorrer su camino.

PARA SEGUIR PENSANDO

Si lo que pretendemos es que los alumnos y las alumnas se acerquen a una apropiación y renovación de la cultura, hacia una adquisición de valores, creencias, conocimientos, podemos situarnos en la posibilidad de crear, en el sentido de que la escuela asuma la condición de bucear en su singularidad, en aquello con lo que tropieza, entendiendo que no podemos esquivar las diferencias entre nuestros alumnos y su realidad, sin desdibujar la función del Estado como garante del derecho a la educación, condición para desenvolverse en el seno de las relaciones humanas.

Parece indispensable implicarse con la realidad, con los conflictos que atraviesa cada grupo para diseñar propuestas con la intención de involucrar a las y los estudiantes intelectual y emocionalmente. En términos de del Rey (2013), encontrar soluciones al trabajar en territorio. También parece indispensable la presencia del Estado como sostén del derecho a la educación de todas y todos en las muy diversas y desiguales regiones de nuestro país, que no solo habilite las intervenciones locales, sino que genere las condiciones económicas, políticas y formativas que las posibiliten. Nos referimos a las condiciones en las que se desarrolla el trabajo de directivos y docentes, que requiere de tiempos para abordar colectivamente las problemáticas singulares de las instituciones en el intento de encontrar soluciones, que requiere instalar espacios de formación donde se favorezca el debate a partir de la presentación de experiencias conflictivas resueltas de maneras diversas, y que también requiere repensar normativas institucionales que den apertura a una participación más activa de las y los estudiantes, a la expresión de sus ideas, necesidades y convicciones.

La hipótesis que venimos sosteniendo –no es nuestra– es que los buenos vínculos con el conocimiento, el deseo por aprender, no son condición innata: se van construyendo. En la medida en que se alcanza a reconocerle sentido al saber que la escuela comunica, se aprecian las transformaciones que ocurren en cada uno, cambia la imagen de su posición en el mundo. Siguiendo a Charlot (2006), localizamos allí la función de la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Charlot, Bernard

2006 *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Del Rey, Angelique

2012 *Las competencias en la escuela. Una visión crítica del rendimiento escolar*, Buenos Aires, Paidós.

Giuliano, Facundo y Cantarelli, María Natalia

2016 «La igualdad en la revuelta educativa: una conversación con Jacques Rancière», en *Revista Educação & Realidade*, vol. 41, nº 2. Disponible en <<https://doi.org/10.1590/2175-623662526>> [consulta: 24 de junio de 2025].

Lahire, Bernard

2012 «De la teoría del habitus a una sociología psicológica CPU-e», en *Revista de Investigación Educativa*, nº 14, enero-junio, pp. 75-105.

Punta, Teresa

2019 *Mundo escuela. Didácticas de equidad e inclusión*, Buenos Aires, Planeta.

Rancière, Jacques

2005 *El maestro ignorante*, Barcelona, Reartes.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan

2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Terigi, Flavia

2009 «El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional», en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 50, pp. 23-39.

Acerca de las relaciones entre autonomía y desigualdad en el campo educativo

Patricia Sadovsky y José Antonio Castorina

INTRODUCCIÓN

El trabajo con el conocimiento ocupa –o debería ocupar– un lugar central en la escuela. Es este un punto de partida básico para nosotros. Un trabajo complejo que supone la existencia de objetos producidos cultural y socialmente que el sistema escolar reelabora de un modo particular para ofrecer a los alumnos y dar lugar a una actividad intelectual, personal y colectiva, que los resignifique de alguna manera. Es amplio y denso el entramado de instituciones, actores, prácticas, referencias culturales, tradiciones, proyectos transformadores y políticas públicas que condiciona la configuración de los intercambios que se desarrollan en las aulas. Este entramado siempre produce marcas específicas en cada institución.

Los chicos, los jóvenes participan de estas prácticas asumiendo de un modo singular los aprendizajes a los que se los convoca y en los que intervienen las experiencias provenientes de sus pertenencias sociales, sus historias personales construidas dentro y fuera de la escuela. A su vez, muchos autores (Terigi, 2005) coinciden en señalar que, a través de un proceso que lleva por lo menos cuarenta años, se viene produciendo un alto grado de fragmentación de nuestro sistema educativo, que segmentó las escuelas en función de las pertenencias socioculturales y económicas de los estudiantes. Dicho proceso produce también enormes distancias en los sentidos atribuidos a la escuela por los actores, particularmente con relación a los contextos de enseñanza y aprendizaje que presentan.

Este panorama de alta fragmentación se refleja también en las relaciones que los estudiantes entablan con el saber en las que se incluyen, coinci-

diendo con Bernard Charlot (2014), dimensiones personales, sociales, pedagógicas y didácticas. Postulamos que es necesario tomar en cuenta estas dimensiones para reconstruir esas diferentes relaciones de los chicos con el saber. Y también que es imprescindible para lograr tal propósito el examen de las interacciones en las clases, de las producciones de los alumnos, de sus gestos, de sus posturas corporales, de sus posiciones de cercanía o de distancia respecto de las interacciones en el aula.

¿Por qué detenerse en *las diferentes* relaciones de los estudiantes con el saber? La diversidad de los alumnos con respecto a los modos en que interpretan las ideas –los conceptos, los problemas– que se trabajan en las aulas está harto documentada. Sin embargo, las diferencias se vuelven problemáticas cuando algunos estudiantes quedan fuera de los intercambios de la sala de clase, no pueden participar –se apartan, se separan– o lo hacen de una manera puramente ritual o temerosa, pendientes de lo que imaginan que se espera de ellos. De este modo, resulta difícil pensar que podrán reconstruir las escenas vividas en el trabajo con el conocimiento, reconociéndose ellos mismos como autores de un trabajo intelectual (Bilodeau, 2020). Esta posición de aislamiento no es privativa, como se suele pensar, de la pertenencia a sectores populares; más bien atraviesa las distintas instituciones y clases sociales, aunque por supuesto no son igualmente distribuidos los dispositivos que se implementan para superarla. El proceso a través del cual algunos estudiantes estando dentro del aula están fuera de los sentidos que se van compartiendo transforma las diferencias en desigualdades, y constituye propiamente la desigualdad respecto del conocimiento. ¿Cómo se producen estas modalidades de quedar fuera de la escena escolar? ¿Cómo se articulan las consideraciones y las expectativas de docentes y directivos hacia estos estudiantes con las características más estructurales del dispositivo escolar? ¿Tienen posibilidades maestros y profesores de entender cómo significan estos alumnos aquello que se trata en la clase o de comprender por qué rehúsan participar? ¿Qué herramientas utilizan los docentes que pretenden hacerlos entrar en ese juego del que parecen excluidos?

Y ellos, los estudiantes, ¿cómo se ven a sí mismos?, ¿cuáles son las vicisitudes de sus deseos en su relación con el saber?, ¿creen que no pueden aprender?, ¿lo ven como un riesgo?, ¿por qué algunos manifiestan directamente que no quieren aprender?, ¿cómo piensan que los ven sus compañeros y sus docentes?, ¿confían en ellos?, ¿les temen?, ¿se avergüenzan?, ¿sufren? Si bien no nos ocuparemos en este artículo de estas últimas cuestiones, nos permitimos llamar la atención sobre la relevancia de considerar la posición subjetiva de los estudiantes como parte constitutiva de la problemática de la desigualdad.

Se suele atribuir la posición de exclusión de la escena educativa a una falta de autonomía de los alumnos. Nos proponemos interrogar este su-

puesto poniendo en cuestión el concepto mismo de autonomía, entendida como rasgo personal atribuido a una cierta naturaleza –*se es o no se es autónomo*–, para exponer un punto de vista que la concibe como relación social, sujeta a transformaciones en el marco de una práctica. Asimismo, estableceremos relaciones entre la conquista de una posición autónoma y el papel del reconocimiento de *los otros* –principalmente los docentes– en ese proceso. Conjeturamos acerca de condiciones institucionales en las que los estudiantes pueden, al mismo tiempo, asumir el discurso de la cultura y reescribirlo, llegando a valorar su propia participación (ibíd.).

Exploraremos la problemática de los alumnos *fuera del juego* (del estudio, de la resolución de problemas, de las escrituras, de los debates, de las explicaciones que se desarrollan en las aulas), pensándolos en la trama colectiva de la clase en la que parecen *estar sin estar*. Queremos enfocarnos en la complejidad del *hacer con los otros* desde cada singularidad, en las relaciones entre la asimetría –en términos de vínculos con el saber– que existe entre alumnos y docentes y la búsqueda de autonomía de los estudiantes, en los modos en que en el marco de la práctica educativa se constituye el reconocimiento entre estudiantes y docentes. Entendemos que el despliegue de estas dimensiones nos ayudará a ampliar nuestra comprensión del concepto de *transmisión del saber* y a revisar la versión que la desvincula de los procesos constructivos, así como a cuestionar la perspectiva según la cual puede haber construcción sin transmisión en la actividad educativa.

Lo más relevante: creemos que, por diferentes vías de comprensión, nos aproximamos a la cuestión de la desigualdad –ya caracterizada por quedar fuera de las escenas escolares o por tener una participación muy ajena en ellas– que se pone de manifiesto durante la producción de conocimientos en la institución escolar, en sus vinculaciones con la construcción de autonomía. Estos problemas no pueden ser analizados sin considerar los posicionamientos de los docentes con relación a los saberes que enseñan, al sentido que le atribuyen en la formación, así como a la mirada hacia sus alumnos, al vínculo que entablan con ellos siempre condicionados por la organización y la normativa institucional. En esta perspectiva, es necesario también problematizar la noción de *autonomía* para el caso de los docentes: ¿cómo se resuelve la tensión entre responder a las prescripciones curriculares junto con los condicionamientos institucionales?, ¿cómo se elaboran estrategias que les permitan contribuir a una transformación del conocimiento de los estudiantes respecto de los saberes escolares?

Esperamos avanzar en diversas dimensiones de análisis que pueden aportar a comprender mejor el difícil y huidizo problema de la producción de desigualdades en las aulas, sin esperar obtener respuestas puntuales o líneas de acción. No nos proponemos como objetivo describir en términos

empíricos situaciones educativas donde se pongan en evidencia relaciones de desigualdad en escenas de enseñanza, o la emergencia de posiciones de autonomía por parte de alumnos y docentes. Sin embargo, algunas ejemplificaciones con situaciones escolares nos servirán para avanzar en los análisis conceptuales. Quisiéramos exponer los rasgos de la noción de *autonomía* en tanto inscrita en los contextos de las prácticas sociales e institucionales. Sin duda, estas caracterizaciones suponen la naturaleza histórico-social de los conceptos sobre el mundo educativo, dado que exhiben capas semánticas que resultan de contextos concretos, donde se relacionan con los conflictos políticos y sociales. En ese sentido, se inspiran en problemáticas reconocidas por los actores en diferentes momentos de la vida escolar y de la sociedad.

Habida cuenta de que un concepto adquiere su significado al formar parte de un corpus con otros conceptos, tratamos de elucidar las relaciones con la desigualdad y la autonomía respecto de las relaciones con el saber, el reconocimiento, la clase como institución, la autoridad epistémica, la heteronomía.

En primer lugar, planteamos en este trabajo, apoyados en algunos autores, una interpretación de la noción de *autonomía* como relación social de activa participación en la escena educativa. Consideramos fructífera esta caracterización para enriquecer la comprensión de la problemática de la desigualdad en las aulas con relación al conocimiento. En segundo lugar, proponemos una reflexión sobre el papel que juegan las relaciones entre el hacer colectivo y el trabajo de cada alumno en la conquista de una posición autónoma de los estudiantes. Nos detenemos específicamente en los vínculos de reconocimiento recíproco entre alumnos y docentes y en el juego de expectativas mutuas que allí se configura, como elementos centrales que organizan los intercambios en la sala de clase. Analizamos, en tercer lugar, los procesos por los cuales las ideas elaboradas en las aulas se inscriben en saberes más generales y sistemáticos y el lugar ineludible del docente en ellos. Diferentes autores advierten sobre los efectos desigualitarios que se producen con relación a los aprendizajes de los alumnos cuando la acción enseñante queda prácticamente determinada de modo anticipado por las propuestas contenidas en los materiales didácticos. Reflexionamos sobre esta cuestión en el cuarto punto. Finalmente, realizamos un análisis crítico de la idea de *docente facilitador*, que tuvo influencia en las prácticas educativas de los años setenta y que parece regresar bajo las premisas de una pedagogía que toma como modelo el mundo empresarial y propone la eficacia en la resolución de problemas como finalidad principal de las prácticas educativas. Establecemos vínculos entre la idea de *docente facilitador*, la perspectiva de la autonomía como estado final de un proceso educativo y la producción de desigualdades en las aulas.

LA AUTONOMÍA COMO RELACIÓN SOCIAL

Aunque podemos identificar su origen en la Grecia clásica, el principio de autonomía adquiere relevancia en la tradición de la cultura moderna, esencialmente tecnocientífica y humanístico-individualista. Más específicamente se vincula con la primacía que asume el sujeto en la Modernidad, inseparable de la libertad del pensamiento, de la hegemonía de la razón frente a los dogmas religiosos y al peso de la tradición. El significado de la autonomía debe comprenderse no solamente como un intento de aprehender racionalmente al mundo, sino también de dominarlo por el camino de una razón subjetiva e independiente de todo dogma externo. Al advenimiento histórico del individualismo, como formación del «yo personal» (*self*), corresponde el proceso de «construcción de la identidad moderna» a lo largo del cual el sujeto va asumiendo cada vez más el papel de fundamento del conocimiento y de la acción, de modo tal que la razón ocupa la función de punto de partida de cualquier juicio sobre la realidad. Dicho fundamento fue para René Descartes, en términos de un yo como sustancia, una realidad dada con certeza indudable al sujeto después de una larga reflexión sobre sí mismo. El ser sujeto de sus pensamientos es al mismo tiempo indicador de su autonomía, y de la certeza de los conocimientos que pudiera alcanzar. Por su parte, Immanuel Kant cuestionó la metafísica del yo inmediatamente dado, mostrando que la representación de sí mismo, como todos los otros pensamientos del sujeto, se refieren a la unidad de la conciencia que aparece en todas las representaciones, pero nunca como una entidad sustancial. El yo pasa a tener un significado formal, todos sus pensamientos constituyen la misma estructura cognoscitiva. Del sujeto de la Modernidad, en sus diversas formulaciones, se predicó la condición de autonomía. Lo enfatizamos porque esta interpretación como una propiedad del sujeto, estática e independiente de su inserción histórica y cultural, sigue teniendo alguna vigencia en ciertas caracterizaciones que suelen hacerse en el mundo educativo respecto de las y los alumnos.

Semánticamente, *autonomía* proviene del griego, palabra formada por el adjetivo pronominal *autos* –que significa a la vez «el mismo» y «por sí mismo»– y *nomos* –que significa «ley para compartir», «institución»–. En este sentido, *autonomía* significa ante todo la competencia humana para «darse sus propias leyes». Esto es, indica una condición personal o colectiva capaz de determinar por sí misma la ley a la cual someterse. Su antónimo es *heteronomía*, noción que ya se encuentra en la cultura griega, y será crucial poner en relación constitutiva con la autonomía, en el pensamiento actual. Darse sus propias leyes, o reglas, sería, siguiendo a Cornelius Castoriadis (2013), afirmar nuestra institución imaginaria creadora, por la cual nos constituimos como seres humanos. Si entendemos el término «leyes»

en sentido amplio, como la totalidad de reglas o modos de conducirse en el mundo, frente a las cosas y a otras personas, debería ser más especificado el suelo donde emergen las conductas del sujeto. Este enraizamiento tiene múltiples dimensiones: biológica, psicológica, social, histórica, política, que influyen los comportamientos. Esta gran variedad de aspectos dio lugar a las críticas que se hicieron al sujeto unitario y abstracto como instancia productora de las normas de su modo de ser.

La afirmación de la integralidad del yo es una ilusión metafísica de la Modernidad. Han surgido, entonces, frente a esta afirmación, críticas con diferentes grados de radicalidad, bajo el supuesto de que esta concepción de sujeto es la única manera de concebirlo. Al punto que muchas filosofías, desde Friedrich Nietzsche, han decretado «la muerte del sujeto», un concepto teórico impreciso proveniente de ciertas corrientes estructuralistas y posestructuralistas que venían a interpretar las derivas del yo burgués en un período de cambio social. Tal expresión refleja un síntoma histórico: la descomposición del pensamiento moderno, que se vuelve insostenible frente a los estudios contemporáneos –provenientes del campo de la sociología, la psicología, la antropología o el psicoanálisis– que dan cuenta del carácter social y cultural constitutivo del sujeto. Surgen así conceptos como *sujeto social*, *sujeto didáctico*, *sujeto del inconsciente* que intentan mostrar la relación entre las experiencias de las personas y su constitución como sujetos. A este respecto, entre otras, subrayamos la crítica freudiana que ha contundentemente mostrado la artificialidad de la identidad definitiva de la consciencia. Así, la fragmentación, la dispersión, la exteriorización e, incluso la alienación respecto de un imaginario institucional, podrían ser indicación de que el sujeto es una actividad a cumplir, que cada uno se debe constituir como sujeto, atravesando las dificultades de una historia que nos ha proyectado por fuera de nosotros mismos. Llegar a ser sí-mismo podría ser mucho más un objetivo y una meta que un punto de partida natural. De ahí que resultan insatisfactorias tanto las filosofías clásicas del sujeto como las críticas radicales. Nos preguntamos, entonces, si hay un conocimiento de sí, una actividad que lleva a los hombres a una percepción de lo que el mundo ha hecho con ellos, según la expresión de Jean-Paul Sartre. En la perspectiva de Bertrand Geay (2009), tiene pleno sentido proponerlo en los términos de devenir sujeto, asociado con un proceso histórico y social. En otras palabras, se puede asumir un sujeto condicionado por las circunstancias sociales, las que dependen de las trayectorias políticas, sociales e institucionales, un sujeto que se constituye en relación con estas últimas, y solo en relación con ellas, es autónomo o puede devenir tal.

En otros términos, pero compatibles, Castoriadis (2013) ha caracterizado a la autonomía remitiendo no a un estado acabado, sino a una situación activa, que no refiere a una persona ideal o un yo definitivo, sino a una

producción de pensamiento reflexivo, en lugar de las pulsiones inconscientes, allí donde el «ello deviene yo». La autonomía es tanto individual como colectiva para este autor, y es impensable sin la heteronomía: el problema de la autonomía es que el sujeto se reencuentra en sí mismo al transformar y utilizar el discurso del otro. Esto es, la autonomía se concibe en términos de que *soy* en una relación con los *otros*, presentes como alteridad, la que es indisociable de la ipseidad del propio sujeto. La alteridad no es el rechazo de la autonomía, sino una condición de su posibilidad. Respecto del discurso, el otro está presente como una exigencia de confrontación, y se habla de autonomía cuando se ha negado o afirmado el discurso de otro; de este modo, el sujeto participa de una verdad superadora, que lo arraiga en la sociedad (ibíd.). En síntesis, desde el punto de vista filosófico, la autonomía es básicamente tanto un problema como una relación social.

Más arriba hemos planteado la tesis de que la autonomía –desde los griegos– es darse la ley o el *nomos*, y atenerse a él. Justamente, en referencia a la política, la tesis de Castoriadis es que la autonomía de un individuo en la sociedad reside en la posibilidad real, en el lugar de formar, de participar igualitariamente con los otros, en lo atinente a la constitución de la ley, a su aplicación y al gobierno de su sociedad (ibíd.).

Con base en la historia del pensamiento, se ve que la noción de *autonomía* es inseparable de la de *sujeto*, pero no de cualquier sujeto (Geay, 2009). En primer lugar, como dijimos, la autonomía es una actividad y no una sustancia. En segundo lugar, en el marco de las prácticas sociales, las personas van construyendo una interpretación propia de lo que las instituciones en las que el sujeto participa esperan de ellas. En tercer lugar, la interpretación que se tenga de los ajustes o desajustes con relación a las expectativas institucionales da lugar a una apreciación productiva de sí mismo a partir de la cual se construye una cierta posición institucional (ibíd.). De este modo, las instituciones posibilitan o restringen el accionar de las personas, pero nunca las llegan a determinar completamente. En cuarto lugar, todas las instituciones dan lugar a una dialéctica entre autonomía de los sujetos y la heteronomía, entendida esta última por Castoriadis (2013) como un imaginario institucional que se impone –desde diferentes fuentes según los momentos históricos– y que es inherente a su funcionamiento. O, en otros términos, la autonomización es un proceso que remite siempre y adquiere sentido en referencia a heteronomías de lo instituido, a la autoridad que ejercen las instituciones, encarnada en quienes residen en estas últimas (Dejours, 2009). Si bien los modos en que se vinculan estos dos aspectos presentan marcas de carácter institucional, también es cierto que los actores que participan en ellas asumen –o no– una actitud instituyente que modifica los márgenes de maniobra que, *a priori*, la institución parece imponer (Dardot, 2011; Robert, 2003; Bilodeau, 2020).

Una vez hecha esta caracterización, que vale para diversas «figuras» de la autonomía, en la política, en el trabajo, en el arte o en la educación, nos ocuparemos de esta última, considerándola en el proceso de adquisición de los conocimientos.

LA PARTICIPACIÓN DE CADA ALUMNO EN EL HACER COLECTIVO: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA RELACIÓN DE AUTONOMÍA

¿Qué nos dicen las consideraciones anteriores sobre esos *espacios institucionales*, las aulas, en los que estudiantes y docentes *actúan* a propósito del conocimiento? Nos preguntamos por la naturaleza del carácter colectivo del hacer en el aula, aunque más bien deberíamos interrogarnos por las diferentes modalidades en las que lo colectivo se podría expresar en las prácticas educativas. Efectivamente, hay muchas maneras de hacer en conjunto, como así también de concebir las relaciones entre la acción colectiva y el trabajo de cada alumno. Podríamos rastrearlas tratando de analizar si las escenas de clase, las trazas escritas, las conversaciones que se sostienen a raíz de las actividades que se realizan, dan lugar a que los estudiantes reconozcan allí sus propias elaboraciones. Las intenciones de los docentes y la impronta institucional juegan un papel nodal para que esto ocurra.

Sabemos –ha sido dicho hasta el cansancio– que la escuela moderna se gestó bajo el signo de la homogeneidad (a todos lo mismo, de la misma manera, en el mismo momento). Aunque este enfoque se fue modificando con las vicisitudes de su historia, podemos afirmar que los vínculos entre las producciones de cada alumno y, mucho más que eso, su propia relación con el saber y los registros a través de los cuales el docente sintetiza los saberes enseñados, no son siempre examinados por este como parte de su accionar. En otros términos, aun cuando el docente reconozca y habilite diferentes modos de pensar por parte de los estudiantes, no necesariamente los integra a los discursos sobre el saber que desarrolla en sus clases cuando explica, cuando sintetiza, cuando concluye. Sin embargo una dialéctica entre la actividad cognoscitiva individual y aquello que va quedando establecido con relación a los saberes es la que habilita la posibilidad de una reescritura de autor desde la cual los alumnos se vinculan con los otros, siempre en referencia a los saberes que se trabajan en las aulas sobre la base de las contextualizaciones que propone el docente. Por otro lado, no toda la actividad intelectual del alumno podría expresarse en el espacio colectivo: existe –lo postulamos– un ámbito personal para las dudas, para los interrogantes propios, para las reelaboraciones que muchas veces ni siquiera son conscientes. En otros términos, hay modos de pensar, de inter-

pretar que, aunque suceden a propósito de la actividad colectiva, pueden no formar parte de los diálogos que se desarrollan en las aulas.

Integrar al discurso de enseñanza las producciones de cada alumno es para el docente una operación compleja. Varios requerimientos están allí en juego: en primer lugar, interpretar desde qué marco de ideas los niños están pensando sus elaboraciones; en segundo lugar, discernir si se favorecerá o no –y por qué– la interacción entre diferentes producciones; en tercer lugar, reconstruir su propio discurso de enseñanza para incorporar los aportes de los alumnos, establecer relaciones entre ellos, elaborar preguntas específicas, es decir, poner en juego su propia relación con el saber para llevar a cabo esa reconstrucción; en cuarto lugar, constituir una memoria de lo que los estudiantes van haciendo para decidir en qué situaciones retomarlo y explorar su significado epistémico compartido para el conjunto.

Analicemos algunos ejemplos en los que es posible detenerse en las relaciones que hacen distintas docentes entre las intervenciones de los alumnos y aquello que esperan enseñar. Nos ayudarán a precisar un poco más estas ideas.

Nos ubicamos en un primer grado y consideramos un tramo de un registro de clase en el que la maestra sintetiza –y legitima– diversos procedimientos para sumar:¹

Maestra: ¿Se acuerdan qué decíamos la otra vez? Que para sumar [...] algunos usaban las manos, otros usaban la tabla, otros usaban la tira de números y otros hacían rayitas; y ella (Micaela) muchas veces usa rayitas. Entonces le sirve *todavía*...

Al habilitar distintas estrategias –es una modalidad permanente en sus clases–, la maestra reconoce a los alumnos: todos quedan incluidos con sus procedimientos. A la vez, *hace memoria* de diferentes maneras de sumar que están circulando en cierto momento, promoviendo así que cada niño tenga la oportunidad de tomar contacto con lo que están haciendo sus compañeros y relacionarlo con su propio quehacer, ya sea para reafirmarlo, revisarlo o modificarlo. Aunque estos procesos requerirían un trabajo empírico para ser analizados en profundidad, inferimos, de todos modos, de este tipo de intercambios la existencia de una dialéctica entre los controles que cada niño puede hacer de su propia actividad intelectual y los que ejercen sus compañeros a través de los intercambios que se propician en la clase. El

1. El ejemplo es extraído de un video de clase grabado como material de trabajo para un trayecto formativo dirigido a formadores de maestros, llevado a cabo entre 2013 y 2015 en el Instituto Nacional de Formación Docente (Becerril *et al.*, 2015).

trabajo cognoscitivo de los alumnos es inseparable de su participación en clase, con sus compañeros, con el docente ejerciendo su intención didáctica sobre cada niño y sobre el conjunto. Notemos también la marca temporal que introduce la maestra (le sirve *todavía*) como modo de comunicar la provisoriedad del procedimiento de conteo de la niña y de señalar la necesidad de su transformación futura. Admitir explícitamente la diversidad de procedimientos favorece que todos los niños participen en la actividad colectiva poniendo en juego sus propias relaciones con el saber.

En otro tramo de esta misma clase, a raíz de la resolución de un problema, la maestra pregunta si siempre se pueden «dar vuelta los números» para sumar. Para el caso particular de $1 + 9$, un alumno afirma que, aunque el resultado es el mismo, es más fácil hacer $9 + 1$. En ese contexto, la maestra evoca participaciones de los niños ocurridas en otros momentos, para avanzar en la conversación y darle un sentido al uso de la propiedad conmutativa:

Maestra: Escuchen esto. ¿Por qué es más difícil hacer uno más nueve que nueve más uno?

Alumno 1: El nueve más uno es fácil porque le tenés que poner el uno y, en cambio, para hacer uno más nueve, al uno le tenés que agregar más.

Maestra: Si hago uno más nueve, tengo que pensar uno... dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez; en cambio si hago nueve más uno, pienso nueve y le agrego uno.

Maestra: ¿Quién dijo algo parecido el otro día?

Alumno 2: Yo.

Maestra: ¿Vos y quién más? Renzo, ¿vos te acordás de alguien que dijo algo parecido que le había enseñado la mamá?

Alumno 3: Renzo era.

Maestra: Renzo era. Renzo dijo... Mirá, Miki, mirá. Dante, acaba de decir algo.

Maestra: Dante dijo algo que había dicho Renzo y que había dicho Rafa el otro día y te sirve a vos (dirigiéndose a Miki). Él dice que no hace falta contar el primer número, por ejemplo, si tenemos que hacer nueve más uno, en vez de hacer nueve rayitas y contarlas todas de nuevo, decimos nueve, y le agregamos uno. *Y entonces en eso, ¿para qué nos sirve saber que en la suma podemos dar vuelta los números?*

¿Cómo interpretamos este accionar colectivo? Señalemos en primer lugar el valor que tiene el hecho de que la maestra recuerde intervenciones de los niños producidas en otras situaciones que considera significativas para la discusión del momento. Da cuenta simultáneamente de la relevancia que

les concede *a priori* para el proceso de enseñanza-aprendizaje y de la implicación afectiva que le es inherente. En ese mismo acto de reconocimiento, la maestra les otorga un lugar de autoría en la clase, a partir del cual los niños pueden construir su propio proyecto de aprendizaje. Veamos la secuencia con más detalle. Al ser evocadas y reconocidas por la maestra las intervenciones de los niños, se transforma su significado original y pasan a ser constitutivas de la idea que se está analizando: la construcción de un sentido para la propiedad conmutativa que está en juego. Efectivamente, apoyada en lo que han ido diciendo diferentes alumnos en distintos momentos, la maestra hace visible para el conjunto de la clase la economía para la realización del cálculo que implica en algunos casos el uso de la propiedad conmutativa de la suma. Es decir, el reconocimiento que hace la docente de las contribuciones de los niños es la base para instituir que gracias a la propiedad conmutativa se facilitan los cálculos. Se puede entonces extender la idea de Axel Honneth (2007) y afirmar que el reconocimiento (en este caso de los aportes de los alumnos) favorece el conocimiento (del uso de la propiedad conmutativa). A la vez, se hace explícito que lo que hizo o explicó uno le puede servir a otro. Reparemos también en que, luego de la primera intervención del alumno 1, la maestra la difunde para el conjunto de la clase en términos más claros, seguramente para asegurar su comprensión. Todo esto va configurando una historia común en la que cada estudiante puede encontrar un lugar con relación al conocimiento; esta relación entre lo que se elabora colectivamente y el aporte de cada niño parece fundamental para que todos los chicos vayan elaborando su propio proyecto de aprendizaje al hacerse claro para ellos mismos que tienen un lugar en esa historia. Cada alumno va transformando su vínculo con el conocimiento mientras participa de un trabajo colectivo. La maestra contribuye de esta manera a la construcción de una memoria colectiva que se transforma en referencia para el accionar generalizador del conjunto.

Nos apoyamos en el ejemplo para postular que el aula es un espacio de acción común a propósito del conocimiento, en el que lo personal y lo colectivo pueden entramarse de diferentes maneras. Al plantear esta articulación, nuestra unidad de análisis ya no es el accionar de cada alumno, sino las interacciones entre alumnos y docente, a raíz del trabajo con los saberes, condicionadas por el funcionamiento institucional.

Subrayamos también la dimensión temporal que caracteriza las escenas anteriores, cuya nota principal es que retrocede, avanza y proyecta, lejos de cualquier linealidad. El trabajo de los alumnos reposa sobre prácticas, saberes y conocimientos compartidos que se han ido elaborando a lo largo del tiempo en los espacios colectivos de los que participan. El aula se va constituyendo como una institución en la que se crean referencias comunes que enmarcan y condicionan aquello que los actores piensan y suponen

como expectativas de los otros con relación a ellos. Es decir, la dimensión temporal y las relaciones interpersonales son componentes fundamentales que posibilitan la acción. Desde esta perspectiva, lo social no es una variable que «influye» desde el exterior, sino que está intrínsecamente presente en la actividad cognoscitiva de los estudiantes (Schubauer-Leoni, 1997).

Veamos un tercer ejemplo correspondiente a un séptimo grado en el que los alumnos son convocados a analizar las producciones de sus compañeros en el marco de un dispositivo diseñado específicamente para favorecer la interacción. Efectivamente, los alumnos resuelven primero individualmente un problema matemático, luego se reúnen de a cuatro y eligen un único procedimiento que transcriben a una afiche; se exponen a continuación todos los afiches en el aula y los niños tienen un tiempo considerable para analizar todas las producciones. Finalmente, se plantea un debate colectivo sobre los distintos procedimientos. El dispositivo da cuenta de la intención de promover los intercambios entre alumnos (Sadovsky, 2005). En ese contexto, cuando la profesora se acerca a un grupo que está analizando los distintos afiches, se entabla el siguiente diálogo:

Gabriel: El quinto (procedimiento), ese sí te puedo decir que está bien explicado, lo entendí bastante bien.

Profesora: ¿Y hay alguna razón por la que preferirías el quinto con relación al de ustedes?

Gabriel: No, no prefiero el quinto, prefiero el nuestro.

Profesora: ¿Por qué?

Gabriel: Porque lo pensamos nosotros.

Martín: Pero yo creo que está mejor explicado el quinto que el de nosotros.

Profesora: ¿Por qué Martín?

Martín: Si vos leés el nuestro y leés el quinto, entendés más el quinto.

Martín considera que el procedimiento de otro grupo es más claro que el del suyo. Es un alumno que no participó activamente de la producción de su equipo, más bien quedó fuera. Pensamos que esa puede ser una razón por la que le resulta más fácil que a otros reconocer por qué *entendés más* la otra estrategia. Pareciera que recién en esta etapa Martín termina de comprender, a partir de la posibilidad de acceder a diferentes resoluciones. Notemos que el criterio que utiliza para elegir el procedimiento quinto no es el de la corrección, sino el de la capacidad de facilitar la comprensión. Es razonable suponer que dicho criterio se fue constituyendo colectivamente como parte de las prácticas del aula. La presencia circunstancial de la profesora en el grupo, en el marco de un dispositivo ideado por ella, favorece la explicitación de las preferencias de Martín. ¿Qué podemos inferir de este ejemplo? Las interacciones entre los alumnos están favorecidas por la

intención didáctica de la profesora. Aunque no se puede saber de manera precisa cómo fue el proceso de Martín, podríamos afirmar que el tiempo otorgado para interactuar con el problema y los intercambios con una diversidad de estrategias en el que tuvo la posibilidad de comparar distintas posibilidades jugaron a favor de su comprensión, poniéndolo en una posición de mayor autonomía, por lo menos en esta situación. ¿Podríamos afirmar que Martín *es* autónomo? El ejemplo intenta dar cuenta del carácter relacional de la autonomía, de su condición situada y de las mediaciones que la hicieron posible.

Retomemos los casos anteriores para identificar un rasgo común: hay una convocatoria por parte de las docentes a la intervención de la perspectiva de los otros con relación a la resolución de un problema, a la consideración de su posible validez. En esta invitación, las docentes reconocen el valor que tienen los aportes de los estudiantes como constitutivo del conocimiento que se está tratando. Las docentes toman lo que los estudiantes quieren mostrar. A la vez, para que los alumnos respondan, deben confiar en que sus intervenciones no serán sometidas a un juicio evaluativo, sino que serán objeto de un análisis compartido.

En términos más generales, podemos analizar estas interacciones a través de la tesis de Honneth (2007), según la cual el reconocimiento es condición para el conocimiento. Efectivamente, la implicación existencial entre alumnos y docente da lugar a un juego de expectativas mutuas que organiza los intercambios: la interpretación que los alumnos hacen al considerar que las expectativas de la docente se dirigen a su accionar los lleva a elaborar intervenciones que la docente asume e incorpora a su propia acción de enseñanza. El reconocimiento del maestro con respecto a las posibilidades cognitivas de los alumnos, a su derecho a elaborar resoluciones propias, es previo y constitutivo de la posibilidad de que estos produzcan ideas acerca de los problemas escolares. Es decir, forma parte del proceso de autonomización, ya que es una de sus principales condiciones no epistémicas.

Si aceptamos estas tesis, entenderemos entonces la importancia que tiene la consideración por parte del docente de las elaboraciones de los alumnos para posibilitar su inclusión en la clase. Ahora bien, este juego de reconocimientos mutuos puede en alguna medida ser un punto de partida previo a las interacciones específicas en un aula: puede constituir una disposición del docente y puede enraizarse para los alumnos en la autoridad que la sociedad le atribuye a la escuela. En este sentido, resulta grave la pérdida de prestigio social que la escuela viene padeciendo en los últimos años, en tanto conspira claramente contra el logro del reconocimiento social a los docentes. El punto de partida mencionado se sostendrá y se enriquecerá —o no— en la acción, en el desarrollo de las clases en las que gracias a los intercambios que el docente realiza con sus alumnos va haciéndose depositario

de confianza tanto respecto de la pertinencia de las actividades que propone como de los juicios que emite sobre la calidad de lo realizado.

La consideración del papel que juegan las expectativas mutuas entre docentes y alumnos ha sido conceptualizada por Guy Brousseau (2007) en la Teoría de situaciones didácticas en términos de *contrato didáctico*. Desde nuestro punto de vista, la tesis del reconocimiento y el concepto de *contrato didáctico* son diferentes, aunque guardan cierta analogía. Efectivamente, el concepto propuesto por Brousseau se refiere específicamente a las expectativas mutuas en el accionar de alumnos y docentes con relación a un conocimiento específico y pone en primer plano las posiciones institucionales de *alumno* y *docente*, es decir, de quien aprende y de quien enseña en el marco de una institución. La tesis de Honneth, en cambio, subraya la implicación afectiva entre alumnos y docentes: *creo en tus posibilidades de aportar algo valioso* parece un postulado que rige la acción docente; *confío en vos y por eso me comprometo a participar en esta escena de clase* sería la posición del alumno. Es claro que *algo valioso* es relativo al conocimiento, en ese sentido, los conceptos *se tocan*. Entendemos que la importancia de vincularlos radica en enfatizar que las dimensiones afectiva y cognitiva son indisociables en el vínculo entre docentes y alumnos. En nuestras conversaciones con maestros con relación a alumnos que se mostraban ajenos a la tarea, algunos docentes daban cuenta de sus intentos de acercarlos a través de gestos amorosos (*los siento cerca de mí, les pregunto cómo están, les hago sentir que los quiero*) que, sin embargo, no contribuían a transformar sustancialmente el vínculo de los niños con el conocimiento. Fue recién cuando esos gestos se imbricaron con la planificación de actividades que comportaban una clara intención de que los alumnos realizaran algunas elaboraciones que la posición de estos niños comenzó a modificarse. Es decir, cuando el proceso de transmisión de conocimientos por parte del docente pudo incorporar la perspectiva de los chicos –muy alejada en muchos casos de lo esperable en una clase– y reconocerlos en sus saberes para entablar un diálogo productivo.

Reflexionemos ahora sobre el estatuto de los casos considerados anteriormente. Aunque únicos en la especificidad de las alternativas de su despliegue, entendemos que nos ayudan a comprender de una manera más precisa la dinámica de los intercambios en la clase promovidos por la acción docente. Reconstruimos esa dinámica apoyados en nuestros recursos teóricos, pero a la vez estos no logran atrapar la complejidad que caracteriza los casos. En los ejemplos considerados, se hicieron visibles los numerosos movimientos que están involucrados en la intención de favorecer las interacciones en sala de clase: uno básico, como *dar la palabra* no solo para hacer público lo que un alumno piensa en un cierto momento, sino también para *recordar* aportes realizados por los alumnos en otras

instancias, poner a los estudiantes en situación de *contactarse específicamente con las elaboraciones de otros* niños, hacer explícitas y *legitimar diversas modalidades* para abordar los problemas, *interpretar* en términos de conocimientos las propuestas de los chicos, *registrar* a los que no están participando, formularse interrogantes respecto de las razones posibles y contar con un espacio para concebir modos de interacción específica sobre la base de esas hipótesis. Todos estos rasgos que se han puesto de manifiesto en los ejemplos dan cuenta de la complejidad de la intervención docente y serán un punto de apoyo para analizar nuevos casos que tal vez dejen ver estas u otras modalidades. Es decir, el punto de apoyo no reside en su posible repetición, sino en que su existencia, además de dar cuenta de una complejidad que le es propia, habilita la comparación con otros casos y, en consecuencia, la producción de inteligibilidad con relación a los fenómenos que se estudian. En este sentido, compartimos la idea de «rehabilitación metodológica» del pensamiento por casos que plantean Jean-Claude Passeron y Jacques Revel (2005).

LA INSCRIPCIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS EN LOS SABERES: UNA CONDICIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA RELACIÓN DE AUTONOMÍA

Hemos realizado algunas reflexiones vinculadas a los modos en que se entran el reconocimiento mutuo de alumnos y docentes con la posibilidad de que las interacciones sociales en la clase a propósito del conocimiento habiliten la producción de ideas para los alumnos. Queremos detenernos ahora en un tipo de intercambio entre las ideas elaboradas en el marco de las actividades específicas, a través de las cuales los docentes contextualizan el saber a enseñar –resolución de problemas, cuestionarios, lecturas, producción de textos, exposiciones, comparación de diferentes puntos de vista, etc.– y su inscripción en un campo conceptual más general que permita a los alumnos tener una visión de conjunto, caracterizar las ideas por sus relaciones con otros conceptos de su mismo campo teórico. En otros términos, ¿cómo se pasa de realizar una actividad situada, recortada, parcial, acotada a construir una historia y una memoria colectiva y personal de las ideas que han sido fértiles para tratar una cierta problemática? O más aún, ¿cuáles son las alternativas de la transformación de conocimientos en saberes?²

2. Como hemos dicho en otro lugar (Castorina y Sadovsky, 2021), al enfrentar una acción orientada a una cierta finalidad, un sujeto moviliza *conocimientos* para controlarla. No se preocupa para ello ni por su alcance ni por su ámbito de validez, sino

Lejos de ser un proceso lineal, entendemos que hay ahí una discontinuidad estructural entre lo que se puede elaborar, comprender en el marco de una actividad, y esa mirada de conjunto a la que acabamos de hacer referencia. Una discontinuidad que requiere de una acción intencional del docente para posibilitar la transformación de conocimientos locales puestos en juego por los estudiantes, abordados tal vez con incertidumbre, con ideas que no siempre se llegan a hacer explícitas, en saberes más organizados.

Entre resolver un problema de multiplicación, por ejemplo, y comprender la estructura del campo multiplicativo, reconocer cuando es pertinente y cuando no utilizar esta operación, diferenciarla de otras operaciones, comprender sus vínculos con distintos campos numéricos hay una distancia que no se recorre de una vez y para siempre; se recorre muchas veces y en cada camino se producen generalizaciones, descontextualizaciones, se elaboran nuevas relaciones que tematizan lo realizado y hasta se puede reconocer aquello que está pendiente, que todavía no se termina de entender.

En el caso de los conocimientos históricos, por ejemplo, es típica de los primeros años de la escuela secundaria la reducción por parte de los alumnos de la idea de revolución a rebelión o guerra. Conocer esta identificación le permite al docente plantear a lo largo del tiempo lecturas, discusiones y análisis de distintas modalidades de revoluciones para contribuir con los alumnos a discriminar esos dos conceptos y asociar la idea de revolución más claramente con la de cambio. El relacionar la revolución al cambio en la sociedad amplía su campo de aplicación, que se extiende generalmente al conjunto de las categorías descriptivas del espacio de las sociedades: político, económico, social, cultural (Deleplace y Niclot, 2005).

Estas operaciones son necesarias para la conquista de una posición de autonomía de los estudiantes con relación al conocimiento. Es decir, que permita decidir en qué situaciones resulta productivo movilizar conocimientos para el tratamiento de una situación, así como tomar conciencia de que participan con sus propias elaboraciones, de una manera u otra, en la producción de nuevos saberes.

En los diálogos de sala de clase en los que el docente trabaja con sus estudiantes sobre las relaciones entre conocimientos y saberes, pone en juego su autoridad epistémica introduciendo modos específicos de producir ideas, de arribar a conclusiones, haciendo presente entonces el plano normativo de una disciplina (¿cómo es que llegamos a conocer?).

por la pertinencia para resolver la situación que enfrenta. Los saberes, en cambio, son cuerpos organizados de conceptos caracterizados por sus relaciones con otros conceptos del mismo campo teórico, expresados en un lenguaje formal y cuyo ámbito de validez se explicita.

Sostenemos que una de las funciones de la escuela es promover que el contacto con la cultura favorezca en los estudiantes la posibilidad de participar en la producción cultural de su tiempo (Schubauer-Leoni, 2007) en un doble sentido: en el aula como partícipes de una práctica con el conocimiento en la que dejan sus propias marcas y a futuro como ciudadanos con posibilidades de intervenir –por lo menos en parte– en los problemas de la sociedad en la que viven. Desde esta posición, se subraya la centralidad de problematizar las relaciones entre conocimientos y saberes.

Detengámonos ahora en el proceso a través del cual el docente construye y desarrolla en las aulas mientras enseña esta dialéctica entre conocimientos y saberes. Por una parte, su referencia a los saberes que enseña en el marco de la institución es una condición para el aprendizaje de los alumnos; a la vez, la exigencia de incorporar los conocimientos de los estudiantes al trabajo con el saber supone una tarea intelectual de producción que modifica su relación con los saberes.

En esta caracterización, la acción docente se ejerce bajo una doble regulación. En su relación con el saber que transmite, se juega en él y hace jugar a sus estudiantes una tensión entre autonomía y heteronomía. Efectivamente, el docente es responsable de preservar la especificidad –la validez, la sistematicidad– de un saber en cuya producción no participó –su lugar institucional de admisión de ese saber lo pone en una posición de heteronomía respecto de este–; pero, a la vez, para alentar la elaboración de ideas o argumentaciones por parte de los estudiantes y luego incorporarlas a las discusiones del aula, necesita posicionarse con cierta autonomía que le permita promover, admitir y compartir distintas modalidades del conocimiento, lo cual da lugar a un proceso de autonomización por parte de los estudiantes. En este proceso, para los alumnos, la heteronomía del docente se vuelve menos extraña, más abierta. Esta dialectización se distancia de la forma escolar moderna que escinde la autoridad institucional del pensamiento de los alumnos, o a estos de la participación en la cultura escolar. Estamos suponiendo, en términos de Castoriadis (2013), que el saber no tiene que ver solo con el objeto que se está considerando, sino también con lo que se quiera hacer con él, teórica o prácticamente.

Nos vemos necesitados de incorporar otro aspecto a este análisis: la confianza de docentes y alumnos en que estos intercambios *valdrán la pena*. El profesor, aunque a veces no llegue a resultados satisfactorios (porque la discusión se desordenó demasiado, porque las y los alumnos no se involucraron), confía en que a lo largo del tiempo instala una práctica cuya base de reconocimiento y confianza es central. Los estudiantes, por su parte, basan su confianza en una atribución de autoridad epistémica hacia el profesor y de confianza en su intención de enseñar. También ellos necesitan anticipar que tiene sentido involucrarse.

Reconocimiento, autoridad, confianza, conocimiento, referencias compartidas parecieran entrelazarse en una dinámica que posiciona como instituyentes a los integrantes de la comunidad aula.

Estas ideas no pretenden describir una realidad específica de los intercambios en las aulas; se proponen como una elaboración conceptual para repensar el tema de la construcción de una posición autónoma de los estudiantes que habilite su participación en la escena de clase. Somos conscientes de que suponen una posición (y una disposición) sobre la base de una práctica que hoy no tiene reconocimiento de los actores de la escena educativa ni dentro ni fuera de la escuela. Más bien se reconocen hoy procesos –y a esto dedicamos el punto siguiente– de *retirada* de la acción de enseñanza y de *delegación* en los recursos pedagógicos que se elaboran.

LA DELEGACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LOS RECURSOS PEDAGÓGICOS

En los últimos cuarenta años, el mundo editorial ha producido una gran cantidad de materiales que poco a poco fueron ganando terreno como organizadores de las prácticas de enseñanza. ¿Qué papel juegan estos textos, a través de las actividades que proponen, en la gestión que hace el docente sobre las relaciones entre conocimientos y saberes? Es claro que los libros de texto no pueden «producir» esas relaciones que requieren de los aportes «vivos» de los actores. Sin embargo, en muchos casos, los autores de estos recursos didácticos parecen anticipar la actividad intelectual de alumnos y docentes y producen los textos con base en esa anticipación. Suponen entonces que, por el hecho de realizar las tareas, los alumnos arribarán a conclusiones relativas a la temática en cuestión, que tienen un carácter generalizador. ¿Qué espacio queda para la autoría del docente que hemos defendido en este artículo?

Es interesante al respecto remitirse a los estudios de Stéphane Bonnéry (2009) y su equipo, en los que se analiza el modo asombrosamente uniforme en que los docentes incluyen estos materiales en sus prácticas. Pareciera que el papel del docente queda reducido a intervenir para clarificar los pasos que los alumnos deben seguir. Se instala un entramado de actividades e interacciones que estos autores caracterizan en términos de dispositivo *pedagógico*. ¿Qué alumno presupone este dispositivo? Bonnéry es contundente al respecto: es un sujeto dispuesto a buscar en las tareas que se le proponen las trazas del saber que se espera que aprendan. Solo los alumnos con esa disposición adquirida por fuera de la escena escolar o en otros momentos de su escolaridad –afirma el autor– logran obtener conclusiones generales a partir de las tareas que realizan. ¿Qué pasa con los otros? Al no estar en

condiciones de realizar los saltos cognitivos que se requieren, su actividad se limita a la realización de tareas aisladas, que logran realizar gracias a la guía muy pautada por parte del docente. Las desigualdades previas se consolidan bajo esta modalidad en la que el docente delega en los recursos pedagógicos lo central de su trabajo, que es el de tender puentes entre los conocimientos puestos en juego por las y los alumnos y los saberes que espera enseñar.

Señalemos que estos recursos se promocionan bajo el lema de alentar una mayor autonomía de los alumnos. Notemos que, en esta visión, este concepto se identifica con la realización de tareas en las que se desdibuja marcadamente la intervención docente. Ahora bien, como vimos, solo algunos alumnos logran una aproximación más sistemática como resultado de *hacer por su cuenta* lo que el material propone. La desigualdad que así se produce es evidente. Estamos entonces frente a una cierta paradoja: en busca de mayor autonomía para los alumnos, ciertos dispositivos generaron mayor desigualdad.

LA AUTONOMÍA POR FUERA DE LA ENSEÑANZA

La actitud de delegar lo central de la enseñanza en materiales pedagógicos tiene puntos en común con la concepción de un docente como mero *facilitador* de los aprendizajes de los estudiantes. Esta tuvo su influencia en el momento en que se pretendió *aplicar* a los procesos de enseñanza y aprendizaje las tesis clásicas del constructivismo, en los años sesenta-setenta (Castorina, 2003). Efectivamente, las pedagogías «nuevas», que atribuían una autonomía propia al niño por el solo hecho de ser tal, le daban a este concepto un carácter estático, separado de las prácticas educativas. Organizar la educación desde los intereses del niño o pensarla como derivada de un proceso natural que se desarrolla espontáneamente gracias a las experiencias realizadas fueron algunos de los preceptos que se sostuvieron (Charlot, 2020). Estas posturas desconocían la complejidad de la producción cultural que la escuela debe transmitir a los estudiantes como una referencia ineludible para comprender la sociedad en la que viven y en la que desarrollarán su vida. Desprecian entonces la función mediadora del docente y el modo singular en que se elaboran los conocimientos a partir de las interacciones en el aula, sobre la base de la dialéctica entre conocimientos y saberes a la que nos hemos referido. Justamente, la postulación de las relaciones problemáticas entre conocimientos y saberes es un punto de partida de las didácticas disciplinares que surgen a partir de una crítica severa a los movimientos que pretendieron para la escuela una aplicación mecánica de las tesis constructivistas (Brousseau, 2000).

En el siglo XXI, en una sociedad en la que las relaciones humanas se estructuran cada vez más bajo la lógica del rendimiento y la competencia (Charlot, 2020), el discurso pedagógico comienza a referenciarse, por una parte, en el modelo de eficacia de la empresa (con un horizonte formativo del alumno como emprendedor) y, por otra, en las ciencias cognitivas como fundamento de la actividad intelectual de los estudiantes. Se plantea entonces una ruptura entre el hacer y el saber (Roegiers, 2016) en desmedro de este último y, de manera concomitante, una separación entre aprendizaje y enseñanza. Vuelve a desconocerse el papel de la producción cultural en la formación de los jóvenes y la importancia de los procesos sociales en las aulas como modo de ir aproximándose críticamente a ella. Se asiste entonces a un retorno del docente facilitador en los términos de las «metodologías activas». Encontramos, por ejemplo, esta idea en un documento de Unicef sobre aprendizaje basado en proyectos:

En definitiva, las evidencias del campo de las ciencias cognitivas sobre los procesos de aprendizaje y la necesidad de que la educación se adapte al mundo que estamos viviendo han hecho que varias metodologías activas que estuvieron durante mucho tiempo reservadas a una minoría de escuelas se den a conocer y se profundicen (Aragay y Martínez, 2020: 10).

La perspectiva de *adaptación al mundo* se contrapone a la de comprensión y análisis crítico del mundo. De este modo, se alienta en los alumnos el ejercicio de la metacognición o de las actividades de resolución de problemas en las que los conocimientos juegan un papel solamente instrumental, o de regulación de las emociones, sin relación con las situaciones didácticas. En todo caso, actividades disociadas de la transmisión del saber.

En este contexto, la noción de *autonomía* se presenta como un propósito a lograr por la educación de calidad, sin que se considere como una relación que se constituye en los vínculos sociales con el conocimiento en el interior de las prácticas educativas en el marco de las cuales existe la posibilidad de ir conquistando una posición de autonomía. Es así como leemos en documentos de organismos internacionales una defensa de la tesis según la cual el aprendizaje autónomo consistiría en que el alumno tome decisiones en el aprendizaje, asuma el compromiso en sus tareas escolares, desarrolle tolerancia hacia la frustración y se plantee desafíos, entre otros aspectos. El docente, sostiene esos mismos documentos, es un apoyo y suscitador para la mejor utilización de las funciones cognoscitivas del alumno.

Al colocar al docente —otra vez— en el lugar de «animador» del aprendizaje, ahora con otras modalidades respecto del constructivismo clásico, su tarea sería la de poner en marcha propuestas altamente guionadas que «llegan» a la escuela, elaboradas por «expertos», cuyos fines y, sobre todo,

sus resultados preceden a la escena de enseñanza y aprendizaje. Se va constituyendo así un enfoque según el cual las decisiones y elaboraciones que aportan los alumnos al «pasar por las situaciones» no persiguen la producción de ideas propias, sino el logro de aquellos propósitos que han sido predeterminados en la construcción de la situación. Se configura así una *autonomía de la eficacia* por contraposición a la idea de *autoría* a la que ya nos hemos referido.

Se proclama entonces una autonomía creativa de los estudiantes en el aprendizaje, pero los resultados se controlan mediante procesos externos a los actores con el objetivo de medir la eficacia alcanzada. La apreciación de las desigualdades se reduce a las diferencias en las calificaciones obtenidas y quedan fuera del análisis los esfuerzos por otorgar a todos los alumnos algún lugar activo en la escena educativa. Entendemos por estas razones que la perspectiva así configurada es portadora de efectos desiguales. De esta manera, las instituciones educativas ordenan su accionar en función de los procesos evaluativos externos abarcando en este movimiento tanto a los docentes y directivos como a los estudiantes. ¿Dónde queda entonces la posibilidad de elaborar estrategias propias en función de los problemas de enseñanza que se enfrentan y de conocer sus resultados?

CONCLUSIONES

Hemos caracterizado el concepto de *desigualdad* en términos del fenómeno por el cual algunos alumnos no participan de los intercambios de las aulas –de las discusiones, de las tareas, de las conclusiones a las que se arriba– o lo hacen de una manera tan temerosa o dubitativa que resulta difícil pensar que encuentran en lo que allí sucede un sentido propio, gratificante, transformador. Hemos asumido entonces una perspectiva en la que el accionar de cada estudiante, con sus singularidades, no puede concebirse separado de los otros integrantes de su comunidad. Es en esa relación entre *todos* y *cada uno*, en los modos en los que el docente interpela –va a la búsqueda, convoca– a sus estudiantes, en las habilitaciones que la institución permite donde hemos ubicado nuestros interrogantes sobre la desigualdad adentro de la escuela. Concebir la clase como una unidad en la que se desarrolla la singularidad de cada estudiante, que, a la vez, aporta a la configuración de esa unidad clase, no supone prescripciones acerca de modos específicos de desplegarla en las prácticas.

Siguiendo esta línea argumentativa, hemos rechazado las interpretaciones esencialistas y estáticas de la noción de *autonomía* para defenderla, apoyados en las tesis de Castoriadis, como un proceso que se va transformando como parte de las prácticas educativas, a través del cual

los estudiantes van pudiendo dejar sus propias marcas en las ideas trabajadas en las aulas. Justamente nos hemos detenido en señalar los efectos desigualitarios de esa versión estática de autonomía, ya que desconoce la riqueza de la actividad productiva de los alumnos en sala de clase, alentada y reconocida por su docente. En un sentido más amplio, cuando se propone intencionalmente un proceso de transmisión del saber resulta central la confianza del maestro o del profesor en el valor de la palabra de sus alumnos. Esto lo lleva a promover su participación, en la que las dudas de los estudiantes, sus incertidumbres, sus idas y vueltas, sus aportes originales –aunque a veces lejanos a lo que se espera– están presentes en los intercambios colectivos. De esta manera, se da lugar a la construcción de una posición de autonomía por parte de los alumnos. Entendemos que en esos intercambios se va transformando la percepción que los actores tienen de sí mismos y se va conquistando una nueva mirada sobre ellos por parte de los otros.

La noción de *reconocimiento* a la que hemos dado un lugar significativo en este artículo resulta clave para comprender el entramado cognoscitivo-afectivo que deviene en condición de posibilidad de la posición de autonomía respecto del conocimiento. Esta relación recíproca entre alumnos y docente ubica a este último en la exigencia de reconfigurar su propia relación con el saber para *hacer lugar* a las propuestas de los alumnos preservando al mismo tiempo la ineludible referencia a la producción cultural constituida históricamente. En estos movimientos entre las ideas de los alumnos y el saber transmitido, se juega para el docente una posición que toma en cuenta lo instituido y es al mismo tiempo instituyente. Toma en cuenta lo instituido, porque debe ajustarse a las reglas del funcionamiento escolar y del saber; puede devenir instituyente cuando implica una producción original para discutir, con referencia al saber, aquello que los alumnos aportan.

Al desentrañar la complejidad de la necesaria acción mediadora del docente para habilitar la participación de los alumnos en los intercambios de las aulas, hemos ofrecido elementos para elaborar una mirada crítica sobre la concepción del docente como *facilitador* de los aprendizajes. Efectivamente, se omite en esta última el valor que tiene para la formación de los jóvenes tanto el papel de la producción cultural como la actividad productiva que tiene lugar en los intercambios en las aulas. Esperamos haber contribuido así a la producción de argumentos a favor de la irreductibilidad de la enseñanza a procesos que pueden estandarizarse a través del uso de recursos educativos que se proponen predeterminarla.

¿Cuáles son los interrogantes principales que consideramos que pueden formularse al terminar este trabajo, respecto de las relaciones entre autonomía y desigualdad en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Ante todo, sobre la base del marco conceptual que hemos construido, sería necesario indagar empíricamente en las salas de clase, en términos de estudios de caso, el papel que juega para la conquista de la autonomía de los alumnos el entramado entre reconocimientos recíprocos, inclusión de las ideas propias que emergen en las interacciones y saber cultural. Asimismo, habría que especificar las diversas modalidades en las que los alumnos no entran en la escena del conocimiento, más allá de las mostradas en este artículo.

Son numerosos los estudios que han indagado sobre el impacto de las pertenencias socioculturales en las trayectorias escolares. Sin embargo, sabemos menos acerca de las relaciones entre la construcción de una posición de autonomía con relación al conocimiento en la escuela y la inserción posterior de los jóvenes en la vida social.

¿Cómo orientar la investigación de las situaciones de enseñanza para que las consideraciones realizadas acerca del carácter indisoluble de los componentes cognoscitivos y afectivos y el análisis de las modalidades de reconocimiento estén presentes en las preguntas que se formulan?, ¿qué nuevos interrogantes se abrirían y cómo se transformaría el conocimiento ya producido al considerar la perspectiva mencionada?

Resulta imprescindible también estudiar cuidadosamente cómo se constituye la posición de autonomía de los docentes en las condiciones actuales del sistema educativo y político de la Argentina, como así también reconsiderar las demandas de otras políticas públicas para contribuir a modificarlas.

Es necesario dialectizar las ideas de autonomía y desigualdad y, sobre todo, plantear las dificultades que surgen al vincular los estudios de caso con los procesos de conceptualización que los sistematizan. Y lo que no es menor: indagar en las peculiaridades de la encarnación de las nociones de autonomía y desigualdad en el campo educativo, para evitar cierta trasposición simple y directa de categorías muy amplias de la filosofía y las ciencias sociales, que podría dar lugar al desconocimiento de lo propio de las interacciones con el conocimiento en las aulas.

Finalmente, las líneas de investigación que acabamos de mencionar requieren analizar y revisar con quienes sostienen las escenas cotidianas de enseñanza en las aulas, los docentes, la pertinencia del marco conceptual desarrollado: ¿se reconocen ellos en la caracterización propuesta?, ¿se podría reconfigurar el marco conceptual elaborado en un proceso de intercambio colaborativo, de manera de orientar la investigación incluyendo a sus actores? Acá radica el mayor desafío que es necesario asumir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aragay, Xavier y Martínez, Mariana
2020 *El aprendizaje basado en proyectos en Planea*, Buenos Aires, Unicef.
- Becerril, María Mónica *et al.*
2015 *Analizar clases de matemática. Una herramienta de estudio para la formación docente*, colección Desarrollo Profesional Docente, Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente.
- Bilodeau, Jeanne
2020 *Didactique des mathématiques et pratiques efficaces: étude critique des conceptions de l'autonomie des élèves. Mémoire maîtrise en éducation*, Québec, Université du Québec à Montréal.
- Bonnéry, Stéphane
2009 «Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage», en *Revue française de pédagogie*, n° 167, pp. 13-23.
- Brousseau, Guy
2000 «Educación y Didáctica de la Matemática», en *Revista de Educación Matemática*, vol. 12, n° 1, pp. 5-38.
2007 *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*, Buenos Aires, del Zorzal.
- Castoriadis, Cornelius
1993 *El mundo fragmentado*, Buenos Aires, Altamira.
2013 *La institución imaginaria de la sociedad*, México, Tusquets.
- Castorina, José Antonio
2003 «Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares», en *Psykhé*, vol. 12, n° 2, pp. 15-28.
- Castorina, José Antonio y Sadovsky, Patricia
2021 «El significado de los conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares», en *id. (dirs.), Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Problemas conceptuales*, Buenos Aires, UNIFE: Editorial Universitaria, pp. 13-44.

Charlot, Bernard

- 2014 «La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad. Problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones», en *Polifonías. Revista de Educación*, año 3, nº 4, pp. 15-35.
- 2020 *Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*, San Pablo, Cortez Editora.

Dardot, Pierre

- 2011 «La subjectivation à l'épreuve de la partition individuel collectif», en *La Découverte. Revue du Mauss*, nº 38, pp. 235-258.

Dejours, Christophe

- 2009 «Entre inégalités individuelles et coopération collective: la question de l'autorité», en Jouan, Marlène y Laugier, Sandra (dirs.), *Comment penser l'autonomie?*, París, Presses Universitaires de France, pp. 291-313.

Deleplace, Marc y Niclot, Daniel

- 2005 *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie. Enquêt au collège et au lycée*, CRDP, Champagne-Ardenne, Reims.

Geay, Bertrand

- 2009 «L'impératif d'autonomie... et ses conditions sociales de production», en Jouan, Marlène y Laugier, Sandra (dirs.), *Comment penser l'autonomie?*, París, Presses Universitaires de France, pp. 151-168.

Honneth, Axel

- 2007 *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*, Buenos Aires, Katz.

Passeron, Jean-Claude y Revel, Jacques

- 2005 «Penser par cas. Raisonner à partir de singularités», en *id.*, *Penser par cas*, París, École des Hautes Études en Sciences Sociales, pp. 9-44.

Robert, Aline

- 2003 «De l'idéal didactique aux déroulements réels en classe de mathématiques: le didactiquement correct, un enjeu de la formation des (futurs) enseignants (en collège et lycée)», en *Didaskalia*, nº 22, pp. 99-116.

Roegiers, Xavier

- 2016 *Marco conceptual para la evaluación de las competencias*, Oficina Internacional de Educación, Unesco.

Sadovsky, Patricia

- 2005 *Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*, Buenos Aires, del Zorzal.

Schubauer-Leoni, María Luisa

- 1997 «Entre théories du sujet et théories des conditions de possibilité du didactique: quel “cognitif”», en *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 17, n° 1, pp. 7-27.
- 2007 «L'action collective dans les oeuvres et dan leur “reconstruction” scolaire», en Ruiz Higuera, Luisa; Estepa, Antonio y García, Francisco J. (comps.), *Sociedad, escuela y matemáticas. Aportaciones de la Teoría Antropológica de lo Didáctico*, Jaén, Universidad de Jaén, pp. 529-549.

Terigi, Flavia

- 2005 «Después de los noventa: prioridades de la política pública nacional», en Tedesco, Juan Carlos (comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Buenos Aires, IIPE-Unesco.

Hacia la construcción de una posición autónoma de lxs alumnxs en relación con los saberes escolares

Mariela Helman, Egle Pitton, Dana Sokolowicz y Axel Horn

EN ESTE ESCRITO SE PRESENTAN REFLEXIONES en torno a la llamada *autonomía de lxs estudiantes en el contexto escolar*. En primer lugar, presentaremos algunas consideraciones acerca de cómo concebimos la autonomía, incluyendo distintas dimensiones involucradas en su definición. En segundo lugar, analizaremos algunas escenas escolares donde se han generado condiciones pedagógicas didácticas particulares y se han puesto en práctica diversas estrategias para promover la construcción de posiciones progresivamente más autónomas en relación con el conocimiento y con la actividad escolar. Se trata de situaciones que se desarrollan en organizaciones pedagógicas particulares que desafían los condicionantes duros del dispositivo escolar. Estas provienen de distintas experiencias e investigaciones: las dos primeras se desarrollaron en escuelas donde el Programa de Aceleración lleva a cabo sus acciones; la tercera es un recorte de situaciones desarrolladas en el marco de un proyecto de investigación de la Universidad de Buenos Aires, en escuelas rurales de sección múltiple. Por último, ofrecemos algunas reflexiones acerca de cuáles son las condiciones pedagógico-didácticas que podrían contribuir a la construcción de dichas posiciones en lxs estudiantes.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE «LA AUTONOMÍA»

El término *autonomía* forma parte del vocabulario escolar, circula cotidianamente en las conversaciones docentes para referirse a los grupos y a lxs estudiantes; también aparece utilizado en informes escritos, en boletines y en descripciones narrativas: «son muy poco autónomos, me llaman todo el

tiempo; es muy autónomo con las tareas; seguiremos trabajando en la autonomía», entre otras. Menos frecuente, en cambio, resulta la pregunta respecto de a qué tipo de acciones de lxs alumnxs les asignamos ese término o, dicho de otra manera, qué entendemos por autonomía de lxs estudiantes en la escuela: ¿se refiere a manejarse con las propuestas escolares sin solicitar ayuda del docente?, ¿se trata de un atributo general del que disponen algunos sujetos?, ¿se aprende? y, en todo caso, ¿cómo, dónde, a través de qué acciones?

En resumen, si bien en buena parte del discurso pedagógico académico y en materiales producidos por los distintos ministerios de Educación la cuestión de la autonomía de los estudiantes pareciera tener relevancia, dentro de las escuelas se habla frecuentemente de autonomía e, incluso, se la evalúa, pero, en general, no es tan habitual que se la tome como objeto de análisis ni de trabajo en la enseñanza.

¿Cómo explicamos que un niñx que está en su grado sin hablar, con la cabeza gacha, «de pronto» quiera participar en la clase y levante la mano; o que un niñx que no se anima a dejar ninguna marca escrita en su carpeta «un día» comience a resolver el problema sin esperar que la maestra le dé pistas o le confirme que lo está pensando bien?

Nos proponemos argumentar que estos cambios no son producto del *desarrollo espontáneo* o efectos del mero estar en la escuela, sino que resultan de un proceso de enseñanza que los tomó como objeto de trabajo. En otros términos, analizaremos algunas condiciones pedagógicas que promueven la construcción de posiciones de mayor autonomía en lxs estudiantes.

Retomando la persistente presencia del término *autonomía* en la escuela, son de hacerse notar las diferentes situaciones a las que se refiere sin que, como ya se señaló, se explicita una definición posible. En este trabajo proponemos tres sentidos de cómo puede ser interpretada. Se trata de dimensiones de análisis o de conceptualización que no son necesariamente excluyentes, sino que muchas veces se van construyendo o desplegando de forma entrelazada –en especial, los últimos dos sentidos están más estrechamente relacionados en el interior de la escuela–.

En primer lugar, la autonomía se vincula con el hecho de que muchxs estudiantes asumen responsabilidades en actividades extraescolares. Estas actividades fueron aprendidas por los sujetos en contextos no formales de enseñanza para resolver problemas cotidianos e involucran otras tareas llevadas adelante por los niños y las niñas para colaborar con la comunidad de pertenencia de los sujetos (García Palacios, Hecht y Enriz, 2015).

Existe un segundo sentido de autonomía vinculado con el dominio de un campo de conocimientos. En la escuela se transmiten conocimientos específicos pertenecientes a los campos disciplinares más diversos y se espera que lxs estudiantes se apropien de un conjunto de ellos haciendo un uso independiente de dichos saberes (Baquero, 1997). Estos conocimientos van

desde operaciones matemáticas abstractas hasta el dominio competente de distintos géneros discursivos, ya sea de manera oral o escrita. Se sabe que ese uso de los conocimientos impartidos por la escuela requiere un sistemático trabajo escolar que posibilite realizar de manera autónoma procesos cognitivos complejos que, en una primera instancia, se realizaron en colaboración o en prácticas guiadas por otros (Baquero y Terigi, 1996; Baquero y Limón Luque, 2001).

En tercer lugar, puede identificarse la autonomía referida al desarrollo del trabajo escolar, con sus tiempos, sus pautas y sus regularidades. Ha sido señalado que el aprendizaje escolar no solo supone la adquisición de saberes disciplinares, sino que lxs alumnxs deben adquirir un conjunto de conocimientos de los modos específicos de la actividad en la escuela. Esas particularidades del trabajo escolar que han sido denominadas de distintas maneras (*gramática escolar, forma escolar, oficio de alumno*), más allá de la pertinencia de una u otra categoría, son evaluadas de diferentes formas más o menos explicitadas por lxs docentes y, tal como mencionamos, no siempre son consideradas como objeto de enseñanza.

En este trabajo, abordaremos estos últimos dos sentidos de *autonomía*. En particular, las condiciones pedagógicas que habilitan y promueven su construcción. Encontramos que en el discurso pedagógico estos aspectos han sido trabajados de manera separada; en este artículo, proponemos considerarlos como dos aspectos que, en las prácticas escolares, se producen de manera conjunta, aunque en ocasiones requieran propuestas de trabajo específicas.

Desde nuestra perspectiva, es necesario tomar ambos aspectos como objeto de trabajo en la enseñanza y ofrecer las condiciones para que todxs lxs estudiantes puedan manejarse con grados crecientes de autonomía en las propuestas de la escuela. Al mismo tiempo, si esta pone a disposición las herramientas para aprender a ser autónomx, eso supone, como todo aprendizaje, un proceso y no una *checklist* de «tiene o no tiene autonomía».

Estos sentidos de autonomía no son considerados como un atributo individual de un sujeto, sino, por el contrario, como una relación social que se da, en nuestro caso, en el contexto de situaciones educativas específicas; es decir, sujeta a transformaciones posibles en el marco de una práctica (véase el capítulo de Sadovsky y Castorina, en este libro). La autonomía así entendida constituye una posición en relación con los conocimientos, con lxs otrxs, con unx mismx como aprendiz y con todo aquello que compone la experiencia escolar. Indefectiblemente, debe ser pensada desde su carácter situado y situacional, constituida bajo ciertas condiciones institucionales y pedagógicas. La dimensión relacional abarca tanto a lxs otrxs sujetxs con quienes se interactúa como así también a los contenidos/objetos de conocimiento a propósito de los cuales se construyen

esas interacciones. Por otra parte, también advertimos la importancia de que los sujetos puedan reflexionar sobre su propio proceso constructivo como estudiantes. Es decir, que haya cierta «toma de conciencia» acerca de hasta dónde puedo solx y hasta dónde puedo con ayuda; así como también qué tipos de ayuda (mediaciones) necesito para resolver determinado problema (¿es la lectura de un texto?, ¿es recurrir a una tabla pitagórica?, ¿es pedir una ayuda de unx compañerx?).

En esta línea, sostenemos que lo que se enseña no es la autonomía «en sí misma», no es el aprendizaje *de* la autonomía como si fuera un valor *per se*, medido y evaluado en términos individuales. Más bien nos interesa pensar de qué manera en la escuela se generan condiciones que posibiliten la construcción de posiciones progresivamente más autónomas en tanto esto permite a lxs alumnxs asumirse como sujetos capaces de producir conocimiento, de plantear preguntas, de resolver problemas, de reconocer qué problemas aún no pueden resolver, de pedir ayuda cuando les haga falta, de saber qué ayuda requieren en cada circunstancia, etc.

En relación con las dimensiones que trabajaremos, consideramos que *hacerse* estudiante es una acción que implica la mirada, la palabra y los gestos de otrxs pero, a su vez, ciertos márgenes de libertad o acciones para poder asumir ese lugar. Es en esa acción conjunta que se va desplegando una autonomía, que siempre es dinámica y en vínculo con otrx (sujeto, conocimiento, artefacto cultural). Por ello, encontramos que niñxs y adolescentes que se muestran autónomos para ciertas actividades requieren de mayor acompañamiento en otras. En otras palabras, según las situaciones varían sus grados de autonomía.

En este sentido, nos preguntamos cómo intervienen estos procesos de mayor o menor autonomía en la participación de la vida escolar, en la apropiación estrictamente cognitiva. Podemos suponer entonces que el desarrollo de procesos de autonomización tendrá que construirse en el marco de situaciones e intervenciones pedagógicas y didácticas que no escindan estas operaciones.

A partir de las definiciones de autonomía propuestas, nos preguntamos cuáles son las condiciones para que en las prácticas educativas se propicie la autonomía. Las situaciones que presentamos a continuación exploran distintas dimensiones de ellas.

LA AUTONOMÍA COMO OBJETO DE TRABAJO ESCOLAR: DE LA EXTERIORIDAD AL DOMINIO O HACER PROPIO LO QUE ANTES ERA AJENO

En este apartado, presentaremos tres situaciones que provienen de fuentes distintas. Las dos primeras se desarrollaron en el marco del Programa

Grados y Grupos de Aceleración¹ e ilustran parte del trabajo allí realizado con el propósito de favorecer posiciones de mayor autonomía por parte de lxs estudiantes. En la última, se retoman dos escenas de clase que tuvieron lugar en el marco de una secuencia didáctica diseñada colaborativamente por maestras rurales y por un equipo de investigación, con el propósito de aprovechar las condiciones organizacionales planteadas por los plurigrados en beneficio de los aprendizajes infantiles del sistema de numeración. En dicha presentación trataremos de entramar la descripción de lo desarrollado en el aula con el análisis de las condiciones que, entendemos, promueven la construcción de una posición progresivamente más autónoma en relación con el aprendizaje escolar.

Situaciones de enseñanza en el marco del Programa de Aceleración²

Lxs estudiantes del Programa de Aceleración son niñxs que tienen dos o más años que la edad teórica definida para el grado que cursan. Sus trayectorias escolares están signadas por experiencias de repitencia y/o períodos de ausencia prolongados, lo que Flavia Terigi (2009) denomina *trayectorias desencauzadas*. A sus condiciones de vida complejas, se le suma una escolaridad que no ha podido o no ha sabido responder a sus necesidades formativas. En su mayoría, son estudiantes que, a pesar de haber estado muchos años en la escuela, presentan desfasajes en sus aprendizajes y, en muchos casos, modos disruptivos de habitar el espacio escolar. En este sentido, en la posición de alumnxs que han construido, también han intervenido las limitaciones del dispositivo escolar para dar respuesta a sus particularidades. Compartimos la visión de Sadovsky y Castorina (véase el capítulo anterior de este libro), cuando afirman: «El proceso a través del cual algunos estudiantes estando dentro del aula están fuera de los sentidos que se van compartiendo transforma las diferencias en desigualdades» (p. 188). Consideramos que esas modalidades de quedar fuera de la escena escolar también fueron construidas en la escuela. En este sentido, la perspectiva de las trayectorias escolares permite poner el foco en las condiciones institucionales

1. El Programa funciona desde 2003. Su propósito es ofrecer una alternativa de prosecución de la escolaridad en un tiempo menor que el que establece la progresión un grado/un año. Para ello, se conforman grados y grupos de aceleración.

2. De aquí en adelante, el uso de la primera persona del plural representa, respectivamente, al equipo docente a cargo de las experiencias del Programa de Aceleración o al equipo de investigación en escuelas rurales.

y vincularlas con los recorridos que efectivamente realizan lxs alumnxs en el sistema; al mismo tiempo, abre la posibilidad de generar otras condiciones para lograr otras experiencias escolares.

Como ya planteamos, en el trabajo que se lleva a cabo con estudiantes de aceleración se hace necesario generar condiciones que habiliten otras experiencias escolares, tanto en lo que respecta a los aprendizajes como a las formas de llevar adelante la convivencia. Estos aspectos resultan un desafío, porque es preciso producir en lxs alumnxs una suerte de ruptura con lo que les viene ocurriendo en la escuela (Rossano, 2020); en particular, con concepciones que portan de sí mismos como aprendices a partir de sus experiencias escolares previas (Kurlat, 2011). Tomando en cuenta, entonces, las condiciones que organizan trayectorias, las opciones pedagógicas y didácticas asumidas se propone desplegar otras coordenadas –menos estudiantes por grupo para ir en busca de los puntos de partida en los saberes e intereses de cada estudiante, un recorte particular en el itinerario propuesto de enseñanza, la intensificación del trabajo con algunos temas que se consideran relevantes para aprender otros, el sostenimiento de interacciones varias y variadas con los contenidos y entre los sujetos– que posibilitan distintas experiencias de aprendizaje.

ARMAR UN CAMINO SEGURO PARA HACER CRECER LA AUTONOMÍA

A continuación presentaremos algunos ejemplos que ilustran el trabajo que llevamos adelante con el propósito de favorecer la autonomía de lxs estudiantes en el marco de las prácticas de enseñanza. El interrogante principal que nuclea estas reflexiones podría sintetizarse del siguiente modo: ¿qué acciones planificamos y ponemos en marcha para que lxs estudiantes puedan conquistar posiciones de autonomía creciente?, ¿qué recursos ponemos a su disposición para que, a través de ellos, y no necesariamente de antemano, lo logren?

Un eje de trabajo que instalamos desde el inicio del Programa es la formación de lxs chicxs como estudiantes. Las historias escolares de lxs alumnxs con sobreedad nos muestran que, si bien han estado muchos años en la escuela, existe cierta distancia con lo que la experiencia escolar les propone: ser estudiantes, aprender contenidos de distintas áreas, convivir democráticamente con otrxs, aceptar regulaciones propias de la institución, etc.

Creemos que tornar objeto de enseñanza las particulares características que tiene *ser estudiante de la escuela* supone ofrecer claves para que todxs puedan apropiarse de ellas (Helman y Fridman, 2007). Llevamos adelante esta tarea de diversas formas, pero lo que estas tienen en común

puede sintetizarse en dos características: en primer lugar, se hacen más visibles y explícitos distintos aspectos relacionados con la propuesta de enseñanza (los proyectos que se abordarán en el año, los contenidos que se propone que aprendan, los materiales y libros con los que se trabajará, etc.) y con la organización del trabajo escolar (el horario de las clases, la asistencia a la escuela, la agenda con fechas de entregas, etc.). En segundo lugar, el trabajo sobre estos aspectos se sostiene en el año; es decir, no son intervenciones que se plantean al inicio del ciclo escolar o en un momento previo al abordaje de las propuestas de enseñanza, sino que ocupan un tiempo particular de manera sistemática y entramada con los contenidos de las áreas.

¿En qué sentido podemos considerar que el trabajo sobre este eje colabora en la construcción de posiciones de mayor autonomía por parte de lxs chicxs? Fundamentalmente, porque brinda la oportunidad de que lxs estudiantes sepan también cuál será el recorrido de enseñanza propuesto, lo que, a su vez, les permite mayor anticipación y control respecto de este y de lo que se espera de ellxs. Si tomamos en cuenta que lxs destinatarios del programa son sujetos que, aun estando en la escuela, sostienen con ella una relación de baja intensidad (Kessler, 2007) o de distancia o ajenidad con las propuestas, creemos que este abordaje posibilita un recorrido más consciente de lo que está en juego en la experiencia escolar y, en consecuencia, involucrarse más como estudiantes.

El trabajo en este eje supone diversas acciones.³ Veamos un breve ejemplo: al inicio del año escolar, en un grado sexto/séptimo de aceleración, la docente arma un cartel con la distribución de las materias en la caja horaria semanal. Ese cartel está en las paredes del aula, disponible para todxs, pero cobra valor y sentido formativo con intervenciones tales como «Antes de salir al recreo, fíjense acá en el horario con qué materia vamos a trabajar la hora que viene. Así saben qué carpeta guardar y qué materiales dejar en la mesa».

Este tipo de intervenciones supone confiar en que ese tiempo escolar que se «tarda» en brindar a lxs chicxs claves para que puedan anticipar lo que viene en la jornada lxs ubica en una mejor posición respecto de su lugar como alumnxs, dado que comunica en forma más explícita lo que se espera de ellxs y el tipo de decisiones que deberán asumir como estudiantes. Sostenerlas en el tiempo tiene por propósito que cada unx se apropie del recurso, lo que permitirá retirar la indicación del docente y ganar autonomía en la organización de la tarea.

3. Registro de las asistencias/inasistencias a la escuela; enseñanza del uso de la agenda para anticipar y planificar tiempos de estudio; presentación de la agenda de lecturas; distribución de tareas que colaboran con la organización del aula; entre otras.

Otro ejemplo: en un grado de aceleración cuarto/quinto, la maestra les presenta a sus estudiantes el plan de trabajo de la primera parte del año: los contenidos principales y una posible distribución en los meses. Deja en un cartel disponible para todxs en el aula esa presentación que incluye, también, una foto de la portada de los materiales que usarán: *Trayectorias 1* y *Trayectorias 2*.⁴ Incluye la foto de la tapa de *Trayectorias 3*, aclarándoles que «ese no lo vamos a trabajar hasta los últimos meses, tiene temas muy complejos...».

Al igual que en la situación anterior, el sentido pedagógico de ese cartel, en el cual la docente les cuenta el plan y hace más visible el recorrido de enseñanza propuesto, es hacer partícipes a lxs chicxs de aquello que será objeto de trabajo. Al mismo tiempo, la progresión de la serie –en este caso, 1, 2 y 3– resulta un claro indicador de progresión en los aprendizajes. De nuevo, el cartel puede ser un adorno del aula o puede cobrar potencialidad si la intervención docente lo pone en valor, muestra explícitamente que si ya están trabajando en el *Trayectorias 2* es porque han avanzado y, en este sentido, se ofrece como una herramienta más para reconstruir una historia de aprendizaje y trabajo colectivo. La inclusión de la tapa del *Trayectorias 3* también tiene intencionalidad pedagógica, en el sentido de ofrecer una proyección que refleja avances en lo que se hizo y propuestas de lo que vendrá. Creemos que, de esta manera, se colabora mediante la generación de múltiples oportunidades para que lxs chicxs se «suban» y construyan un proyecto personal de aprendizaje que habilite otras formas de vincularse con la experiencia escolar y de proyectarse a sí mismxs como aprendices. Hemos presenciado situaciones en las que lxs chicxs preguntan con interés a su docente «¿cuándo pasamos del 1 al 2?», y también escenas en las que la entrega del nuevo ejemplar se organizó como evento particular, sellando el momento con una foto, un aplauso grupal e, incluso, autógrafos de las autoras del material para el cuadernillo de cada estudiante.

En el caso del trabajo con *grupos* de aceleración, que desarrollan sus acciones fuera de la sección escolar, además de la necesidad de generar una diferencia significativa respecto de las experiencias escolares previas que han transitado lxs estudiantes (Rossano, 2020), se torna necesario producir algún tipo de continuidad entre el trabajo en ese espacio y el del grado al que pertenece cada sujetx. Poniendo el foco en la autonomía de lxs niñxs, resultaría sumamente complejo –sino imposible– esperar que las relaciones entre aquello que se trabaja en el grado y aquello que se trabaja en el grupo quedaran a cargo solamente de lxs estudiantes. De alguna manera, si

4. Disponible en <<https://biblioteca-digital.bue.edu.ar/buscar?q=trayectorias>> [consulta: 4 de julio de 2025].

la institución escolar ubica al sujeto en la posición de «estudiante que sale algunas horas del grado para ir a trabajar con la docente del programa de Aceleración», creemos que también debe asumir la cuestión de cómo vincular los conocimientos elaborados en un espacio y en el otro.

En un trabajo anterior (Di Marco, Helman, Santos Vieira Palma, 2022), planteamos la necesidad de construir esas articulaciones: una serie de conclusiones sobre la regularidad de la serie numérica, un ambiente alfabetizador con palabras seguras que permiten escribir otras, unos consejos para no confundirse con la escritura de algunos números, etc. La elaboración conjunta de este tipo de sistematizaciones (carteleros, conclusiones, sugerencias, etc.) son propias de los enfoques didácticos con los que se trabaja desde el programa. Además, refleja parte de lo construido en la clase y supone una forma más de encuentro de lxs estudiantes con los conocimientos, pues su producción posibilita un nivel más de elaboración cognitiva: la acción de pensar sobre aquello que se aprendió. Apelar a estos materiales permite reconstruir el recorrido didáctico que se viene realizando, a la vez que posibilita apoyarse en esos recursos para enfrentar otras situaciones de enseñanza. Son carteles que sistematizan construcciones que solo son posibles por las interacciones con los conocimientos y con lxs otrxs. No son solo ni fundamentalmente *carteles*, sino sistematización y materialización de una elaboración cognitiva colectiva en la que el sujeto participó.

Como ya hemos mencionado, los grupos de aceleración funcionan en otro espacio que el del grado; entonces, en algún momento notamos que toda esa producción quedaba sistematizada en el aula del programa, pero que la vuelta al grado no implicaba que lxs estudiantes llevaran consigo ese recurso ni que pudieran apoyarse en él, dado que, en general, las paredes de sus aulas tienen otros materiales ligados a los contenidos de los grados que cursan. Podríamos preguntarnos entonces qué ocurre con las síntesis en las que se han volcado algunas sistematizaciones del conocimiento producido y que se espera que funcionen como recursos para posibilitar nuevas elaboraciones cuando regresan a sus grados y, más profundamente, qué implica que un sujeto construya o se apropie de un saber. Por ejemplo: ir a buscar información en un cartel del aula supone un saber que fue construido en el marco de la práctica escolar y que, a su vez, posibilita posiciones de mayor autonomía por parte de lxs estudiantes. Que ese recurso pueda ser también utilizado en otro espacio, como es el grado, implica contar con ese saber, pero también poder transferirlo y, para que ello sea posible, se requiere —entre otras cosas— que esa transferencia esté habilitada por el docente del grado.

Consideramos entonces fundamental encontrar la manera de que esas sistematizaciones fueran transportables; sobre todo, cuando algunos de sus saberes se encuentran en puntos muy diferentes del trabajo que se realiza en el grado de pertenencia.

Surgió entonces la idea de armar una serie de objetos, los *bolsilleros*, con palabras seguras y conocidas; con nombres de números y también con pasos para leerlos, con el propósito de que esos objetos fueran móviles y transportables. Apostamos a que se volvieran instrumentos de apoyo y de consulta («pistas», «atentis») para lxs chicxs en el espacio del grado y también en las casas. Creemos que la potencialidad del dispositivo consiste en que esos objetos elaborados en el aula del programa con lxs alumnxs ya no son «de aceleración», sino que son, fundamentalmente, del propio sujeto. Hay allí una posibilidad de ir apropiándose de un recurso sencillo, al alcance de la mano –o del bolsillo del guardapolvo–, que permite ganar seguridad y mayor autonomía para enfrentar otras situaciones de aprendizaje. Una vez más, podemos observar que la autonomía resulta un punto de llegada en el marco de una historia de interacciones e intervenciones y no constituye un punto de partida o un atributo del sujeto.

Para ilustrar el trabajo con los *bolsilleros*, presentamos una síntesis⁵ de una propuesta de alfabetización inicial llevada adelante con un estudiante en el contexto de pandemia.

En 2021, Mateo cursaba quinto grado de una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y se incorporó al programa de Aceleración que tenía acciones en su escuela, luego de años de escolaridad muy intermitente.⁶ Esta situación lo ubicaba lejos de los contenidos que se trabajaban en su grado, pues su alfabetización inicial había quedado interrumpida. En general, en el aula se sentaba al fondo, apoyaba su cabeza sobre sus brazos y se dormía. Es decir, quedaba completamente fuera de lo que allí sucedía. Sus maestras no sabían cómo ayudarlo, en el contexto del grado, para que avanzara en sus aprendizajes y es por ese motivo, y por la sobreedad del alumno, que solicitaron su incorporación al programa. Es así que Mateo comienza el trabajo con la docente de Aceleración.

Durante un tiempo bastante prolongado, se negó a producir escrituras por sí mismo, pero, con mucho sostenimiento de la oferta y la confianza por parte de la docente, comenzó a mostrar sus escrituras utilizando letras móviles, cuya movilidad, justamente, permite no dejar «marcas»

5. El desarrollo completo de la experiencia fue presentado en relatorías del «Programa de Aceleración: 100 volando. Una experiencia de alfabetización y algunas reflexiones sobre nuestro trabajo» y en Semana Federal UNIPE (2021) por Di Marco y Helman. Las imágenes que compartimos también corresponden a ese trabajo.

6. Incluso un año no asistió a la escuela, ni fue posible contactarlo o sostener algún tipo de continuidad.

del error.⁷ Así fue como, además de descubrir que en sus escrituras predominaba el esquema silábico, pudimos saber que a Mateo le interesaban mucho las aves y quería aprender sobre ellas. Habiéndolo acordado previamente con su docente del grado, se le propuso entonces iniciar una investigación para armar una muestra cuyos destinatarixs serían sus compañerxs de grado. Con ese propósito comunicativo, comenzaron a crecer las lecturas y las escrituras.

En ese contexto, la docente de aceleración le propuso ir incorporando al ambiente alfabetizador del aula de apoyo las palabras nuevas que iba logrando escribir. Sin embargo, este instrumento no se encontraba en el aula de su grado y, por esa razón, se nos ocurrió armarle un *ambiente alfabetizador móvil*, de bolsillo, para llevar y traer de la escuela a la casa y de la casa a la escuela, generando un puente por el que Mateo pudiera ir transitando y ganando autonomía en el dominio del sistema de escritura.

En el marco del proyecto de preparación de la muestra sobre aves, la dinámica que se generó consistía en que, frente al aprendizaje de la escritura de una palabra nueva, Mateo la sumaba al abecedario del aula y también a su alfabeto de bolsillo.

Estas me las sé



Fuente: Cuaderno del IICE, nº 14, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

El modo en que Mateo se apropió del bolsillero y, a partir de él, progresó en el dominio del sistema, apoyándose para producir escrituras tanto en

7. A los fines de este artículo, estamos presentando un recorte para enfatizar las condiciones que posibilitan la construcción de posiciones de autonomía. El trabajo fue mucho más amplio, complejo y sumamente artesanal. Por ejemplo, para que Mateo comenzara a escribir se le inventó una «Pizarra para equivocarse», de forma tal de habilitar el espacio para el error. Es decir, fue laborioso y tuvo muchos tropiezos o puntos donde no lográbamos avanzar.

el grado como en su casa, nos permite reflexionar acerca de las condiciones que generamos para que lxs estudiantes logren avanzar. En este caso, observamos que, cuando se ofrece un recurso y el sujeto lo hace suyo, es posible ganar en autonomía y también en protagonismo en el proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, advertimos que esas condiciones no son generalizables, en el sentido de pensar que un mismo recurso se convierte por su sola presentación en instrumento significativo del cual se apropian todxs lxs chicxs. De alguna manera, cuando diseñamos recursos como este, creemos que son apuestas, dispositivos que pueden funcionar o no, dado que el sentido se termina de construir con la apropiación que hacen lxs chicxs de ellos, o con su no-apropiación, lo cual nos invita a *barajar y dar de nuevo*. No es solo o principalmente el recurso, sino el proceso mediante el cual se elabora; es decir, no se trata de una receta o un machete que le pasamos al sujeto, sino de la construcción que resulta del trabajo, la intervención, el intercambio y la interacción que, luego, se materializa en una pizarra para equivocarse o en un bolsillero. Los recursos son simples, la intencionalidad pedagógica que los moviliza y los sostiene no lo es. En todo caso, lo que resulta generalizable es la necesidad de buscar a cada estudiante en el lugar que se encuentra respecto de sus aprendizajes, deseos e intereses.

En la experiencia de trabajo con Mateo fue relevante descubrir que le gustaba dibujar y conocer distintas clases de animales. El momento bisagra fue cuando, al mirar algunas páginas con informaciones sobre loros, comentó que desde su casa escuchaba el canto de algunas aves y quería saber cuáles eran. Pensamos este momento como un punto de inflexión, pues, cuando vamos en la búsqueda de los saberes, los puntos de partida o los intereses de chicxs cuyos aprendizajes se encuentran más rezagados o a quienes la propuesta escolar les resulta muy ajena, encontrar un punto de apoyo desde el cual proyectar abre muchas posibilidades para que esa distancia se achique y los conocimientos crezcan.

La autonomía lograda como un punto de llegada, como un efecto de haber conquistado un conocimiento valioso –en este caso, nada más ni nada menos que el sistema de escritura–, a su vez, posibilitó un cambio de posición como estudiante. Como se ve en la imagen, Mateo presentó la muestra para sus compañerxs, que contó también con la visita de una especialista en avistaje de aves a quien todxs lxs chicxs entrevistaron.

Obviamente, el cambio de posición como estudiante frente al grado, frente al conocimiento y, fundamentalmente, frente a sí mismo como aprendiz solo es posible a través de un trabajo sostenido y sistemático, del que estamos recortando apenas un fragmento a los fines de este artículo. Aun así, en las fotos de ese día registramos algo de esto que consideramos un hallazgo. Al inicio de la actividad, cuando la especialista se estaba

presentando, Mateo estaba sentado detrás de una mesa.⁸ En un segundo momento, se fue desplazando hasta sumarse a la ronda, participando junto a sus compañerxs con las preguntas y esbozando bajito algunas respuestas que él conocía. Por último, en un tercer momento, al volver del recreo, aconteció que Mateo decidió sentarse al frente, a la par de la especialista, y responder junto a ella las preguntas sobre aves.



Fuente: Cuaderno del IICE, n° 14, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Para terminar este apartado, recordemos el inicio, el punto de partida: un sujeto que estaba sumamente alejado de la mayoría de las propuestas de la escuela. Literalmente, al fondo, durmiendo. Hacia fin de año le pedimos que escribiera un mensaje teniendo como destinatarios a otrxs chicxs a lxs que el año siguiente les tocara aprender a leer y a escribir: «Hola soy Mateo [...] Leer y escribir está buenísimo. Podés leer libros de dinosaurios y escribir cosas y mensajes. Yo hice una Muestra».

INTERROGACIONES QUE INCOMODAN: REORIENTAR LA ENSEÑANZA Y ASUMIR LA INCERTIDUMBRE COMO ENSEÑANTE A PARTIR DE LAS PREGUNTAS DE LXS ESTUDIANTES

La siguiente experiencia se desarrolló en 2018 en un sexto/séptimo grado de Aceleración. Era el segundo año de trabajo con este grupo de alumnxs y su último año en la escuela primaria, razón por la cual uno de los principales desafíos que teníamos por delante⁹ era que lxs chicxs asumieran una posición más autónoma en las situaciones en las que se lee y escribe para aprender.

Respecto del vínculo con la lectura, habíamos notado más avances en relación con la posición crecientemente autónoma que iban asumiendo lxs estudiantes como lectorxs de textos ficcionales y como lectores de textos para

8. Hasta el último día previo a la muestra, dijo que tal vez no asistiría.

9. El equipo docente estaba conformado por Corina Soria, Vanina López y Egle Pitton.

aprender Sociales y Naturales. Una primera decisión fue intervenir sobre el tiempo didáctico: por un lado, otorgar más horas semanales a la enseñanza de cada una de estas dos áreas y, por otro, alternar la enseñanza de Naturales y Sociales a lo largo del año: en el primer cuatrimestre, trabajaríamos contenidos de Ciencias Naturales, y en el segundo, de Ciencias Sociales.

Luego de esa primera decisión, nos surgieron nuevas preguntas, muchas de las cuales nos inquietaron: ¿cómo habilitar que lxs lectorxs pongan en juego sus saberes y experiencias para interpretar un texto expositivo que comunica conocimientos históricos?, ¿qué condiciones pueden resultar propicias para que lxs estudiantes sean convocadxs a leer textos para estudiar?, ¿qué lugar darles en la clase a la incertidumbre y la multiplicidad de interpretaciones –propias de los procesos de lectura–, cuando el texto comunica explicaciones sobre hechos y procesos sociales, políticos, históricos que se espera que sean aprendidas por lxs estudiantes? ¿Qué intervenciones de lx docente promueven que la interpretación de cada estudiante se complejice, que «vaya más lejos» de lo que llegaría en una lectura en soledad? En términos de Teresa Colomer, cuáles serían las pistas para acceder a distintos niveles de lectura, para atrapar lo que hay «tras las líneas», qué información contextual ofrecer, qué y cómo «enlazar con el entorno actual para hacer posible una comprensión que conecte con lo que se sabe y piensa sobre el mundo», qué sistematizar de los «descubrimientos para que sirvan como futuros esquemas interpretativos; etc.» (2017: 12).

Tal como se detalla en un trabajo anterior (Pitton, 2024), el tema seleccionado fue el Holocausto judío como hecho histórico para comenzar a comprender el nazismo. Nuestra expectativa como docentes era proponer la lectura sobre el tema del Holocausto de manera tal que ese pasado –tan lejano espacial y temporalmente para nuestras y nuestros estudiantes– permitiera conocer uno de los aspectos centrales en el devenir de los Estados totalitarios: el lugar de la sociedad civil. Nuestro interés se centraba en que lxs adolescentes se aproximaran a la idea de que los Estados totalitarios requieren –para cumplir con su propósito– que la mayoría de lxs ciudadanos acompañe el proceso de estigmatización, persecución y exterminio de personas.

A lo largo del segundo cuatrimestre, mientras que en las clases de Ciencias Sociales trabajábamos con los cambios políticos y sociales del siglo XX,¹⁰ en las clases de Prácticas del Lenguaje leíamos *El diario de Ana Frank*, con el propósito de que el «ir y venir» entre las lecturas de textos

10. El material del siglo XX forma parte de la propuesta curricular elaborada por Dirección de Currícula del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para sexto/séptimo grado de Aceleración.

expositivos y el relato de vida de una adolescente víctima del Holocausto ayudara a lxs estudiantes a comenzar a imaginar y entender el nazismo como fenómeno social y político.

Decidimos que la lectura de textos extensos estaría a cargo de la maestra y que el intercambio oral se organizaría a partir de algunas preguntas abiertas para favorecer la recuperación de información que lxs estudiantes valoraran como relevante. Partíamos del supuesto de que esas primeras lecturas y el debate sistemático y sostenido generarían un marco de referencia desde el cual lxs estudiantes tendrían más elementos para poder interpretar los distintos textos que se propondrían a lo largo de la secuencia.

En la primera situación de lectura, la maestra leyó un texto que describe los cambios tecnológicos, sociales y políticos del siglo XX con el fin de ubicar temporalmente el tema de estudio. Los estudiantes seguían el texto con la vista, hacían preguntas, escribían palabras en los márgenes del texto que les ayudarían a recuperar su contenido como ayudamemoria en el momento del intercambio oral. La docente aclaró que los epígrafes de las fotos lo leerían ellxs para sí mismxs y luego comentarían. Al leer uno de los epígrafes de la imagen del hongo atómico en Hiroshima, Sarahí, una estudiante habitualmente poco interesada por los temas de estudio, preguntó si era cierto que iba a haber una Tercera Guerra Mundial. Sus compañxs sumaron comentarios mostrando que esa pregunta lxs atrapaba. La docente, luego de sostener el silencio por unos segundos –seguramente buscando qué responder a esa pregunta inesperada–, decidió «devolverles» el problema al tiempo que se desviaba de lo previsto en la planificación: «si se preguntan por la posibilidad de una Tercera Guerra, es porque hubo una Segunda Guerra Mundial, ¿ustedes saben cómo se llegó a esa situación?». Este giro en la clase generó que se reorientara la enseñanza hacia un acercamiento a las causas y al desarrollo de la Segunda Guerra Mundial.

Dar lugar a las preguntas de lxs estudiantes y entramarlas con aquellas que creíamos centrales para abordar el tema del nazismo fue un desafío más a lo largo del desarrollo de la secuencia. Considerando la pregunta de Sarahí, resolvimos abordar la temática de la Segunda Guerra Mundial como contexto del Holocausto.

La película *El niño con el Pijama a rayas* (2008)¹¹ nos permitió reponer información que sería necesaria para interpretar los textos expositivos al tiempo que llegar a su lectura y a *El diario de Ana Frank* con ciertas ideas, preguntas y «sensibilidad» por el genocidio del pueblo judío. Entendemos que ver la película completa, tomar apuntes en forma de palabras o frases

11. Película dirigida por Mark Herman, cuyo argumento está basado en la novela homónima de John Boyne.

que les resultaran significativas para luego hablar sobre lo que allí se narra fue una condición fértil para adentrarse en la historia e involucrar en la problemática del Holocausto a estudiantes muy alejados del conocimiento del tema.

Al terminar de ver la película, abrimos un espacio de intercambio entre espectadorxs. El siguiente fragmento ilustra la función que cumplió la película: presentar el tema y generar en lxs estudiantes preguntas «originales» –imposibles de ser anticipadas por las docentes– que dan cuenta de que se estaban involucrando:

Brian: Los alemanes los tenían como esclavos (varios asienten).

Maestra: Estaban obligados a estar ahí. Cuando no sos esclavo, ¿qué sos?

Brisa: Libre...

Maestra: En este caso, estaban privados de la libertad y estaban obligados a hacer trabajos que no hacían cuando eran libres...

Sarahí: ¿Qué era el pijama?

Félix: Era como su DNI, tenían un número...

Brisa: No entiendo por qué los judíos no se fueron a otro país...

Félix: ¿Quién es el que toma la decisión de que tienen que matar a todos los judíos?

Vicentico: ¿Hitler?

Sarahí: ¿Por qué hablamos de los alemanes y los judíos? ¿Los judíos... no son alemanes?

Con estas preguntas, empezamos a pensar cómo se construye al «otro» como amenaza y a buscar algunas respuestas a cómo una sociedad puede ser influenciada hasta lograr aniquilar a quien se construyó como enemigo. Para ello, recuperamos los discursos en la película sobre cómo eran concebidos los judíos por la población que avalaba el régimen nazi, lo cual colaboró con la reformulación de la pregunta: ¿no será que nombrarlos como si no fueran alemanes sirvió para que resultara más fácil verlos como enemigos? Luego de un intenso debate, docentes y estudiantes concluimos –a modo de hipótesis– que al denominarlos «judíos» se los excluía del «nosotros, los alemanes», una operación del discurso que creaba un primer paso para el exterminio.

Los saberes que circulaban en la clase no eran suficientes para responder a tantas preguntas. En un escenario plagado de imágenes, inquietudes, dudas y muy pocas certezas, era necesario buscar en textos de historia –en papel y en pantalla– para reconstruir el Holocausto judío. Es que la lectura «es una herramienta central en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, en tanto es un medio fundamental para acceder a las reconstrucciones de esos “mundos ausentes” desplegadas en los textos» (Benchimol, 2010: 60).

Esas lecturas, lejos de proponer textos simples, abordables individualmente y en soledad por lxs estudiantes para responder luego a ciertas preguntas previstas por las docentes, fueron situaciones compartidas entre estudiantes y docentes. Los textos fueron seleccionados con el propósito de comprender la multicausalidad de los hechos, por lo tanto, eran necesariamente complejos. Asimismo, esas lecturas –de textos, imágenes y película– mediadas y entramadas con los intercambios verbales permitieron elaborar colectivamente –entre estudiantes y docentes– un «cuestionario» con preguntas abiertas que permitió ir a las diversas fuentes con un propósito lector genuino: buscar respuestas a las preguntas que surgieron de los debates en la clase, las cuales convergían en el interés de comprender cómo fue posible el Holocausto.

Dicho cuestionario estructuró la elaboración de un trabajo práctico para el cual se recurrió fundamentalmente a una página web previamente seleccionada por las maestras.¹² Luego de sucesivas «visitas guiadas» a dicha página y fuerte intervención docente para leer, releer, ampliar lo dicho en los diversos textos informativos, cuadros e imágenes; luego de elegir aquellos que se leerían detenidamente, localizar e interpretar información que serviría para pensar las respuestas, lxs alumnxs aceptaron el desafío de elaborar el trabajo en forma individual.

En la escuela, responder cuestionarios es una actividad habitual que nuestrxs alumnxs tienen que aprender a resolver como parte de su formación como estudiantes. El desafío como docentes es que dicho cuestionario favorezca a profundizar la comprensión del tema, a establecer nuevas relaciones, a abrir incluso a nuevos interrogantes. En nuestro caso, el desafío era que lxs estudiantes no solo localizaran correctamente la información teniendo disponibles varias fuentes en papel y en pantalla, sino que decidieran cómo elaborar la idea a partir de la información seleccionada; un desafío al que se enfrentaban por primera vez. En este caso, la recuperación de las preguntas de lxs estudiantes fue guiada por el propósito didáctico de sistematizar algunas ideas, entre ellas: ¿qué son los campos de concentración nazi?, ¿quiénes fueron enviados allí?, ¿qué hicieron los alemanes que no apoyaban a Hitler?, ¿qué pasó con los campos de concentración nazi durante la Segunda Guerra Mundial?, ¿por qué hubo campos de concentración fuera de Alemania?, ¿por qué el sistema nazi de Hitler terminó después de la Segunda Guerra Mundial?, ¿qué se le quiere decir «hoy» a alguien cuando se le dice «sos un nazi»?

Todxs lxs estudiantes pudieron responder el cuestionario –dato por demás relevante considerando el punto de partida del grupo–: algunxs tra-

12. Véase <<https://historiaybiografias.com/guerra2/>> [consulta: 4 de julio de 2025].

bajos con respuestas muy sintéticas y poco elaboradas; otros con ausencias de información importante; otros con intentos valiosos de elaboración; otros con errores; algunos para retomar y seguir trabajando.

Luego de la elaboración personal, nuevamente lo colectivo. Haber completado el cuestionario individualmente, pero no en soledad (pues las docentes intervinieron en la situación de escritura para orientar a cada unx con el fin de que todxs pudieran ser autores del trabajo), y hacerse cargo de las respuestas escritas, las cuales serían leídas para la clase, fueron indicios de que lxs estudiantes se posicionaron como lectores autónomos. Leer las respuestas para que lxs autorxs buscaran coincidencias entre las distintas versiones, volver a los textos cuando había disidencias, diferenciar dato de opinión, identificar qué información relevante faltaba, etc. fue un buen punto de llegada. Arribo al que llegamos luego de un extenso tiempo didáctico dedicado a la lectura y discusión sistemática de un conjunto de textos sobre el tema, la articulación de situaciones de lectura individual, por parejas y colectiva, y la intervención docente para ampliar y profundizar la comprensión del tema estudiado (Lerner, 2002); todas ellas condiciones didácticas que habilitaron que lxs estudiantes realizaran aproximaciones sucesivas al tema, volvieran a los textos con distintos propósitos a medida que elaboraban nuevos conocimientos y pudieran reparar en aspectos que inicialmente no resultaban relevantes al tiempo que conversaban sobre el contenido de los textos leídos. Este tipo de condiciones «permiten también que circulen en la clase conocimientos que al comienzo son elaborados solo por algunos alumnos y que, progresivamente, se van volviendo patrimonio de todos» (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2012: 46).

En este mismo sentido, entendemos que el haber sostenido el trabajo dos veces a la semana a lo largo de un cuatrimestre posibilitó que aun lxs estudiantes más rezagados pudieran anticipar en cada clase de Ciencias Sociales cuál era el tema que se estaba trabajando, qué asunto estábamos tratando de entender –como condiciones necesarias para relacionar lo visto con lo nuevo que se propondría en la clase–, con qué materiales iban a trabajar, qué tipo de trabajo haríamos. En ese tiempo, las paredes del aula se poblaron de datos a los que recurríamos como ayudamemoria para sostener el relato: la infaltable línea de tiempo, un mapa de Europa y un planisferio, los afiches que íbamos completando a lo largo de las clases (uno con los indicios de cómo se fueron cercenando los derechos de los judíos en Alemania y luego en Europa; otro con las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, etc.). A su vez, lxs estudiantes tenían su «cuadernillo» (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2017) siempre disponible, donde dejaban sus marcas personales con palabras que les resultaban significativas para recuperar el con-

tenido de los textos, donde subrayaban las palabras e ideas que no entendían y que serían retomadas en los intercambios orales.

En cuanto a las docentes, tolerar la incertidumbre, abandonar la ilusión del control sobre todo lo que los estudiantes «deben» preguntar y «deben» responder, imaginar, interpretar y aprender de un tema de estudio tal vez pueda «soportarse» si se confía en que es esa misma incertidumbre la que genera condiciones propicias para construir un escenario en el que docentes y estudiantes asumen el riesgo de pensar, plantear problemas y tratar de explicarlos. En este caso, la lectura y la escritura estuvieron al servicio de propiciar la construcción de un sentido personal de lo leído, para lo cual se generó un ir y venir entre lecturas, escrituras y discusiones. Volver al texto a buscar indicios para avalar o desechar el sentido construido, argumentar a favor de la posición tomada, tomar apuntes de las explicaciones, escribir aquello que no está claro y es necesario seguir indagando colaboraron con que los estudiantes asumieran una posición de lectores autónomos frente a los textos de estudio al tiempo que, creemos, avanzaron en las explicaciones del fenómeno histórico.

En síntesis, las condiciones de enseñanza generadas (destinar un cuatrimestre para el tratamiento del tema, proponer lecturas y relecturas de textos expositivos y literarios desafiantes para abordar distintas dimensiones del problema, mirar películas completas, propiciar intercambios verbales a propósito de lo leído o visto, sostener la incertidumbre en la clase para ir al texto con preguntas genuinas, solicitar la toma de apuntes de aquello que resulta significativo o se necesita profundizar, redefinir la propuesta de enseñanza en función de las inquietudes de lxs estudiantes) han permitido que lxs adolescentes se involucraran con el tema de estudio y acudieran a los textos –en papel y en pantalla–, porque necesitaban entender, y no solo para responder a la demanda de las docentes. En otros términos, lejos de proponer situaciones de lectura simples con textos acotados de fácil y unívoca interpretación, nuestra propuesta, exigente para estudiantes y docentes, generó condiciones para que lxs chicxs, aún en proceso de alfabetización inicial, avanzaran en el conocimiento de los contenidos disciplinares al tiempo que progresaban como lectorxs autónomxs en contextos de estudio, al ir asumiendo paulatinamente más responsabilidades frente a qué leer, cómo leer y, sobre todo, frente a la propia incompreensión.

Asimismo, reconocemos que esas condiciones para favorecer la construcción de autonomía como lectores requieren una posición docente abierta y flexible, pues implican navegar entre el control y la incertidumbre; es decir, entre tener claramente definidos los contenidos y la propuesta inicial de enseñanza y estar dispuestx a renunciar a ajustarse estrictamente a lo previsto para dar lugar a las preguntas, inquietudes –pero también silencios– de lxs estudiantes, y, a partir de allí, reorientar la enseñanza.

Situaciones de enseñanza en aulas rurales con plurigrado

INTERACCIONES ENTRE PARES EN EL PLURIGRADO RURAL: APRENDER A AYUDAR Y ENTENDER CÓMO PIENSA LX OTRX EN CLASES DE MATEMÁTICA

A continuación, se presentan episodios de clase que se desarrollaron en el marco de un proyecto de investigación de la Universidad de Buenos Aires que indaga los aprendizajes infantiles sobre el sistema de numeración en el contexto de las escuelas rurales pequeñas, organizadas en plurigrados.¹³

La denominación *plurigrado* y el término *sección múltiple* hacen referencia a un tipo de sección escolar que agrupa a niñxs de grados diferentes para cursar su escolaridad, a cargo de unx mismx maestrx. La organización de las escuelas rurales pequeñas en plurigrados consiste en una decisión administrativa –no pedagógica– que busca garantizar el derecho a la educación *en territorio* de todxs lxs niñxs del país, en áreas de baja densidad demográfica. Estas características plantean un modelo organizacional para el cual no se ha producido ni sistematizado un modelo pedagógico específico¹⁴ (Terigi, 2008). Los saberes pedagógicos y didácticos que se han producido y difundido responden a las condiciones de la escuela estándar, urbana y graduada.¹⁵ A las aulas plurigrado rurales se trasladó el modelo pedagógico de la escuela urbana monogrado, desconociendo su especificidad (Ezpeleta Moyano, 1997; Juárez Bolaños, 2017; Padawer, 2008). Esto plantea un problema pedagógico-didáctico particular: lxs docentes deben

13. La selección forma parte de la tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, en curso) de Dana Sokolowicz, que se desarrolló en el marco de los Proyectos UBACyT 20020130100491BA (2014-2017) y 20020170100604BA (2018-2023), Secretaría de Ciencia y Técnica, UBA, radicados en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, UBA, y dirigidos por Flavia Terigi.

14. El concepto *modelo organizacional* refiere a las restricciones planteadas por el tipo de organización escolar que se encuentran predefinidas con anterioridad a la instancia de enseñanza. El *modelo pedagógico* es aquella producción didáctica y pedagógica específica para promover aprendizajes, bajo las condiciones planteadas por determinada realidad organizacional escolar. La distinción entre ambos busca poner de manifiesto que el segundo no se deduce espontáneamente del primero (Terigi, 2008).

15. Las investigaciones didácticas y la producción de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje se desarrollaron generalmente en el contexto de la escuela urbana (Castedo, Broitman y Siede, 2021; Escobar, Cobeñas y Grimaldi, 2021). La formación docente no suele contemplar las particularidades que la educación rural ni el plurigrado plantean al trabajo de enseñanza (Escobar, 2021; Sokolowicz, Spindiak, Buitron, 2018; Brumat y Baca, 2015).

encarar la enseñanza en secciones múltiples, disponiendo de un cuerpo de conocimientos didácticos referidos a las secciones simples, es decir, que no responden a su realidad escolar (Terigi, 2013, 2021). Por lo tanto, lxs docentes que allí enseñan deben poner en juego distintas estrategias, saberes y ensayos para conducir la enseñanza diariamente.¹⁶

Las respuestas que lxs docentes han encontrado pueden delinearse principalmente en las siguientes estrategias:

- Procedimientos apoyados en la sucesión u organización de la enseñanza en cuasimonogrado, en los cuales se asignan actividades y contenidos paralelos para cada grado. Lx docente va alternando su atención directa sucesivamente a cada uno de los grados que componen la sección.
- Establecimiento de agrupamientos internos por ciclos, que reúnen a niñxs de grados consecutivos. Esto, de algún modo, permite reducir la cantidad de cronologías de aprendizaje que deben manejarse en simultáneo (en lugar de comandar seis, una por cada grado; se reduce a tres, una por cada ciclo).
- Actividades diferenciadas para cada grado, pero que convergen en un tema común, por ejemplo, a través del trabajo por proyectos.
- Enseñanza individualizada centrada en materiales y en el autoaprendizaje.

La «autonomía de lxs estudiantes» aparece en este particular contexto didáctico como uno de los criterios que en ocasiones emplean lxs docentes para agrupar a lxs alumnxs de la sección escolar y organizar la enseñanza. A quienes pueden trabajar «más autónomamente», se les dan propuestas para resolver de manera individual, que permitan a lx docente centrar su tiempo y su atención directa en lxs niñxs que así lo requieran. Por lo general, esto sucede con lxs niñxs de grados inferiores que se encuentran en proceso de alfabetización inicial.

Sin embargo, el plurigrado presenta condiciones potentes para ser exploradas en beneficio de los aprendizajes. Entre ellas, las interacciones entre pares y las posibilidades de generar espacios de trabajo autorregulados (es decir que no requieran la intervención directa permanente del do-

16. Si bien en todas las aulas, incluso en las secciones simples monogrado, cada unx de lxs niñxs transita momentos diferentes en sus procesos de aprendizaje, las aulas plurigrado, al reunir alumnxs que escolarmente están cursando grados distintos y, por tanto, deben adquirir conocimientos curricularmente diferentes, plantean un desafío cualitativamente distinto para lx docente responsable de su enseñanza. Es decir, a la heterogeneidad en los conocimientos propia de todo grupo escolar, en este caso se agrega la exigencia de responder a la diversidad en las prescripciones curriculares por grados. Tal como venimos sosteniendo, nos interesa destacar que esta situación no es responsabilidad de lxs docentes ni busca culpabilizarlxs. Por el contrario, expresa un área de vacancia en la producción de saber pedagógico.

cente), que reúnan a niñxs de distintos grado y permitan que cada unx de ellxs avance en los aprendizajes según los conocimientos que tiene disponibles y en relación con los contenidos de su grado escolar.

Las prácticas de enseñanza habituales no consideran estas condiciones. Por ello, para indagar estas cuestiones es necesario efectuar modificaciones en algunos rasgos de la enseñanza usual. En la investigación mencionada, se ha diseñado una secuencia didáctica sobre el sistema de numeración,¹⁷ de manera colaborativa, con un grupo de maestras rurales, para una sección de primer ciclo de la escuela primaria. Dicha secuencia se focalizó en el trabajo con el contenido y en la promoción de interacciones entre pares.

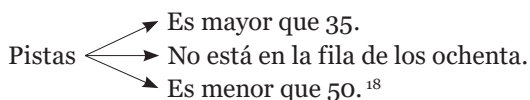
Ahora bien, no todas las interacciones que se suscitan entre lxs niñxs son igualmente productivas en términos de los aprendizajes que son capaces de promover. En este artículo, nos centramos en la pregunta por las ayudas que lxs alumnxs piden u ofrecen a sus compañerxs, al momento de resolver distintas actividades. A partir del análisis de las clases, encontramos que tanto en las instancias de trabajo individual como en las de trabajo grupal lxs niñxs despliegan distintas estrategias para interactuar con sus pares a propósito de la resolución de una tarea matemática (Sokolowicz, 2024). Poder interactuar con otrxs y que dichas interacciones resulten beneficiosas para los aprendizajes de todxs implica reconocer las distintas posiciones de cada unx y los conocimientos disponibles. Un ejemplo es poder pensar «cómo ayudar a lx otrx» sin darle la respuesta. Lograr esto significa hacer lugar para los tiempos de lxs compañerxs y no ocupar ni tapar el lugar de lx otrx.

A través de la siguiente actividad, tomamos como ejemplo una escena de interacción entre pares que se desarrolló en una de las primeras clases de la secuencia didáctica, referida al reconocimiento de las regularidades del sistema de numeración:

Fito eligió uno de los siguientes números. Vos tenés que averiguar cuál es, utilizando la información que te dan las pistas. Tachá los que no son:

27 38 63 87

17. Se seleccionó este contenido por su centralidad en la definición de las trayectorias escolares, al constituir un instrumento de mediación clave para los aprendizajes matemáticos posteriores (Terigi y Wolman, 2007). A su vez, la construcción de los principios que organizan el funcionamiento del sistema (posicionalidad y base 10) es uno de los contenidos más complejos de aprendizaje en los primeros años de la escuela primaria (Lerner, 2005). Por último, permite establecer relaciones con otros contenidos del área de matemática (como el eje operaciones, por ejemplo, lo cual facilita el diseño de situaciones didácticas en las que converjan aprendizajes referidos a los distintos ciclos de la primaria).



La docente explicó para todo el grupo en qué consistía la actividad, entregó a cada alumnx las fotocopias con las distintas pistas y luego cada unx debía resolverla de manera individual. Sin embargo, resultaron de gran interés los intercambios espontáneos que se suscitaron entre lxs estudiantes. Transcribimos a continuación una selección de fragmentos que tuvieron lugar durante el momento de resolución de la tarea:¹⁹

Blanca P.: [superpuesta a la explicación que la maestra le da a Azul]: Yo entiendo pero no sé. ¿Qué dice, seño, acá? ¿Acá qué dice, se? Seño... [La maestra se aleja hacia otro grupo, no le responde].

Azul: Yo lo entiendo.

Blanca P.: Yo no entiendo porque no sé esta letra.

[...]

Blanca P.: ¿Qué dice acá, seño? ¿Qué dice?

[...]

Blanca P.: *Es que no entiendo.*

Azul: *Yo te ayudo. Es ese. Tachá ese.*

Blanca P. [superpuesto]: No, es que...

Azul: *Tachá estos.*

Blanca P.: *No, pero ¿qué dice acá?*

Carla: Yo si no entiendo... Tengo que leer...

Azul [a Blanca P.]: Vení, mirá. [Lee] «Es mayor...».

Carla: Dice «es menor que 50».

Azul [lee]: «Es menor que 50». Es menor que 50.

[Luego las niñas continúan resolviendo e intercambiando. Comparan las respuestas parciales de las tres y analizan juntas las informaciones de las pistas hasta identificar el número correcto] (Clase 3, líneas 2.063 a 2.316, selección).

Considerando estos intercambios, resulta interesante analizar las ayudas entre pares que ocurren en torno a Blanca P. Las ayudas que ella solicita se refieren principalmente a la lectura de las pistas escritas y, en menor

18. Extraída de *Hacer Matemática en 2º*, Saiz y Parra, p. 60.

19. Los nombres han sido modificados para preservar la identidad de lxs niñxs. To-dxs eran de 2º grado.

medida, a su interpretación. La niña había comprendido la consigna de trabajo, sabía qué había que hacer y cómo hacerlo. Expresa con claridad que aún no sabía leer sola la letra imprenta minúscula («yo no entiendo porque no sé esta letra»). Es notable el modo en que Blanca P. es consciente del tipo de ayuda que sí necesita (y de la que no). En otras palabras, qué aspectos de la actividad puede resolver por sí misma y en qué aspectos requiere la ayuda de unx compañerx. Ella insiste y va precisando su pedido de ayuda hasta que consigue lo que necesita (que le lean en voz alta). Blanca P. registra y conoce dónde radica su «dificultad» en la resolución de la tarea, y puede distinguir en qué casos necesita que alguien le lea lo que dice la pista (para luego resolver sola), y en qué casos, además de la lectura en voz alta, requiere alguna aclaración al respecto del significado de dicha pista. Por el contrario, sus compañerxs registran un pedido de ayuda y proceden, según el caso, a resolverle la actividad en su fotocopia, a corregírselo sin que ella lo haya pedido o a darle alguna explicación numérica sobre los asuntos involucrados en las pistas de la fotocopia. Es decir, lxs otrxs en muchos casos no logran escuchar la precisión de la solicitud de ayuda que efectúa Blanca P. En este sentido, es interesante observar cómo Blanca P. pide ayuda inicialmente («no entiendo»), la respuesta de su compañera que le dice qué tiene que hacer («tachá este») y cómo, en función de esto, Blanca P. ajusta el tipo de ayuda requerida («No, pero ¿qué dice acá?»), referida exclusivamente a la lectura.

Al observar cómo lxs niñxs están interactuando entre sí e intentando trabajar en conjunto, es posible pensar que grupalmente se va construyendo un modo de trabajo con autonomía creciente. Según sea el aspecto o contenido en cuestión, las relaciones que se construyen entre las niñas son diferentes. En relación con el contenido matemático, cada una puede interpretar individualmente algunas de las informaciones brindadas en las pistas. En otros casos, intercambian específicamente consultándose acerca de qué significa que un número es mayor a otro, y recurren al cuadro de números para identificar los que son mayores que 35 y menores que 50.

Por otra parte, el ejemplo permite visibilizar otro asunto central: no es obvio ni evidente el modo de ayudar a unx compañerx. Tal como se observa en las intervenciones resaltadas en *italicas*, ante un pedido de ayuda, Azul responde indicándole lo que ella considera que es la respuesta correcta («tachá ese», «es ese»). En otros episodios similares, encontramos respuestas del mismo estilo: unx niñx le indica a otrx cuál sería la respuesta sin explicar por qué o, incluso, interviniendo la hoja de una compañera (sin preguntarle).

Tal como señalábamos previamente, este tipo de interacciones no resultan tan productivas para promover aprendizajes numéricos, ya que ningunx de lxs niñxs participantes revisa, reformula o cuestiona sus propios conoci-

mientos. Quien resuelve en la hoja de unx compañerx sin argumentar ni explicar las razones de dicha respuesta o resultado está replicando/copiando lo mismo que resolvió en la hoja propia. Quien recibe y acepta dicha solución, en la mayoría de los casos, no llega a advertir las diferencias con la propia ni a comprender por qué una es más válida que la otra. Este tipo de análisis requiere reflexiones diferentes, en la mayoría de los casos con guía docente. En este sentido, sostenemos que llegar a construir un tipo de interacción entre pares que permita revisar y complejizar los propios conocimientos es posible en tanto y en cuanto se inscriba dentro de un proyecto de enseñanza, sostenido en el tiempo. En esta secuencia didáctica, una de las estrategias que se buscó construir junto con lxs niñxs fue que para ayudar a otrx sin decirle la respuesta es posible darle pistas. A este respecto, mencionamos un breve episodio de intercambio entre dos niñas. Carmen (2º grado) marca en la banda numérica²⁰ el 61, cuando en realidad estaba buscando el 31, y Mora (1º) le dice «está un poco más para atrás» (Clase 3, p. 75, línea 2.650). Esto resulta interesante, ya que no solamente la niña estaba atenta a lo que iba pensando su compañera, sino que al notar su error procede a ayudarla dándole una pista en lugar de únicamente decirle que se equivocó o mostrarle el número correcto sin explicación. Si nos detenemos en los conocimientos que ambas estaban desplegando en esta escena, podemos mencionar que Carmen se centraba en las unidades (que marca adecuadamente un número terminado en 1), mientras que Mora centró su explicación en el orden de la serie (el 31 viene antes que el 61).

La posibilidad de promover interacciones entre pares que sean beneficiosas para el aprendizaje contribuye a construir cierto tipo de autonomía en relación con la resolución de las tareas y la validación de las producciones. Al mismo tiempo, ofrecer una ayuda que sea de mayor elaboración también conlleva otro tipo de aprendizaje y de elaboración cognoscitiva sobre el contenido matemático involucrado.

Resulta de interés presentar una escena del mismo grupo-clase para analizar las condiciones didácticas desplegadas en otra de las actividades (clase 9). La tarea consistía en cuantificar una colección y representar tanto el resultado total como el proceso desarrollado por el grupo. La consigna para lxs niñxs era que debían averiguar cuánto dinero –ficticio– había en el sobre y anotar el resultado y cómo lo pensaron. Se organizó la clase en subgrupos de pares distantes (Santos Casaña, 2006) en relación con sus conceptualizaciones sobre el sistema numérico.

20. La banda es un portador de información numérica que se encuentra disponible en las mesas de lxs niñxs. Consiste en una tira en la que se presentan los números de la serie ordenados de 1 en 1.

Durante la puesta en común la docente pretende reflexionar acerca de dos contenidos matemáticos: por un lado, las notaciones numéricas (su interpretación y su producción) y, por otro, el proceso de cuantificación. La reflexión sobre las relaciones entre ambos es necesaria para la comprensión de los principios multiplicativos que organizan el sistema. A medida que se avanza en los intercambios con lxs niñxs, la maestra busca ir explicitando y construyendo las relaciones entre los distintos modos de resolución. Lo expresa en el pizarrón de esta manera:

SOBRE 5

Lucas/Javier 652

Carla/Mora 6052

Blanca/Azul/Anabela 652= 100+100+100+100+100+100+10+10+10+10+10+1+1

| | | | | | | | | | | | | |
|-------|--|--|--|--|-------|----|--|--|--|--|-----|--|
| ----- | | | | | ----- | | | | | | | |
| 600 | | | | | + | 50 | | | | | + 2 | |

Las condiciones de la actividad permiten que no sea la docente la única que valida las producciones, sino que sus intervenciones durante el intercambio colectivo se orientan a comparar las distintas representaciones formuladas por los grupos. En la puesta en común va pidiendo a distintas alumnas que lean lo que han producido sus compañerxs, mientras ella lo registra en el pizarrón.

Respecto de la primera cuestión, las notaciones, la consigna de anotar la cantidad total, enfrenta a lxs niñxs a la tarea de tener que producir una notación numérica, tridígita, en este caso. Al leer la producción de otrx, quien lee en voz alta pone en juego la interpretación de una producción ajena. Consideremos la producción del grupo 3. Carla y Mora alcanzaron el resultado correcto en forma oral («seiscientos cincuenta y dos») y al tener que escribirlo lo hacen de una manera no convencional («6.052»). Cuando sus compañerxs deben dictarle a la docente el resultado de ese grupo, Lucas lee: «Seis mil quinientos dos» y Azul: «Seis mil cincuenta y dos». Ambxs atribuyen una denominación oral del rango de los miles a una escritura de cuatro dígitos. Resulta interesante advertir que las autoras de dicha producción la leen oralmente como «seiscientos cincuenta y dos», que era lo que ellas habían querido representar inicialmente. No es sino a partir de la interpretación de sus compañerxs que es posible promover la revisión. La

maestra copia la producción original tal cual había sido elaborada y luego la compara con las otras notaciones –convencionales– de los grupos 1 y 2. A continuación, se reflexiona sobre cómo se anotan los distintos rangos numéricos y, finalmente, corrigen la producción.

Respecto de la cuantificación y su representación en el papel, al analizar las tres producciones observamos que todos los grupos han alcanzado el resultado correcto (652) a través de distintos procedimientos y estrategias que resultaron válidos. Ahora bien, la información provista por los tres grupos es diferente.

La docente le pide a Azul que lea lo producido por el grupo 1: «¿Cómo lo contaron? ¿Te dice ahí?» «Contamos cada uno», escriben lxs niñxs del grupo 1. ¿Qué información nos dice esto acerca del proceso de cuantificación? ¿Qué sí quedó anotado? ¿Qué falta? «¿Alguien tiene más detallado cómo lo contaron?», interroga la docente. Carla, observando el papel del grupo 2, responde genéricamente «con cuentas». La maestra le pide que le vaya dictando cuáles son esas cuentas, para poder pensarlas entre todxs. En ese proceso, varixs de lxs niñxs comentan que «son muchas» y que «hay como mil de cien».

Después de anotar los cálculos, invita al grupo: «Vamos a hacer como hacíamos hoy... ¿Contamos?». Así van avanzando en la serie oral a medida que van sumando cada uno de los cienes/dieces escritos en la suma. La docente registra en el pizarrón los totales parciales (se observa en la foto con color rosa), reflejando así la producción del grupo 3.

Cuando la maestra dice «vamos a hacer como hacíamos hoy», pone en relación ese modo de cuantificar con otras estrategias que ya habían circulado en la clase. Construye así una memoria didáctica del grupo (en este caso en la oralidad). Tanto en el intercambio oral como en las representaciones escritas se van visibilizando y construyendo las relaciones entre los distintos modos de contar/calcular, lo cual no es para nada obvio desde la perspectiva de quien aprende. Justamente, el hecho de que detrás de decir «100, 200, 300...» está implícita una suma es uno de los aprendizajes que se pretende construir con este tipo de actividades.

A su vez, después de anotar los totales parciales, la maestra busca apoyarse en ellos para alcanzar la cuantificación final y producir la notación convencional. «Ahora, lo leemos», propone a lxs estudiantes señalando los resultados en rosa. Así, las complejas relaciones entre la numeración hablada y escrita se ponen en primer plano. Las notaciones 600 50 2, permiten visibilizar la composición aditiva que tiene relación con la oralidad.²²

22. No debe olvidarse que estas relaciones no son evidentes, lineales ni transparentes. Por el contrario, desentrañarlas requiere un arduo trabajo de enseñanza. Al respecto, véase: Wolman y Ponce (2013).

En función de los análisis desarrollados hasta aquí, es posible sostener que los procesos de autonomía respecto de la validación del conocimiento y en las interacciones entre pares no se construyen *sin* lx docente. De ningún modo se pretende un corrimiento de la figura de lx enseñante, sino que ella actúa y retoma los conocimientos infantiles desde su reconocimiento pleno.

Tanto el modo de interactuar con otrxs como el poner en relación distintas producciones no sucede de manera espontánea entre niñxs, sino que requiere de un proceso de enseñanza que lo tome como objeto.

Deteniéndonos nuevamente en las condiciones didácticas que permiten este tipo de aprendizajes, cabe mencionar algunas de ellas. En primer lugar, que todxs lxs niñxs participen –al menos en algunas instancias de la secuencia didáctica– de una misma actividad. Esto conduce a considerar una segunda condición: que las actividades permitan aproximaciones diversas hacia un mismo objeto de conocimiento, que sea posible avanzar en la construcción de distintos aspectos del contenido, de diferente complejidad. A su vez, las interacciones entre pares deben ser objeto de enseñanza. Esto es, que sean tomadas como objeto de trabajo y de intervención docente explícita; pero que al mismo tiempo se enseñe un «modo de trabajar con otrxs» que se logra poniéndolos en juego en la resolución de una tarea. En este sentido, la tarea en sí misma debe requerir la resolución conjunta. Interactuar con otrxs a propósito de la resolución de una tarea sobre determinado contenido escolar se vuelve condición fértil para promover la construcción de autonomía en distintos sentidos, tanto en relación con los quehaceres del estudiante como en relación con un dominio creciente sobre un objeto de conocimiento particular. Por ello, sostenemos que, para aprender autonomía, se vuelve requisito realizar actividades con otrxs mediadxs por lx docente. Por supuesto, estos aprendizajes no son inmediatos ni fáciles de construir. Es necesario ofrecer a lxs estudiantes variadas situaciones en las que puedan poner en juego estos modos de interacción (con el objeto y con lxs otrxs) de manera sistemática, en un proyecto de enseñanza a lo largo del tiempo.

REFLEXIONES SOBRE LAS CONDICIONES PEDAGÓGICAS

A lo largo de este trabajo sostuvimos una interpretación de la noción de *autonomía* de lxs estudiantes, entendiéndola no como un atributo personal o como un punto de partida sino como una relación social de activa participación en la escena educativa (véase Sadovsky y Castorina en este libro). Pensamos, entonces, los distintos modos de estar más o menos involucradxs en las propuestas escolares inscritos en una trama colectiva en la que la institución interviene. Dicho de otra manera, intentamos

demostrar que, cuando se torna objeto de trabajo sistemático, la participación de lxs estudiantes puede modificarse y aquellxs que parecían *estar sin estar* logran conquistar posiciones de mayor dominio y protagonismo en la escena escolar. Quisimos argumentar e ilustrar que dicha participación más activa y genuina es producto del trabajo escolar y no una condición previa de este.

En este apartado nos proponemos dar lugar a una serie de reflexiones en torno a las condiciones que posibilitan ese cambio de posición; es decir, la construcción de relaciones de autonomía creciente con el trabajo escolar.

Las situaciones presentadas se enmarcan en modalidades organizativas particulares y poco extendidas de la escuela primaria: grados y grupos de aceleración y plurigrados. Sin embargo, entendemos que lo que allí sucede, el conocimiento pedagógico que se produce al desarrollar y analizar las situaciones, puede resultar un aporte para el grado «común» al que desde hace ya muchas décadas reconocemos y celebramos como heterogéneo, pero que, al mismo tiempo, tan difícil resulta intervenir por la tensión que implica abordar lo común y lo singular en cada situación de enseñanza.

En las tres situaciones, se puso en evidencia la distancia en los distintos puntos de partida de lxs estudiantes en relación con los saberes escolares tanto al interior de cada grupo como en lo teóricamente esperable por el grado en el que se cursa. Identificar esa distancia, entender la particularidad de cada estudiante en relación con su posición de alumnx, su punto de partida en relación con cada contenido a enseñar es una de las tareas que lxs docentes tenemos por delante para diseñar y llevar a cabo las propuestas de enseñanza.

Buscar a cada estudiante en el lugar en que se encuentra en cuanto a sus aprendizajes, intereses y deseos constituye un paso ineludible para movilizar otro tipo de relaciones posibles con la experiencia escolar. En este sentido, si partimos de la idea de que algunxs estudiantes sostienen relaciones de ajenidad con lo escolar, creemos que para acortar esa distancia hay que acercarse, pero quien se acerca para acercar es lx docente. De esta manera, el reconocimiento constituye una condición previa, un punto de partida que no requiere ser comprobado, pero que organiza y estructura la tarea docente.

Nos apoyamos en la tesis del Axel Honneth (2007), según la cual el reconocimiento es condición para el conocimiento:

El reconocimiento del maestro con respecto a las posibilidades cognitivas de los alumnos, a su derecho a elaborar resoluciones propias, es previa y constitutiva de la posibilidad de que estos produzcan ideas acerca de los problemas escolares (véase Sadovsky y Castorina en este libro, p. 199).

A su vez, el reconocimiento se apoya en la confianza (Cornú, 1999), en el sentido de que, a la confianza necesaria y original de lxs niñxs hacia lxs adultxs, lxs segundxs deben responder devolviendo confianza en las capacidades y las posibilidades de crecimiento de lxs primerxs:

el niño no tiene otra posibilidad de sobrevivir sino es teniendo confianza en el otro y no tiene otra vía para humanizarse [...] El niño, teniendo esa confianza, queda totalmente librado al poder del otro pero, en contraparte, el deber del maestro es el de no reducirlo a esa impotencia. Se trata entonces de responder a la confianza del niño dando confianza al niño [...] La ofrenda que el adulto hace confiando en el niño es lo que le permite creer en sus capacidades (ibíd.: 23).

Creemos que la relación de ajenidad que sostienen algunxs estudiantes con la escuela —y la escuela con esxs estudiantes— se contrapone con la idea de pertenencia. En este sentido, sentirse parte de una práctica colectiva supone considerarse miradx y reconocidx por lxs demás (Schujman, 2012).

Entendemos, entonces, de manera entramada las nociones de *reconocimiento*, *confianza*, *pertenencia* y *autonomía*, constituyéndose las tres primeras como condiciones de posibilidad de la última.

En este artículo se puso el foco en la autonomía de lxs estudiantes como una dimensión de la tarea escolar que requiere trabajo docente. Enseñar a lxs estudiantes a construir una posición autónoma implica ofrecer variadas situaciones de aprendizaje sostenidas en el tiempo en las propuestas de enseñanza en las diversas áreas de conocimiento. De este modo, otra de las condiciones que es importante analizar se refiere a la gestión del tiempo escolar y de los tiempos singulares. La construcción de posiciones de mayor autonomía involucra prácticas y procesos disruptivos con las dinámicas habituales de trabajo escolar. Estos tiempos «de espera» incomodan y exigen tanto a lx docente como a lxs alumnxs. Podría pensarse que es más «rápido y fácil» responder la pregunta de unx alumnx o resolverle la actividad a un compañerx que sostener el tiempo necesario que requiere identificar cuál es el cartel que me sirve para resolver la duda que tengo e ir a buscarlo, de igual forma que producir una pista o una explicación que sirva para argumentar las propias ideas y comunicarlas a unx par.

Desde la perspectiva del trabajo docente en relación con la autonomía de lx estudiante, al no concebirla como un atributo del sujeto ni una competencia automáticamente generalizable hacia cualquier contexto, sostenemos que dentro de las condiciones pedagógicas es necesario considerar situaciones que promuevan el desarrollo de procesos de autonomización a propósito de diversos contenidos específicos (por ejemplo, el sistema de escritura, el holocausto o el sistema de numeración), y a la vez ofrecer otras

instancias en las que se tome como objeto la construcción de estrategias vinculadas a la formación del estudiante que abarcan y trascienden –al mismo tiempo– los contenidos disciplinares.

Para finalizar, mencionamos otra de las condiciones institucionales que hicieron posible desplegar las experiencias analizadas. Entre ellas destacamos que en ambos contextos se destina un tiempo y espacio específico para trabajar colaborativamente, tanto entre colegas docentes como en conjunto con investigadoras en educación, capacitadorxs, asesorxs pedagógicxs. Sostenemos que la construcción de estas instancias de trabajo resulta clave para promover intercambios que permitan reflexionar sobre las prácticas y diseñar intervenciones que promuevan la construcción de autonomía de lxs estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baquero, Ricardo

1997 *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique.

Baquero, Ricardo y Limón Luque, Margarita

2001 *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*, Buenos Aires, UNQ ediciones.

Baquero, Ricardo y Terigi, Flavia

1996 «En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Dossier Apuntes pedagógicos», en *Apuntes*, Buenos Aires, UTE-CTERA.

Benchimol, Karina

2010 «Los profesores de historia y el papel de la lectura en sus clases», en *FaHCE. Memoria académica*, n° 14, pp. 57-71. Disponible en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4020/pr.4020.pdf> [consulta: 7 de julio de 2025].

Brumat, María Rosa y Baca, Claudia Beatriz

2015 «Prácticas docentes en contextos de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba», en *Educación, formación e investigación*, vol. 1, n° 2, pp. 1-16.

Castedo, Mirta; Broitman, Claudia y Siede, Isabelino (comps.)

2021 *Enseñar en la diversidad: Una investigación en escuelas plurigrado primaria*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/176>> [consulta: 7 de julio de 2025].

Colomer, Teresa

- 2017 *El mapa no es el territorio... pero ayuda a no perderse*. Educación literaria y escolaridad básica. Clase de la Especialización en Lectura, escritura y Educación, Buenos Aires, Flacso.

Cornú, Laurence

- 1999 «La confianza en las relaciones pedagógicas», en Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita y Korinfeld, Daniel (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Di Marco, Johanna; Helman, Mariela y Santos Vieira Palma, Luciana

- 2022 *Entre el grado y el grupo de aceleración: ¿un puente demasiado lejos?*, Libro de resúmenes: II Congreso Internacional sobre inclusión escolar: *no todo es inclusión*, Untref.

Escobar, Mónica

- 2021 «Matemática en aulas plurigrado: atender a la diversidad desde la planificación», en Castedo, Mirta; Broitman, Claudia y Siede, Isabelino (comps.), *Enseñar en la diversidad: Una investigación en escuelas plurigrado primarias*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/176>> [consulta: 7 de julio de 2025].

Escobar, Mónica; Cobeñas, Pilar y Grimaldi, Verónica

- 2021 *Pensar la enseñanza de la matemática desde la diversidad*, Buenos Aires, 12ntes.

Etchemendy, Mercedes; Helman, Mariela y Rossano, Alejandra

- 2024 *Hacer escuela: sobre desafíos y alternativas para diversificar la enseñanza. Aportes para la producción de un saber pedagógico a partir de la experiencia del Programa de Aceleración*, Colección Cuadernos del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, n° 14, diciembre, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Ezpeleta Moyano, Justa

- 1997 «Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado», en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 15, pp. 101-120. Disponible en <<https://rieoei.org/RIE/article/view/1123>> [consulta: 7 de julio de 2025].

García Palacios, Mariana; Hecht, Ana Carolina y Enriz, Noelia

- 2015 «Crianza y niñez en dos comunidades indígenas de la Argentina (qom y mbyá)», en *Cuicuilco Revista de Ciencias Antropológicas*, vol. 22, n° 64, pp. 185-201.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

- 2017 *Materiales Didácticos Grados de Aceleración 6º/7º*, fascículo: siglo XX, Ministerio de Educación de la CABA.

Helman, Mariela y Fridman, Marcela

- 2007 «La tarea fuera de la escuela como tarea de la escuela», en *12(ntes). Papel y tinta para el día a día en la escuela*, n° 19, noviembre, pp. 6-7.

Juárez Bolaños, Diego

- 2017 «Educación básica rural en Iberoamérica», en *Sinética*, n° 49. Disponible en <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200001> [consulta: 7 de julio de 2025].

Kessler, Gabriel

- 2007 «Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, n° 32, enero-marzo, pp. 283-303. Disponible en <<https://www.redalyc.org/pdf/140/14003214.pdf>> [consulta: 7 de julio de 2025].

Kurlat, Marcela

- 2011 «Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura», en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 33, n° 2, pp. 69-95.

Lahire, Bernard

- 2001 «La construction de l' "autonomie" à l'école primaire: entre savoirs et pouvoirs», en *Revue Française de Pédagogie*, n° 134, pp. 151-161.

Lerner, Delia

- 2002 «La autonomía del lector. Un análisis didáctico», en *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 23, n° 3, septiembre, pp. 1-16.
- 2005 «¿Tener éxito o comprender? Una tensión constante en la enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración», en Alvarado, Mónica y Brizuela, Bárbara (comps.), *Haciendo números. Las notaciones numéricas vistas desde la psicología, la didáctica y la historia*, México, Paidós, pp. 147-197.

Lerner, Delia; Larramendy, Alina y Benchimol, Karina

- 2012 «Tensiones de la escritura en el contexto escolar. Análisis desde una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos», en Vázquez, Alicia; Novo, María del Carmen; Jacob, Ivone y Pelliza, Luisa (comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*, Libro digital de las Jornadas Nacionales Cátedra Unesco de Lectura y Escritura, UNRC. Disponible en <http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf> [consulta: 7 de julio de 2025].

Padawer, Ana

- 2008 *Cuando los grados hablan de desigualdad: Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*, Buenos Aires, Teseo.

Pitton, Egle

- 2024 «Enseñar a leer en contextos de estudio: el lugar de las preguntas de los estudiantes en la propuesta de enseñanza», en Actas I Congreso Internacional sobre Inclusión Escolar. Aportes para un campo en construcción, Universidad Nacional de Tres de Febrero. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/385074711_Actas_I_Congreso_Internacional_sobre_Inclusion_Escolar_Aportes_para_un_campo_en_construccion> [consulta: 26 de agosto de 2025].

Rossano, María Alejandra

- 2020 «Opciones didácticas en el desarrollo de propuestas de alfabetización inicial en el Programa de Aceleración» [trabajo final integrador, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata], en *Memoria Académica*. Disponible en <<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1946/te.1946.pdf>> [consulta: 7 de julio de 2025].

Saiz, Irma y Parra, Cecilia

- 2010 *Hacer Matemática en 2º*, Buenos Aires, Estrada.

Santos Casaña, Limber Elbio

- 2006 «Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado», en *Quehacer Educativo*, nº 75, pp. 72-79.

Schujman, Gustavo

- 2012 «La participación estudiantil como ejercicio responsable de la acción y la palabra», Conferencia en el marco del ciclo Cátedra Abierta, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación de la Nación.

Sokolowicz, Dana

- 2024 «Aprender a pensar con otrxs en el plurigrado rural: interacciones entre pares en clases de matemática», en Cuschnir, Melisa y Sokolowicz, Dana (comps.), *Apuntes de formación. Investigaciones en el campo de la educación*, Buenos Aires, Filo: UBA.

Sokolowicz, Dana; Spindiak, Jennifer y Buitron, Valeria

- 2018 *Investigación educativa y formación permanente: procesos de trabajo colaborativo entre investigadoras y maestras de plurigrados rurales*, Actas del IV Seminario Nacional de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente «La regulación del trabajo y la formación docente del siglo XXI», Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Terigi, Flavia

- 2008 *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* [tesis de Maestría], Buenos Aires, Flacso. Disponible en <<http://www.flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1266>> [consulta: 7 de julio de 2025].
- 2009 «Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa», Documento elaborado para el Proyecto Hemisférico «Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar», Organización de Estados Americanos y Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.
- 2013 *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas* [tesis de Doctorado], Departamento de Psicología Básica, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- 2021 «La enseñanza en los plurigrados rurales como problema didáctico» y «Hablemos de aprendizaje... y de aprendizaje escolar», en Buitron, Valeria; Sokolowicz, Dana; Spindiak, Jennifer y Terigi, Flavia, *La escuela rural pequeña. Enseñar y aprender en plurigrados y salas multiedad*, Serie de revistas especializadas, Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación n° 7, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, pp. 17-26 y 32-47. Disponible en <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Cuadernos%20del%20IICE%207_interactivo.pdf> [consulta: 7 de julio de 2025].

Terigi, Flavia y Wolman, Susana

- 2007 «Sistema de numeración: consideraciones acerca de su enseñanza», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 43, pp. 59-83.

Wolman, Susana y Ponce, Héctor

2013 «Relaciones entre la escritura de números y su designación oral: el uso del punto en niños que ya dominan un rango importante de la serie», en Broitman, Claudia (comp.), *Matemáticas en la escuela primaria I*, Buenos Aires, Paidós.

Repensando el texto *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, de Simons y Masschelein. Una perspectiva latinoamericana

Fabián Gómez

AMENUDO SE NOS ADVIERTESOBRE la importancia de considerar los problemas educativos desde una perspectiva propia y original al leer autores de otras latitudes. Se destaca que no podemos abordar estos problemas de la misma manera, ya que las circunstancias económicas, sociales y culturales son diferentes en países europeos y latinoamericanos. También se reconoce la necesidad de diferenciar el papel de la escuela en entornos urbanos versus rurales. Sin embargo, a pesar de estas diferencias, nos hemos decidido a explorar el texto *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, de Maarten Simons y Jan Masschelein (2014), ya que identificamos en él un problema común: la demanda para que la escuela aborde ciertas cuestiones pendientes presentes en la sociedad. Por ejemplo, situaciones de violencia familiar que impactan en el ámbito escolar y que a menudo requieren una articulación seria entre diversas instituciones e intervenciones adecuadas, así como un rol más activo por parte del Estado.

En nuestro país la extensión a la escuela secundaria de la escolaridad obligatoria se gestó como un derecho que genera en el interior de las prácticas escolares nuevas complejidades, interpelando su sentido. ¿Qué se debe hacer en la escuela? ¿Qué debemos enseñar? ¿Debe enseñarse lo mismo a todos y a todas? ¿Cuál es la relación entre el ámbito escolar y el del trabajo?

En el mundo globalizado, el modo de producción capitalista propone de manera cada vez más imperativa que la escuela establezca lazos con el mundo del trabajo, capacitando a los futuros trabajadores para realizar tareas de manera eficiente en una época en la que la eficiencia medida en términos de tiempo y dinero se torna el valor más importante. Se le exige a la escuela, además, ser un espacio de contención de problemáticas sociales que se fueron agudizando, quizás en parte debido a la falta de recursos u

otros factores intrínsecos no fácilmente resolubles. Nos permitimos preguntar en qué sentidos debe la escuela responder a estas demandas.

Coincidimos con Simons y Masschelein cuando hacen referencia al hecho de que:

la actual crisis económica (y su efecto en el empleo, la pobreza, etc.) no tiene absolutamente nada que ver con una falta de competencias o de esfuerzo por parte de la población (trabajadora), sino que es/ha sido causada en gran medida por la especulación capitalista (2014: 74).

Creemos que los países latinoamericanos han padecido de una manera más pronunciada esta crisis debido a su posición periférica desde el punto de vista geopolítico, aunque quede claro que eso sucede también en Europa.

En tal sentido, y aunque con diferentes matices, nuestra idea es que la escuela como institución sostenga una lógica de la humanización frente a una lógica de la eficiencia.

Seguimos pensando como un ideal de lo escolar que una de sus funciones más importantes es la introducción de los jóvenes en la cultura. Entendemos que en este momento también su sentido se pone en cuestión muchas veces desde las propias voces de esos jóvenes. La obligatoriedad de la educación secundaria permitió que muchos de ellos, en general provenientes de clases relegadas, se alejen del trabajo infantil. Sin embargo, actualmente la escuela no brinda soluciones frente a un futuro que para ellos se manifiesta incierto y amenazante. Desde una mirada hegemónica se intenta proponer que la escuela debe facilitar herramientas que permitan el acceso de los jóvenes al mundo del trabajo. Sin negar que este es un aspecto importante, creemos también que la escuela debe promover el gusto por diferentes saberes que no aparecen en los medios masivos. También debe promover hábitos de estudio y dedicación que son imprescindibles para la adquisición del conocimiento y para lograr obtener empleos mejor calificados.

LA TENSION ENTRE LAS IDEAS DE LA ESCUELA COMO LUGAR DE REPRODUCCIÓN DE LAS DIFERENCIAS SOCIALES Y EL CONCEPTO DE *SUSPENSIÓN*

Al pensar el sentido de lo escolar en la actualidad, creemos oportuno problematizar el vínculo existente entre la sociedad, sus transformaciones y las prácticas al interior de la institución escolar. La historia de la educación nos muestra que las instituciones de enseñanza han sido permeables a las transformaciones sociales. Al mismo tiempo, las instituciones pueden resistir o facilitar esas transformaciones.

Se ha estudiado la institución escolar pensando las relaciones entre la sociedad y las prácticas escolares, considerando fundamentalmente la influencia que el poder establecido y la sociedad tenían en estas prácticas, como emergente o pensando a la escuela como un aparato ideológico del estado (Althusser, 1988). Sin desmentir lo dicho por estos autores, también es posible pensar la escuela como espacio de resistencia que se proyecta desde el interior de las prácticas escolares hacia el resto de la sociedad. Consideramos la idea de suspensión de Simons y Masschelein (2014) como un proceso que permite la aparición de ciertas posibilidades de transformación, ascenso social y subjetivación. Este último enfoque es el que queremos sostener en este texto, abordando esta idea desde una mirada crítica, ya que la suspensión no es algo que se da sin un gran trabajo de quienes habitan las instituciones escolares. Apoyamos su iniciativa considerando que ha establecido un nuevo punto de partida para pensar problemas en torno a la educación en la sociedad actual, tomando como eje el valor de lo común y de lo público.

En un momento en el que se hace un excesivo énfasis en el vínculo entre educación, trabajo y producción, nos parece necesario indagar sobre las relaciones entre las prácticas escolares y la sociedad. Esto permite ampliar perspectivas teniendo en cuenta este momento tan particular y complejo del mundo y de nuestro país. El texto de Simons y Masschelein piensa a la escuela como posibilidad de participación en un espacio nuevo para sus habitantes; un ambiente fuera del hogar parental en el que es posible dejar atrás el pasado de los jóvenes para que se conviertan en estudiantes. No se espera que los estudiantes participen en la sociedad de un modo directo y productivo.

Tal como los autores mencionan, la etimología de la palabra *escuela* proviene del griego *skholē* (σχολή), cuya traducción podemos asimilar a *ocio* o *tiempo libre*. Su sentido está vinculado a la idea de contemplación intelectual, propio del ideal de la sociedad aristocrática griega. No debemos olvidar que para los griegos la idea de utilidad práctica tenía una connotación vinculada a los quehaceres de la vida diaria destinados a los esclavos o a las clases más bajas que no accedían a este tipo de educación. Quizás lo recién mencionado haya contribuido a la aparición en la antigua Grecia de la geometría y de la matemática en general como disciplina deductiva, como un ejercicio del pensamiento emparentado con la filosofía, sin utilidad inmediata.

Este valor es el que rescatan Simons y Masschelein en su texto:

Por esta razón, la escuela siempre significa una relación con el conocimiento por el conocimiento mismo, y a esto lo llamamos *estudio*. En la escuela, el lenguaje de las matemáticas se sostiene por sí mismo –las formas de su incorporación social quedan suspendidas– y, precisamente por ello, se convierte en

materia de estudio. Del mismo modo podemos hablar de las destrezas, en la escuela, como práctica de las destrezas por sí mismas. Por eso la escuela es el lugar y el tiempo para el estudio y para la práctica: actividades escolares que pueden alcanzar un significado y un valor en sí mismas (2014: 18).

A diferencia del proyecto aristocrático griego, el proyecto escolar de la Modernidad se caracterizó por su masividad, un ambicioso plan de *enseñar todo a todos*, según la frase de Comenio en su *Didáctica Magna*. Simons y Masschelein sostienen que este fue un primer intento de domesticación de la escuela, que la puso al servicio de un proyecto político. Sin embargo, creemos que fue la gran posibilidad de extender el conocimiento a la mayoría de la población. Se debe observar que de manera inédita en la historia crea un paréntesis en los niños de todas las clases sociales a la presión de la necesidad económica y social que se les imponía en otras épocas, generando la categoría de *infante*. En nuestro país, la Ley 1420 muestra que la masividad y la obligatoriedad del proyecto escolar contribuyeron a la constitución de la categoría de *ciudadano*.

Pierre Bourdieu (1999) sostiene que el tiempo libre es una condición necesaria para la existencia de todo quehacer intelectual, lo cual excluye a las clases menos favorecidas que no disponían de esa posibilidad. Tampoco debemos olvidar que en la escuela este tiempo libre está siempre asociado a un proyecto político enmarcado en un contexto social e histórico. Además, cada institución en la que tiene lugar desarrolla una impronta singular que condiciona las prácticas que allí se desarrollan.

Tal como recién mencionamos, entendemos que un proyecto de esta naturaleza se encuentra condicionado por los valores que prevalecen en una sociedad en un lugar y tiempo determinados (por ejemplo, la sociedad europea de la revolución industrial atravesada por presiones y transformaciones que hacían eco al interior de las prácticas en las instituciones).

A partir de la influencia de la revolución industrial y la revolución francesa, comienza a pensarse en diversas latitudes en una educación para todos. No solamente se trataba de la necesidad de disciplinar a las masas, sino además de generar una educación que diera lugar a una enseñanza comprensiva que, entre otras cosas, permitiera el uso y la reparación de maquinarias. También se comenzaron a gestar gradualmente los sistemas educativos nacionales (Hobsbawm, 1964). El «Informe Faure» de la Unesco señala «que la revolución industrial, a medida que alcanza un número mayor de países, exige una expansión de la educación y lleva consigo la aparición del concepto de instrucción universal y obligatoria, históricamente unido al de sufragio universal» (Faure *et al.*, 1973: 58).

Es en esta línea que a finales del siglo XIX en Occidente surgieron corrientes pedagógicas que cuestionaron la educación de carácter enciclo-

pédico y autoritario. En su lugar se propuso una educación más práctica, colaborativa y activa. Entre varios pedagogos que hicieron hincapié en la necesidad de esta reforma, podemos tomar como referencia a John Dewey en Estados Unidos y Célestin Freinet en Francia.

Como ya hemos mencionado, durante el siglo XX muchos autores han analizado a la escuela como institución desde una posición crítica. Particularmente a partir de la década del sesenta, autores como Louis Althusser (1988), Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1977) o Basil Bernstein (1996), entre otros, afirmaron que la escuela es un lugar privilegiado para perpetuar relaciones sociales desiguales, generando un aporte valioso en aquella época. Sin embargo, creemos que, en este momento, la escuela puede, por el contrario, amortiguar la reproducción de la desigualdad generando un espacio de resistencia a ese destino en un mundo cada vez más intercomunicado en el que los medios masivos son formas efectivas de control. La sobreabundancia de información produce paradójicamente un profundo aislamiento de los individuos y un mayor culto del individualismo y genera un control cada vez más efectivo de las subjetividades por parte de los medios hegemónicos. La escuela puede ser un espacio que propicie el efecto de construcción de algo distinto frente al discurso hegemónico, una nueva identidad en común.

Althusser (1988) propuso la existencia de *aparatos ideológicos del Estado* que generaban control social desde sus instituciones. Esta idea sigue vigente, ya que no hay control social posible sin Estado, pero también creemos que en este momento histórico los medios de comunicación y las redes sociales funcionan como *aparatos ideológicos del Mercado* que sutilmente y de manera eficiente nos proponen modelos de *deber ser* que se ajustan a una lógica de globalización y consumo. Las empresas de telecomunicaciones, las agencias de noticias y las industrias del entretenimiento conforman un sólido mercado mundial. Han entrado a integrar los intereses de otros sectores como parte de políticas explícitas de expansión global y diversificación (Valderrama H., 2004). Por lo tanto, es necesaria más que nunca la preservación del espacio público. Entendemos que el espacio público puede ser el lugar en el que se le da oportunidad a aquello que no se presenta como útil en lo inmediato, con brillo de éxito o rentable en términos económicos. Puede ser también la oportunidad de transmisión de los bienes culturales y de «reunir a los jóvenes en torno a “algo” común, es decir, en torno a algo que se manifiesta en el mundo y que se hace disponible para una nueva generación» (Simons y Masschelein, 2014: 4).

Por otro lado, tal como estos autores mencionan, Iván Illich (1974) entendió que el conocimiento institucionalizado que se transmite en la escuela es ineficaz y propuso su desaparición de un modo radical para darles paso a otras formas de enseñanza. Esto parece cobrar vigencia en un

mundo en el que la virtualidad se posiciona como una salida ventajosa, una forma eficiente de transmitir información, ya que reduce costos en tiempo y dinero. Sostenemos frente a esta mirada que la escuela cumple funciones muy relevantes, además de la transmisión de información. Cumple un rol fundamental en la socialización y en la construcción de subjetividad y vocaciones en relación con los bienes culturales de la sociedad. Retomaremos más adelante este punto haciendo referencia a los perjuicios ocasionados por la ausencia de presencialidad como efecto del aislamiento por la pandemia del Covid-19.

En América Latina, con el viraje ideológico producido al final de la década del setenta, las dictaduras militares propiciaron el retorno al orden conservador que impactó en la sociedad y en la escuela. Surgen la censura y el silenciamiento de voces opositoras a los regímenes militares, las persecuciones y la desaparición de personas. Durante ese período, la educación se caracteriza por una impronta fuertemente disciplinante y una perspectiva técnica de los contenidos curriculares y de las didácticas (Pineau, 2006).

En el mundo desarrollado, las transformaciones políticas, económicas y sociales que comenzaron en los ochenta, la caída del muro de Berlín y la disolución de la Unión Soviética dieron paso a una mirada neoliberal de la economía que hizo eje en la productividad y en la eficiencia. En el comienzo del presente siglo, este enfoque se extiende a la educación. Organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sugieren que la escuela debe preparar a los jóvenes para el mundo del trabajo.

Combinar la enseñanza en las aulas con la capacitación laboral práctica y con otras políticas activas del mercado laboral que proporcionan formación, [sic] ayuda a preparar mejor a los estudiantes para el mundo del trabajo. La educación dual tanto en habilidades interpersonales como [sic] competencias técnicas es fundamental, no solo en el ámbito de la educación y formación técnica y vocacional, tanto en enseñanza secundaria como en la superior, sino también en la educación académica, para ofrecer a los estudiantes mejores perspectivas de empleo (OCDE-Cepal-CAF, 2016: 39).

De este modo se proponen programas que combinan ambos ámbitos, privilegiando la enseñanza de *habilidades y competencias* a la de contenidos culturales. Se pretende dar paso a una lógica de logros individuales sosteniendo que el ascenso social y el bienestar de los y las jóvenes de las clases menos acomodadas estarán dados por su adaptabilidad a los cambios vertiginosos de la sociedad y el mundo y en su habilidad para resolver problemas. La abundancia y disponibilidad de información en las redes y en los medios de comunicación destronan a la escuela de su rol privilegiado de

transmisor de la cultura. Por lo tanto, según este enfoque, su función debe ser revisada y repensada para preparar a los jóvenes para los desafíos de la vida adulta, que consisten no tanto en disponer de información, sino en utilizarla en el logro de propósitos específicos.

Es en este contexto que aparece el escrito *Defensa de la escuela...* (2014). Entendemos que esta mirada busca responder a los cuestionamientos de la década del setenta mencionados anteriormente y también refutar lo que los autores llaman «intentos de domesticación de la escuela», que tienden a asimilar la noción de *vida* a la de producción y consumo e inserción en el mercado laboral. El texto de Simons y Masschelein, además, debate con quienes demandan una renovación en las modalidades de enseñanza y en el rol de la escuela como transmisora de cultura.

Simons y Masschelein sostienen que la escuela, por ser una invención histórica, puede desaparecer (2014: 4). Pero eso también significa que puede reinventarse. Ponen de relieve la vigencia de la institución escolar al considerar que una de sus funciones más importantes tiene que ver con el logro de la *suspensión*. En este escrito intentaremos caracterizar esta noción retomando el abordaje realizado por estos autores, a la vez que intentaremos realizar un análisis crítico de ella pensando en sus alcances y sus límites.

Nuestra intención es formular preguntas que nos inviten a pensar en este concepto y en su condición de posibilidad. Creemos que la mera existencia de la institución escolar no la garantiza. Eso significa que ciertas condiciones de contexto hacia su interior la facilitan o la dificultan. Pensamos en ese concepto como un espacio a construir en el que participen los actores institucionales y la comunidad.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA IDEA DE *TIEMPO LIBRE*

La escuela griega, la escuela moderna y la actual no son las mismas en su concepción, en su génesis y en sus prácticas. Aceptar esto permite comprender que las reglas en cada uno de estos ámbitos fueron cambiando y que podrán y deberán seguir haciéndolo. Eso es así debido a que la sociedad y la institución escolar desarrollan un diálogo permanente e insoslayable. Esta diferencia entre las escuelas distingue de manera particular el concepto de *suspensión* en el dispositivo escolar moderno, en la institución escolar actual y aun también en cada escuela en particular.

Consideramos que es tarea de los integrantes de la comunidad escolar establecer vínculos entre estudiantes y escuela construyendo sentidos para habitarla y transitar por ella. La construcción de sentido se realiza en el con-

texto de las relaciones entre estudiantes y docentes, adquiriendo capilaridad al interior de las instituciones. Entender que la suspensión es una metáfora acerca de la especificidad de las prácticas escolares es un horizonte a transitar y en ese sentido no es una presencia ya constituida. De allí que se la puede visualizar como un concepto potente para pensar el logro de la igualdad y también de la subjetivación y de la identidad en la comunidad educativa.

¿EN QUÉ CONSISTE LA *SUSPENSIÓN*?

Simons y Masschelein entienden en principio la noción de *suspensión* como la posibilidad de socialización en un espacio artificial generado entre la sociedad y la familia parental.

Pensamos que la idea de *suspensión* debe interpretarse como metáfora, ya que la historia y el origen de los actores de la escuela están presentes en sus intervenciones. Eso significa que la naturaleza de los diálogos y las interacciones que surjan se verán influidos por esa historia. También creemos que el tiempo libre en la escuela, tal como los mismos autores mencionan, se encuentra sometido a reglas y genera exigencias en los sujetos que habitan ese espacio. Como recién mencionamos, los estudiantes provienen de diferentes entornos sociales que pueden facilitar o dificultar su desempeño. Desgraciadamente, en nuestro país algunas veces la escuela confirma de antemano el destino de estudiantes que provienen de hogares carenciados y con problemáticas sociales. Por esta razón nos parece oportuno adicionar a la idea de *tiempo libre* que los autores mencionan una instancia de *recreación*. La palabra *recreación* puede evocar, a la par de tiempo libre, la idea de *re-crearse* en tanto oportunidad de generar huellas en la subjetividad que trasciendan aquellas propias del vínculo familiar próximo. Permite además que sus protagonistas, los y las estudiantes, puedan apropiarse de formas de conocimiento descontextualizado que son características de ese ámbito y no se dan normalmente en otros.

En la vida cotidiana utilizamos conocimientos que provienen de la cultura con una finalidad fundamentalmente práctica. Por ejemplo, podemos hacer que un auto arranque y funcione sin llegar a comprender cabalmente por qué ocurre o cómo es posible. En la vida cotidiana nos centramos en obtener información que pueda ser utilizada rápidamente de manera práctica. Utilizamos la noción de proporcionalidad al calcular un descuento en el supermercado, pero no es esperable que en ese ámbito nos propongamos reflexionar acerca de sus propiedades. Esta forma de abordar los conocimientos, en la que su utilidad no es inmediata, es característica del contexto escolar. Además, la escuela permite que nos hagamos preguntas, que muy probablemente no surjan si no participamos de ese espacio, acerca de ciertos conocimientos, sin

pretender que estos sean útiles en ese momento. Los autores mencionan que los conocimientos provenientes de la cultura adquieren la forma de materias que componen el currículum escolar. Esta modalidad de transmisión de los saberes es característica del ámbito escolar, pero la estructuración del conocimiento puede y debe ser revisada en función de las demandas sociales.

La idea de suspensión entonces refiere a la posibilidad de pensar el espacio escolar como un lugar de *tiempo libre* o, como proponemos, de *recreación* de la subjetividad y de los conocimientos.

En consecuencia, el tiempo libre en tanto tiempo escolar no es un tiempo para la diversión o para la relajación, sino un tiempo para prestar atención al mundo, para respetarlo, para estar presente en él, para encontrarlo, para aprenderlo y para descubrirlo (ibíd.: 46).

Es decir que la idea de suspensión propone hablar del mundo sin participar directamente de él. De todas maneras, cabe preguntarse de qué mundo se habla en la escuela. ¿Cuáles son los valores que se erigen como legítimos en ese mundo? ¿Esos valores vienen dados o son terreno de disputa en cada institución escolar? ¿Los y las docentes colaboran con el orden hegemónico o lo resisten? Respecto de estas preguntas, creemos que la suspensión, si es eficaz, opera en un terreno de tensiones.

La idea de *suspensión* nos parece productiva cuando la pensamos sin ausencia de tensiones, conflictos y contradicciones al interior de la escuela en tanto creemos que es potenciadora de subjetividades y generadora de desafíos en un espacio seguro. Deja de ser así un concepto abstracto, independiente de las condiciones institucionales en la que tiene lugar. Por el contrario, como venimos afirmando, creemos que la posibilidad de suspensión toma colores diferentes y se ve siempre tensionada por la historia personal de los actores institucionales y el contexto social en el que se desarrolla. Pero la participación y la presencia en la escuela es la condición de esa posibilidad.

El proceso de escolarización implica varios desafíos. Por un lado, su función indelegable es la enseñanza de saberes descontextualizados, pero en este proceso también tiene lugar una forma de interacción dialógica con el entorno cotidiano y el contexto social. Para Jürgen Habermas (1987), el acceso al conocimiento se relaciona fundamentalmente con las modalidades de interacción comunicativa que se establecen entre los sujetos. La construcción del sentido de lo escolar de los estudiantes consiste –en parte– en que los y las docentes establezcan relaciones discursivas en el aula a partir de las historias, experiencias, intereses y diferencias que se pueden dar en el espacio de convivencia en el aula. Los conocimientos escolares no se aprenden fuera de la escuela, pero su relevancia está dada por el entorno social que les da sentido y

que trasciende el ámbito del aula. Algunos trabajos realizados en el campo de la antropología y la educación nos interrogan acerca del sentido de lo escolar para algunas comunidades (Novaro, 2006). La escuela frecuentemente promueve una tendencia a construir conocimientos que, de manera explícita o implícita, refieren peyorativamente a los conocimientos sociales de alumnos provenientes de familias de inmigrantes de países limítrofes y sus comunidades de referencia. Es frecuente advertir que algunos docentes ponen en un lugar desvalorizado al país de origen de algunos alumnos. ¿Cómo se inserta un alumno de una comunidad de inmigrantes en las prácticas del aula? ¿Cómo afecta la presencia de la diversidad en el logro de la suspensión?

Por eso la suspensión no puede ser incompatible con la posibilidad de generar relaciones con las familias a la vez que un respeto por los saberes que tienen las comunidades y las organizaciones con las que se relaciona la escuela.

En esta línea creemos también necesario realizar una distinción entre el contenido a enseñar prescripto por los diseños curriculares y lo que efectivamente los docentes transmiten a sus estudiantes (Gvirtz y Palamidessi, 1998; Bernstein, 1996). Estos contenidos no resultan solamente una selección o recorte, sino que son un nuevo producto cultural, recontextualizado a nivel de una institución específica. Consideramos que resulta especialmente relevante el estilo de trabajo en la transmisión de esos contenidos, ya que eso implica una toma de posición del docente al propiciar formas particulares de participación de alumnos y alumnas. El aula se constituye en un espacio en el que el aprendizaje es un modo de apropiación del mundo en el que se establece una relación específica con el saber (Charlot, 2007) que instituye modos de entender el mundo y participar en él. Lo que efectivamente se hace en el salón de clases implica una reconstrucción y recreación del saber en relación con un contexto y donde interviene una concepción de sociedad en la que lo ideológico se hace presente de manera insoslayable. Así, los procesos de recontextualización deben entenderse como el conjunto de transformaciones por las cuales un saber cultural se constituye en contenido a enseñar y luego, ya en manos de los docentes, en contenido de enseñanza (Chevallard, 1997), pero este contenido a enseñar está influido íntimamente por las concepciones de quienes lo transmiten. De esta manera, el contenido a enseñar encuentra su forma final en la interpretación que realiza el docente en el momento de planificar su tarea y en la forma en que lo presenta en la clase ante un grupo concreto de estudiantes y en instituciones específicas.

El concepto de suspensión se puede pensar como espacio de disrupción y resistencia a la idea de que la escuela sea de manera indefectible una instancia de reproducción de valores y de prácticas culturales que tienden a consolidar un orden vigente. Sin embargo, algunas de las personas que participan en ellas son portadoras de valores consistentes con ese orden. Así, ciertas ideas o representaciones que algunos y algunas docentes tienen acerca de

sus estudiantes transforman las diferencias sociales en desigualdades vividas como naturales (Kaplan, 2008). Los y las docentes contribuyen a la resistencia o a la reproducción por acción u omisión en sus prácticas.

Un aspecto que dificulta el logro de la suspensión es, a nuestro entender, el vínculo existente entre la desigualdad vista desde un plano simbólico y los componentes materiales que la objetivan y las relaciones de poder desiguales que implican exclusión, dominación, privación y fragmentación tanto dentro de la escuela como más ampliamente en el mundo social. El plano simbólico viene conformado por el capital cultural que *portan* los sujetos, su historia y su posición en el mundo, que puede traducirse en una particular relación con el saber (Charlot, 2007).

La desigualdad se enmarca en un contexto histórico y social. Por esa razón, las relaciones de igualdad se muestran más difíciles de construir en tanto no se puede presumir la ausencia de diferencias materiales en la sociedad actual. ¿Es posible entonces que la escuela se sustraiga de esta realidad?

Para precisar ideas, entendemos que la escuela se enmarca en una realidad material específica, pero construye o puede construir un espacio simbólico que interactúa con la realidad material en la que se despliegan las acciones de sus actores institucionales. En ese espacio de interacción entre lo simbólico y lo real ubicamos el concepto de suspensión. Como venimos enunciando, para nosotros la suspensión se erige en un terreno de disputa. Al mismo tiempo, su logro apunta a evitar la calificación definitiva de los alumnos y alumnas, así como la idea de que todo lo que deba aprenderse y estudiarse deba ser «útil» en el sentido de económicamente productivo. Desde esta perspectiva se propone la posibilidad de renovación de la relación con el saber, esto es, el establecimiento de nuevos vínculos con la cultura que permitan a aquellos estudiantes que no provienen de familias ilustradas pensarse y reconocerse como genuinos productores de conocimientos científicos y técnicos, de obras con valor artístico y de ideas propias en los campos filosófico y político.

La escuela puede generar un acercamiento y una relación con el saber que permita quebrar los determinantes sociales. Pero homologando su enunciación a una simple petición de principios podría correr el riesgo de ser en el mejor de los casos un escenario momentáneo cuyo final es la transformación de la carroza nuevamente en calabaza.

Resulta difícil proponer de manera objetiva y general condiciones para que la suspensión opere de manera exitosa. Sin embargo, como educadores podemos reflexionar acerca de ello.

La subjetivación puede ser pensada como confluencia y síntesis de los valores culturales que surgen del vínculo parental y el mundo social. La escuela puede ser oportunidad de existencia de una zona intermedia de recreación de valores y nuevas oportunidades de subjetivación.

Los cambios ocurridos durante las últimas décadas han implicado profundas transformaciones en la condición juvenil (Roberti, 2014). Muchos especialistas sostienen que actualmente los jóvenes permanecen más años en el sistema educativo y prolongan su estadía en el hogar familiar. Más allá de la existencia de razones objetivas que hacen que esto ocurra, entendemos que en el estado actual de la sociedad «el afuera» es frecuentemente percibido como aplastante, amenazante y hostil. Esto se traduce a veces en largas adolescencias de muchos sujetos que perciben el paso por la escuela como una pérdida de tiempo. Algo no se logró construir en este tránsito. Pero también creemos en las potencialidades de la escuela para propiciar la transición a la vida adulta: cuando se logra establecer un marco de confianza, se habilita el surgimiento de la capacidad creadora, se generan condiciones para establecer relaciones con los otros, con los símbolos y los objetos desde una base cultural. Creemos que en la medida en que la escuela contribuya en esta dirección se puede lograr una mejor inserción de los sujetos en la sociedad.

Aunque el desánimo pueda parecer lo que prevalece en la lucha entre los valores propuestos por los medios hegemónicos, creemos que debemos continuar.

EFFECTOS DE LA PANDEMIA: ¿LA SUSPENSIÓN INTERRUPTIDA?

Entre los diversos efectos dramáticos que pudimos vivir con la pandemia se encuentra la ausencia de estudiantes y docentes en las aulas durante dos años. No dejó de haber escuela, pero sí presencialidad. Muchos estudiantes vieron negada su posibilidad de acceso a la educación debido a la falta de conexión a Internet. Pero podemos afirmar que, aun para aquellos que disponían de ese acceso, la ausencia de presencialidad no fue solamente un cambio en las herramientas utilizadas.

Los gestos y el acercamiento físico producen intercambios de significaciones que nos ubican en el mundo de nuestra cultura. Durante la pandemia, el cambio en las relaciones espaciales entre sujetos ha generado, en el mejor de los casos, nuevas formas de interacción que de manera inexorable no lograron suplir la presencialidad física. Las relaciones de proximidad entre sujetos fueron trastocadas (Finol, 2020).

La producción de conocimientos siempre se encuentra en íntima relación con los medios utilizados, los cuales definen las prácticas, los contenidos y las formas de conocer (Wertsch, 2000; Villarreal, 2013). La posibilidad de acceso a estos medios condiciona, restringe o favorece los aprendizajes promovidos por el o la docente. La pandemia mostró otro ejemplo de que lo que se enseña es sensible al formato con el que se lo transmite y, además, la enseñanza de contenidos escolares no es un acto individual, sino social.

Es un espacio de construcción de subjetividades condicionado fuertemente por el contexto. Como ya dijimos, sumerge a los estudiantes en un universo simbólico que media entre el espacio familiar y el social. Este espacio de mediación estaba constituido antes de la pandemia en gran medida a través de la presencia física, la afectividad y la mirada de los y las docentes, y también del grupo de pares. La vuelta a clase puso en evidencia diferencias significativas en los conocimientos de alumnos y alumnas de un mismo curso. El *tiempo libre* transcurrido no fue para todos igual, ya que las herramientas virtuales no lograron quebrar el aislamiento y propiciar la suspensión.

Lo acontecido nos permite volver a mirar con ojo crítico la obra de Illich (1974), *La sociedad desescolarizada*, que ya mencionamos. Su propuesta de desaparición de las instituciones educativas que propicia el surgimiento de nuevas formas de transmisión cultural y del conocimiento tuvo, de manera intempestiva y no planificada, la oportunidad de ser evaluada en esos momentos, ya que en muy pocas ocasiones se ha experimentado el cierre de las escuelas. La ausencia de presencialidad nos mostró que las instituciones educativas, además de centrarse en los procesos de enseñanza, favorecen la interacción entre miembros de una misma generación, la convivencia en diversidad y la inserción de diferentes géneros en el mercado laboral en situación de paridad. Brindan a las personas la posibilidad de crear espacios propios de desarrollo y la democratización del conocimiento. La mudanza al hogar trajo consigo un nuevo escenario en las configuraciones familiares, devolviendo a estas las funciones que habían delegado en la escuela (Vázquez, 2023). Se intentó paliar la ausencia de clases presenciales con el envío de actividades a través de plataformas y diversos medios virtuales con resultados dispares, siendo los y las estudiantes con menos recursos los que sufrieron la peor parte. La desritualización de las actividades escolares impactó simbólicamente, conduciendo en muchos casos a una falta de sentido e imposibilidad de superar el aislamiento.

La situación que ha desatado la pandemia y la medida de aislamiento social nos hacen pensar que la presencialidad física es condición necesaria para el logro de la suspensión y nos orienta a creer que su ausencia no debe estar incluida en los posibles cambios que la escuela sufra a futuro.

LA SEGMENTACIÓN DE LA OFERTA EDUCATIVA Y LAS DESIGUALDADES ENTRE DOCENTES ATENTAN CONTRA LA POSIBILIDAD DE SUSPENSIÓN

Un escenario cotidiano que se acentuó en nuestro país en los últimos treinta años es el éxodo de los sectores medios a la educación privada, una creciente fragmentación de los contenidos, alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales no satisfechas, y, en casos extremos, la imposibilidad

de acceso y permanencia exitosa en la institución escolar debido a cuestiones económicas o de diversidad cultural.

El sistema educativo en nuestro país ha padecido un profundo deterioro fundamentalmente como efecto del corrimiento del Estado nacional producido en los años noventa, lo que profundizó la existencia de circuitos diferenciados (Kessler, 2002; Tiramonti, 2001 y 2004).

Diversos estudios dan cuenta de la existencia de desigualdades entre los docentes, en su formación y en sus vínculos con el conocimiento y en el compromiso con el que asumen su trabajo (Braslavsky, 1985; Vassiliades, 2018). También señalan el hecho de que los docentes menos capacitados son los que trabajan en las zonas más desfavorables (Bezem, 2012). Esta segmentación permite poner en tela de juicio la idea de que «el material abordado en una escuela ya no pertenece a una generación o a un grupo social particular» (Simons y Masschelein, 2014: 14), sino que existen formas diferenciadas de abordar los conocimientos escolares de acuerdo con el tipo de institución en la que se dan.

Cabe preguntarnos si entonces la segmentación impacta sobre la posibilidad de suspensión. ¿Esta se da de igual manera en todas las instituciones? Pensamos que no. De todas formas, sería necesario establecer desde un punto de vista empírico la relación entre esta posibilidad y las condiciones institucionales.

Es necesario entonces realizar acciones sobre las instituciones escolares, sin por ello caer en formas de control. Pensamos en la puesta en marcha de un proyecto político que dé cuenta de una mayor presencia del Estado y de las organizaciones para dar orientación al modo en que las instituciones educativas organizan su proyecto educativo, cómo estructuran los planes de estudio y cómo se establecen los vínculos entre los diferentes docentes con las instituciones y entre sí, aunque el presente no resulte auspicioso en esta dirección.

Pensamos que las mejoras en las instituciones educativas no se dan de manera espontánea. Esto se lograría de manera paulatina a través de diversas intervenciones que logren quebrar la soledad y aislamiento de la mayoría de los y las docentes de las escuelas. Este aislamiento al que hacemos referencia se da de manera más acentuada en docentes de nivel medio, aunque también pensamos que tiene lugar en instituciones educativas de nivel primario en las que no se conforman equipos de trabajo estables.

LA IDEA DE SUSPENSIÓN COMO EFECTO DE PONER PALABRAS A LOS HECHOS

Simons y Masschelein mencionan que normalmente pensamos el acto educativo considerando objetivos de manera preestablecida. Los y las docentes

planificamos nuestras clases teniendo presentes cuáles contenidos daremos y qué tiempo les dedicaremos a cada uno de ellos para cumplir con el programa que dicta el currículum. Creemos también que algo inesperado va a surgir en nuestras clases. Algo que no pudimos prever del todo y es quizás en ese momento cuando lo verdaderamente importante acontece. Si hay algo de lo no previsto que se pone en juego en el aula es cuando las cosas que presentamos les han hablado a nuestros alumnos y alumnas de manera singular. Se produce un diálogo entre esos objetos y ellos cuando el/la docente ha encontrado un camino que permita que nuestras asignaturas les hablen por sí mismas. Los autores establecen un nexo entre la palabra *autoridad* (*gezag* en neerlandés) con el verbo *decir* (*zeggen*). En castellano y en inglés, la palabra *autor* se vincula también con la palabra *autoridad*. El ejercicio de la autoridad hace que la suspensión se produzca. Algo de lo no calculado puede producir una huella que defina vocaciones. Sabemos que un pequeño gesto puede abrir un camino o generar gustos cuando esta autoridad permite que las asignaturas que dictamos nos *digan* algo, permite que nos interpielen. De allí nuestra coincidencia con los autores en resaltar el carácter «amateur» y «artesanal» de la enseñanza, en el que la dimensión técnica, aunque deba estar presente, soslaya el aspecto central del acto educativo.

ALGUNAS CONCLUSIONES Y PREGUNTAS PENDIENTES

Coincidimos con Simons y Masschelein en que debemos defender la vigencia de la institución escolar como espacio de construcción y preservación *de lo común* en el sentido de bien público. Nos hemos permitido problematizar la noción de *suspensión* propuesta por los autores haciéndonos preguntas acerca de los alcances del término y mirando hacia el interior de las prácticas escolares, interpretadas como un tiempo y lugar distintos para construir igualdad y nuevas subjetividades.

Hemos hecho referencia de manera tangencial a lo que en el texto los autores denominan «intentos de domesticación de la escuela». En algunos casos hemos dejado en claro que existen matices entre lo afirmado por los autores y nuestra opinión. Creemos, al igual que Simons y Masschelein, que «la domesticación de la escuela implica restringir su carácter democrático, público y renovador» (2014: 49). Creemos también que la escuela puede propiciar enfoques que funcionen como espacio de resistencia a la globalización y al consumo, al que se nos convoca desde los *aparatos ideológicos del Mercado*.

Tal vez se le exige mucho a la institución al pedirle que no solo se ubique como transmisora privilegiada de la cultura, sino también como instancia iniciadora eficaz de los y las estudiantes en el mundo del trabajo, aunque no

negamos que su rol en ese sentido es fundamental. A la vez se espera que la institución sea un amortiguador de problemáticas sociales emergentes.

En contra de un mundo en el que se establece un culto a la inmediatez, se hace necesario dedicarle tiempo de estudio y esfuerzo a los saberes que la escuela transmite, lo cual la ubica en un lugar desventajoso. Simons y Masschelein problematizan cuestiones referidas al lugar que ocupa el/la docente y los alumnos y alumnas en la transmisión de los saberes escolares. Entendemos que este debate debe darse en términos de prestigiar los conocimientos de los y las docentes, en tanto son los encargados de preservar la cultura como bien común.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Althusser, Louis

1988 «Ideología y aparatos ideológicos del Estado», en *íd.*, *La filosofía como arma de la revolución*, México D.F., Ediciones Pasado y Presente, pp. 97-141.

Bernstein, Basil

1996 «El dispositivo pedagógico», en *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata.

Bezem, Pablo

2012 «Equidad en la distribución de la oferta de educación pública en la Argentina, documento de trabajo n° 91, julio. Disponible en <<https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2513.pdf>> [consulta: 8 de julio de 2025].

Bourdieu, Pierre

1999 *Meditaciones pascalianas*, Anagrama, Madrid.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude

1977 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.

Braslavsky, Cecilia

1985 *La discriminación educativa en la Argentina*, Buenos Aires, Flacso-Miño y Dávila.

Charlot, Bernard

2007 *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Chevallard, Yves

1997 *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.

Faure, Edgar *et al.*

1973 *Aprender a ser. La educación del futuro*, Madrid, Unesco.

Finol, José Enrique

2020 Antropo-Semióticas del cuerpo. Pandemia y transformaciones en la Corpófera: Espacio, desritualización e identidades, en *Espacio abierto*, vol. 29, n° 4, pp. 178-195.

Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano

1998 *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique.

Habermas, Jürgen

1987 *Teoría de la Acción Comunicativa*, vols. I y II, Taurus, Madrid.

Hobsbawm, Eric

1964 *Las revoluciones burguesas*, Barcelona, Guadarrama.

Illich, Iván

1974 *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Barral Editores. [1962]

Kaplan, Carina

2008 *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*, Buenos Aires, Colihue.

Kessler, Gabriel

2002 *La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE-Unesco.

Novaro, Gabriela

2006 «Niños y escuelas: saberes en disputa», en XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, marzo, Buenos Aires.

OCDE-Cepal-CAF

2016 *Perspectivas económicas de América Latina 2017: Juventud, competencias y emprendimiento*, París, OECD Publishing. Disponible en <<http://dx.doi.org/10.1787/leo-2017-es>> [consulta: 8 de julio de 2025].

Pineau, Pablo

- 2006 «Impactos de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura (1976-1983)», en Pineau, Pablo *et al.*, *El principio del fin. Políticas y memoria de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Buenos Aires, Colihue, pp. 56-57.

Roberti, Eugenia

- 2014 «La nueva condición juvenil: reflexiones sobre los sentidos y prácticas que configuran las trayectorias laborales de jóvenes pobres», en *Cuestiones de Sociología*, n° 11. Disponible en <<https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn11a03/6240>> [consulta: 8 de julio de 2025].

Simons, Maarten y Masschelein, Jan

- 2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Tiramonti, Guillermina

- 2001 *Modernización educativa de los 90*, Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.
- 2004 *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.

Valderrama H., Carlos Eduardo

- 2004 «Medios de comunicación y globalización: tensiones de la política, las identidades y la educación», en *Nómadas* (Col.), n° 21, pp. 12-22, Universidad Central Bogotá, Colombia. Disponible en <https://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_21/21_1V_Mediosdecomunicacion.pdf> [consulta: 8 de julio de 2025].

Vassiliades, Alejandro

- 2018 Trabajo docente, escolarización y desigualdades sociales: contribuciones y debates en la investigación educativa en Argentina, en *Educação em Revista*, n° 34, pp. 1-19. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9205/pr.9205.pdf> [consulta: 8 de julio de 2025].

Vázquez, María Fernanda

- 2023 *La educación ante la pandemia y el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio*, en Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho, Repositorio institucional de la UNLP. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/146148/Documento_completo.pdf?sequence=1> [consulta: 8 de julio de 2025].

Vila Merino, Eduardo

- 2011 «Racionalidad, diálogo y acción: Habermas y la pedagogía crítica», en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 56, n° 3, OEI-CAEU. Disponible en <<https://rieoei.org/RIE/article/view/1507/2568>> [consulta: 8 de julio de 2025].

Villarreal, Mónica

- 2013 «Humanos-con-medios: un marco para comprender la producción matemática y repensar prácticas educativas», en Miranda, Estela M. y Newton A. Paciulli, Bryan (coords.), *Formación de profesores, currículum, sujetos y prácticas educativas. La perspectiva de la investigación en Argentina y Brasil*, pp. 85-122.

Wertsch, James

- 2000 *La mente en acción*, Buenos Aires, Aique.

Winnicott, Donald

- 1993 *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa.

COLECCIÓN INVESTIGACIONES

Secretaría de Investigación | Prácticas pedagógicas
y políticas educativas

Investigaciones en el territorio bonaerense

Secretaría de Investigación | Las TIC en la escuela
secundaria bonaerense

Usos y representaciones en la actividad pedagógica

Alicia Barreiro (comp.) | Representaciones sociales,
prejuicio y relaciones con los otros

La construcción del conocimiento social y moral

Myriam Southwell (dir.) | Hacer posible la escuela
Vínculos generacionales en la secundaria

Ana Pereyra y Liliana Calderón (comps.) | Didáctica
profesional y trabajo docente

*Aportes teóricos al análisis de la actividad en vistas
a la formación*

Secretaría de Investigación | Estudios sobre prácticas
docentes y reflexiones sobre el rol de investigadores
e investigadoras

Secretaría de Investigación | Escuela, trayectorias
y territorio

Aportes para pensar la política educativa

José Antonio Castorina y Patricia Sadovsky (dirs.) |

Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y
aprendizaje

Problemas conceptuales

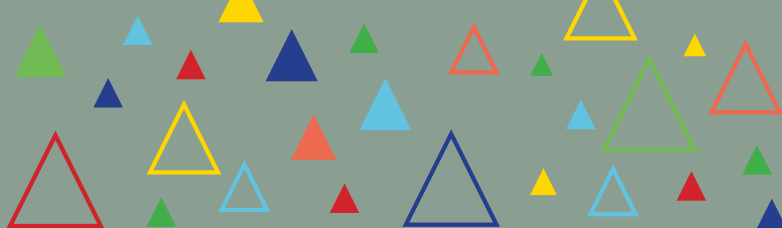
COLECCIÓN INVESTIGACIONES:

SERIE AVANCES

**Ana Pereyra, Patricia Moscato, Liliana Calderón
y María Inés Oviedo** | Análisis de las prácticas docentes
desde la didáctica profesional

Laura Mombello (coord.) | Una mirada sobre la propia
práctica

*La reflexividad en la docencia desde las experiencias
de la UNIPE*



Las relaciones entre desigualdad y conocimiento en las prácticas educativas. Debates desde diferentes perspectivas disciplinarias reúne nueve trabajos que son el resultado de las discusiones que tuvieron lugar en un seminario de carácter horizontal desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIFE) entre los años 2021 y 2023, del que participaron investigadores de diferentes disciplinas que trabajan en el campo educativo.

Esta obra trata diversos problemas: el alcance y los límites de una supuesta «separación» entre escuela y sociedad para lograr resultados significativos en el vínculo de las y los alumnos con el conocimiento; las relaciones entre pertenencias sociales y étnicas y desigualdad educativa; los lazos entre diversidad y desigualdad; las dialécticas entre el trabajo colectivo en sala de clase y la actividad cognoscitiva de los estudiantes así como entre heteronomía y autonomía en el marco de la institución escolar; el estudio de las condiciones de la inclusión escolar; las conexiones entre las directivas generales que organizan el funcionamiento escolar y las decisiones en el espacio territorial con respecto a la producción de igualdad o desigualdad educativa.

La impronta colectiva que caracterizó la producción de este trabajo ha posibilitado arribar a múltiples interrogantes que quedan abiertos e invitan a seguir pensándolos en ese fructífero diálogo entre disciplinas que nos propusimos sostener.