

VII JORNADAS DE LA ASOCIACIÓN DE
GRADUADAS, GRADUADOS Y GRADUADES EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

AGCE

Asociación de Graduadas, Graduados y
Graduades en Ciencias de la Educación

**REINVENTÁNDONOS Y
APORTANDO A LA REFUNDACIÓN
DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA**

**Hacia una plataforma, agenda
y plan de trabajo de AGCE**

Lunes 19 y martes 20 de septiembre de 2022
Sede: Universidad Nacional General Sarmiento

A modo de fundamentación y marco

Las VII Jornadas de nuestra Asociación de Graduados, Graduadas y Graduados en Ciencias de la Educación ocurren en una coyuntura histórica compleja y plagada de señales que combinan la esperanza y el horror.

Leer la educación en este contexto y actuar en el campo profesional nos interpela individual y colectivamente. Es preciso interpretar las señales de estos tiempos, su dinámica, el marco de transiciones que atraviesan las realidades cambiantes que desafían nuestras concepciones, las novedades que irrumpen e interrumpen viejas estructuras, prácticas consolidadas, relaciones tradicionales. Esto ocurre en todos los niveles: en el campo de la política educativa, en el de la pedagogía y el de la didáctica. A la vez, leer e interpretar la educación es condición necesaria pero no suficiente para una praxis emancipadora.

Si las relaciones entre la educación y sus contextos es un primer elemento a tener en cuenta, estas iniciales reflexiones epistemológicas se proponen explicitar nuestros puntos de partida. La educación y todas las esferas de la vida social no transcurren en un vacío histórico, ni tampoco en un espacio y tiempo armonioso, sino conflictivo y complejo. La sociedad en su totalidad es un campo en disputa, y la educación no es ajena a tales querellas y combates.

En tal complejidad y conflictividad, la Asociación de Graduadas y Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE) despliega sus propuestas a partir de su propia identidad construida en más de cinco décadas de un recorrido rico y diverso. AGCE ha sostenido y sostiene un posicionamiento institucional que se propone actuar en el campo de la defensa de los intereses profesionales de nuestros graduados y graduadas;

y hacerlo, a la vez, comprometidas y comprometidos con un proyecto de educación pública democrática, nuestroamericanista, diversa y emancipadora.

La dinámica compleja de cambios históricos y la acción decidida y audaz de las derechas del siglo XXI nos interpelan doblemente a las comunidades educativas. En primer lugar, porque en el marco de la Cuarta Revolución Industrial y la crisis orgánica del orden la respuesta a las transformaciones indispensables no puede reducirse a la idea de la defensa de un pasado glorioso de la educación pública, pasado al que no es posible volver y que tiene tanto luces como sombras.

Por otro lado, el bloque hegemónico va avanzando en el despliegue de sus iniciativas. Voces poderosas del Foro de Davos hablan del año 2030 como un momento de reseteo o reinicio en el cual la educación tiene un espacio privilegiado para la disputa por el futuro. Las “voces autorizadas” proponen un horizonte en el cual los sistemas educativos, las instituciones escolares, las relaciones pedagógicas y los métodos e instrumentos de la didáctica se reconfigurarían radicalmente a partir de la generalización de la virtualidad, en torno al concepto de “calidad educativa” y sus presupuestos tecnocráticos, mercantilistas y autoritarios. La utopía reaccionaria de una educación sin educadores ni educadoras, así como el ariete de la “calidad educativa” concebido como pedagogía de la respuesta correcta son ideas-fuerza que se empujan sin dilaciones en varios campos de disputa para construir un sentido común educativo tecnocrático, mercantilista y autoritario. Desde los medios de comunicación, con herramientas como las Pruebas Pisa, así como, a través de medidas de política educativas implantadas ayer en Chile,

y hoy en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se intenta reconfigurar radicalmente a los sistemas educativos, sus instituciones, al proceso de trabajo docente, al puesto de trabajo y la formación docente, los modelos de gobierno y regulación de la vida escolar. Tales pretensiones son resistidas por los actores y protagonistas de la educación: las comunidades educativas, colectivos y organizaciones sindicales docentes, universidades públicas, referentes de la educación popular y emancipadora. El campo de la educación no deja de ser un lugar de querellas y construcciones, como siempre y particularmente en este contexto de mudanzas profundas.

Las VII Jornadas de AGCE asumen este desafío: proponer, en este tumultuoso 2022, un espacio de intercambio que permita construir un diagnóstico compartido, impulsar líneas de acción y fortalecer el lugar de la Asociación en su crecimiento cuantitativo y cualitativo.

Fortalecer a AGCE en estas circunstancias supone una doble apuesta. En primer lugar, potenciar un lugar de defensa de los intereses profesionales de los y las graduadas en las carreras de Educación. En segundo lugar, colaborar, desde la entidad, con múltiples redes con las que compartimos historias comunes –carreras de educación en Universidades públicas, sindicatos docentes, colectivos pedagógicos, organizaciones sociales y culturales– para construir un Sujeto Colectivo, político y educativo (en sentido amplio) que ayude a alumbrar una propuesta pedagógica integral y en línea con un proyecto nacional, regional y planetario humanista.

El proceso, el texto y los objetivos de la VII Jornadas de AGCE

Este texto se compone de esta introducción –que expresa una posición construida colectivamente– y de diversos capítulos que se proponen abordar aspectos o dimensiones de la educación como campo problemático, conflictivo y complejo.

Entre julio y septiembre de 2022, a modo de borrador, estará circulando este material por distintos espacios para ser debatido y enriquecido con las invalorable aportaciones de colegas comprometidos con esta apuesta compartida.

La política, la sociedad, la pedagogía y la didáctica, la dimensión tecnológica, la cuestión de género y de lo racial, y los desafíos y necesidades de la educación como campo profesional componen el cuerpo sustantivo de este documento.

Rescatamos de este recorrido que vamos transitando tres elementos que configuran objetivos de las VII Jornadas.

En primer lugar, la definición clara de un posicionamiento que se propone construir una conceptualización para la acción. Lejos de un planteo aplicacionista, atendemos a aquellas acciones desde las cuales emerjan a su vez nuevas conexiones conceptuales donde la teoría y la práctica convergen, dialogan, debaten, coinciden, divergen y, con todo, se enriquecen mutuamente. Esperamos que este texto brinde una perspectiva, un punto de vista útil para comprender lo que está ocurriendo en el campo de la educación e invite, a la vez, a integrarse a un espacio organizativo que es AGCE.

En segundo lugar, valoramos el proceso que fomenta espacios de participación real y que partió de una primera formulación de este texto y se fue enriqueciendo con aportaciones en los más amplios y diversos ámbitos de acción de graduadas y graduados de carreras de educación.

Y tercero, el hecho de que nos proponemos que este texto sea un insumo para la acción transformadora. El proceso y el producto de estas VII Jornadas redundarán, en primer lugar, como antecedente del relanzamiento de la *Revista Argentina de Educación*. Pero, además, esperamos, fortalezca la composición de AGCE y su aporte a la construcción de un sujeto y un proyecto educativo colectivos.

La política y la educación desde nuestra perspectiva

La política como concepto, como fenómeno y como relación social está sujeta a una multiplicidad –a la vez convergente y conflictiva– de enfoques, definiciones, perspectivas y puntos de vista que requieren ser repensados para la construcción de una mirada otra, emancipadora.

Aquí señalaremos algunos elementos sustantivos de la **política** para luego avanzar en las relaciones entre la definición de política que ensayamos para este texto colectivo y la educación.

Es importante también advertir que la dimensión política se imbrica con otras esferas de la vida colectiva –la cultura, la economía, la educación– que consideramos grandes ejes vertebradores de la sociedades humanas; y a su vez todas estas esferas de la sociedad son abordadas por múltiples disciplinas científicas, algunas organizadas en torno a objetivos de justificación del orden, otras en torno a su crítica: la(s) filosofía(s), la(s) ciencia(s) económica(s), la(s) ciencia(s) política(s), las ciencias de la cultura, las ciencias de la educación.

En relación con la política destacaremos tres dimensiones que nos parecen ordenadoras del tema en el enfoque que proponemos: la del poder, la de lo común y la de justicia.

La política puede ser caracterizada como una relación social a través de la cual se pueden establecer relaciones de dominación (entre personas, entre instituciones y colectivos, entre naciones, entre clases, entre sexos/géneros). Tales relaciones de dominación generan a su vez resistencias que desafían y contestan tales formas opresivas. Son múltiples y conocidos los ejemplos: el capital, el patriarcado, el racismo o el colonialismo son formas de ejercicio de un poder de dominación que tiene múltiples y diversas formas de contestación. Gramsci (1984) ha complejizado la noción

de poder a través de los análisis sobre el papel de la cultura, los intelectuales y la subjetividad en la construcción de la hegemonía, advirtiendo que quienes ejercen el lugar de gobierno no se fundan en la mera coerción, sino que construyen un consenso o sentido común que habilita la reproducción de esas relaciones sociales jerárquicas. Foucault (2008) enriqueció el concepto advirtiendo que el poder no sólo tenía una faceta coercitiva sino también posee una productiva: el poder leído como “tener fuerza para algo” (del latín *possum*) y no como propiedad sino como ejercicio. Poder como relación social que circula y puede ir transformando la dinámica social. Se repone aquí la política en términos de potencia, proponiendo la idea de poder hacia la potencia entendida como posibilidad (e inédito viable, en términos freireanos), entre otros desplazamientos de sentido. Destacamos aquí los modos a través de los cuales la política trata del hacer con lo común, tendiendo a que nos potenciemos en ese hacer con lo común, a diferencia de entender lo político como voluntad de poder.

De modo que reconocemos en la noción de política tanto la gestión gubernamental de políticas públicas como la acción política-ética y el compromiso que implica en la toma de la palabra por parte de todas y todos y su materialización en propuestas educativas emancipadoras.

Hacer entre todas, todos, todes

Desde prácticas radicalmente democráticas y las construcciones conceptuales que las reconocen, es posible establecer otra idea de “poder”. Se trata, en esta visión, de una construcción colectiva, guiada por principios y fines compartidos, que no se proponen la perpetuación de una organización jerárquica, desigual, violenta de las relaciones sociales sino una invención colectiva a partir de reconocer un principio ordenador en la justicia, el amor y la solidaridad. La formulación de un poder colectivamente construido para nosotras y nosotros es una plataforma ética de la acción

educativa. Hay distintas tradiciones que abrevan en esta concepción de poder colectivo: desde el cooperativismo a vertientes anarquistas o autonomistas, así como tradiciones políticas del más diverso tipo.

Podemos –provisoriamente– hablar de “democracias sustantivas” o “democracias protagónicas y participativas” al referirnos a las propuestas que hacen de la participación real un fin en sí mismo (no el único, pero sí uno muy importante). Por su parte, el hacer “entre todas/os” es requisito, a su vez, necesario pero no suficiente. Es preciso “hacer entre todas y todos” pero, también, “hacer para todas y todos”. Agreguemos más complejidad: no hay un único modo de hacer “entre todas/os” sino diferentes. Y no sólo diferentes modos, sino grados de desarrollo: la participación real es un aprendizaje y una creación. Hacer entre todas y todos en las sociedades actuales, herederas de largas tradiciones de sometimiento y –con ello– de luchas contra el sometimiento es, a la vez, una conquista, una creación, un aprendizaje.

También existen diferentes concepciones de construcción colectiva, reunidas a partir de diferentes experiencias y conceptualizaciones. De este primer requisito de una democracia sustantiva –“hacer entre todas y todos”–, pasemos a un segundo gran atributo, que es “hacer para y con todas y todos”.

Hacer para y con todas, todos y todes

Otro elemento de una democracia “sustantiva” o “protagónica y participativa” remite a los valores y al sentido de la organización colectiva. La experiencia neoliberal ha generado procesos de desigualdad y exclusión tan agudos que las controversias acerca de los límites y los desafíos de la democracia adquirieron renovada intensidad.

Al principio participativo hay que incorporarle una perspectiva socialmente igualitaria. Dicho de otro modo: existen derechos inalienables que hacen a la dignidad humana –salud, educación, vivienda,

trabajo, recreación, cuidado, cultura, identidades– y que deben ser gozados sin exclusiones ni exclusivismos. El patrón ordenador de la vida colectiva no puede seguir siendo la acumulación de capital que ha hecho de las “democracias realmente existentes” ficciones inviables. La humanidad –o buena parte de ella– está buscando caminos que pongan en el centro de sus (pre)ocupaciones la defensa de la vida y la universalización de la dignidad.

La idea de una ciudadanía plena, la formación de ciudadanos/as-gobernantes, el cuidado de lo común de hoy y de mañana deben constituir otro gran puntal de la sociedad que va pujando por nacer en el tránsito a la pospandemia. Una oportunidad de aportar como colectivo al desafiante proceso de construcción de lo común que no niegue lo no-común, sino que lo aloje, en términos de una mayor convivencialidad.

Un orden basado en la justicia

Nancy Fraser (1994, 2006) trabaja conceptualmente la “justicia” como principio ordenador de una nueva sociedad en la cual, al decir de Rosa Luxemburgo, seamos “socialmente iguales, humanamente diferentes y totalmente libres”.

Fraser propone tres dimensiones de una sociedad basada en la justicia: la **redistribución** equitativa e igualitaria de bienes materiales y culturales; el **reconocimiento** de las múltiples identidades, diferencias, perspectivas y la **participación** en la construcción de un proyecto común.

Este horizonte de hacer “entre todas y todos”, “para y con todas y todos” y a partir del concepto ordenador de “justicia” como proceso de redistribución, reconocimiento y participación es un punto de partida que nos permite contestar a la pregunta esencial que sigue: ¿hacia dónde queremos ir? Y con esto, ¿qué tipo de sociedad y de educación deben construirse para llegar a esta sociedad? Así, es preciso ahora hacer una segunda gran conceptualización acerca del mundo que

tenemos. Saber a dónde ir –un elemento central de todo proyecto a realizar– es un fundamental punto de partida que requiere repensar, por otra parte, de dónde venimos. Pero saber dónde estamos resulta de primordial importancia para encarar esa travesía de nuestra historia –con aquellas marcas que dejan huellas de identidad y de proyecto– nuestro presente y el pasaje de lo que somos a lo que queremos ser.

Breves notas epistemológicas para entrar en la actualidad

Los sistemas educativos se construyeron en el siglo XIX con la consolidación del capitalismo como orden mundial hegemónico y en el marco de la configuración de los Estados Nacionales.

En el caso de Nuestra América, hay una disputa fundante: el genocidio de los pueblos originarios como asunto fundacional consumado con alevosía por tres siglos. Pero conquistada la emancipación política la propia creación del Estado argentino se valió de esa misma lógica racista, colonialista y sexista para la construcción de la diferencia a partir de la lógica de la inferiorización y la exclusión. Así se constituye una matriz hegemónica de pensamiento y acción en las relaciones sociales en nuestros países. La continuidad del racismo y el colonialismo ha sido una nota común en la vida de los Estados Nacionales en Nuestra América.

Estas configuraciones de origen tienen una historia en la que se sobreimprimen múltiples niveles y las más diversas convergencias y disputas. En el campo de la pedagogía propiamente dicha, una disputa relevante que atravesó esta construcción estatal fue el conflicto entre la educación tradicional y la escuela activa o nueva.

Si señalamos este dato no es a los fines de una mera y válida reseña del pasado sino porque muchos de estos conflictos tienen lugar hoy mismo en nuevas condiciones históricas.

La idea tradicional de la educación como transmisión jerárquica de saberes incuestionables a cargo de un maestro o maestra –también como autoridad pedagógica a la vez subordinada a un mandato más amplio– se ha renovado a lo largo de los siglos llegando a nuestros días. Hoy la pedagogía tradicional se expresa a través de dos plataformas muy eficaces: las pruebas estandarizadas y la virtualidad en su versión empaquetada. Si bien estos temas son incumbencia de la pedagogía y la didáctica, tienen su gran impulso en la política educativa (como ejercicio de gobierno) y en la política educacional (como disciplina que da cuenta de estas propuestas).

La política educativa como ejercicio de un poder (o de varios poderes en convergencia y conflicto) así como la política educacional entendida como una disciplina científica constituyen una esfera fundamental del análisis. Ambas dimensiones de la política abordan la cuestión de la dirección que un Estado –permeado por múltiples fuerzas, presionado por actores diversos y antagónicos– imprime a su sistema educativo.

El nivel de los Estados Nacionales es muy relevante pero debe articularse no sólo con los niveles supranacionales sino también subnacionales, institucionales y ligados a la relación pedagógica propiamente dicha que es una relación –entre otras cosas– de poder. Respecto de este enunciado y sólo a modo de ejemplos, las Pruebas Pisa no sólo constituyen un dispositivo muy poderoso de legitimación y a la vez una gran oportunidad de negocios. Además, contienen en su génesis y su naturaleza la idea de que la “calidad educativa” supone los resultados de los operativos estandarizados de evaluación. Esta idea tiene tal fuerza que ganó buena parte del sentido común, conquistó la orientación de las políticas públicas, se consolidó en núcleos relevantes de educadoras y educadores, se potencia con la labor de voces académicas y los medios de comunicación. Una verdadera “pedagogía de la respuesta correcta”

se instala como principio didáctico y pedagógico pero también filosófico y político. Esto sería educar: la transmisión acrítica de conocimientos legitimados, su medición, la comparación de rendimientos y la clasificación un ranking que determina premios y castigos. En planos institucionales, el gobierno y la construcción del proyecto pedagógico tienen su arista política tal como la configuración de la relación pedagógica o la construcción curricular. Todos estos niveles de análisis incorporan la dimensión del poder y –como vimos arriba– tal construcción y ejercicio del poder pueden organizarse en torno a criterios democráticos y participativos o jerárquicos y opresivos en sus formas. También puede ejercerse el poder en función de un proyecto radicalmente democrático o uno que, por el contrario, se propone perpetuar exclusivismos y exclusiones, desigualdades e injusticias.

Pero la política educativa a su vez se sustenta en determinada(s) cosmovisión(es) con lo cual la filosofía (y con ella la filosofía de la educación) debe ser parte del análisis: este tópico es fundamental pues apunta a trabajar sobre los sentidos impresos a los dispositivos de gobierno, la legislación, el financiamiento, la estructura académica, el currículo, el trabajo y la formación docente que constituyen núcleos duros de la política educativa y la política educacional.

También es preciso abordar la filosofía que sustenta la acción política de las propuestas educativas dentro y fuera del Sistema Educativo Formal. Asimismo la dimensión cultural interviene de manera activa en las definiciones, alcanzando las luchas en torno a la interculturalidad o por la igualdad de género, inusitada vigencia en este siglo XXI, en Argentina y en muchos lugares de nuestro planeta.

Por otro lado, asumimos la existencia de múltiples y valiosas experiencias educativas fuera de los Sistemas Educativos y sus instituciones: en los movimientos sociales, en ámbitos culturales, en partidos políticos, en diversos colectivos en los cuales se producen los más diversos y heterogéneos proyectos educativos. Y donde los graduados y graduadas en ciencias de la educación juegan un papel relevante.

Nos proponemos a continuación recorrer los ejes de Política, Sociedad, Economía, Pedagogía, Didáctica, Tecnología y Género como grandes tópicos que hacen parte en la configuración del amplio campo de la educación. Cada uno de estos ejes se conformarán en sucesivos capítulos con un marco introductorio y con preguntas que invitan al intercambio y a la construcción colectiva de conocimiento. Es parte del proceso de creación común señalado al inicio de estas páginas.

CAPÍTULO I

Política (Filosofía, Interculturalidad, Historia) y Educación

PRIMERA PRODUCCIÓN PARA EL INTERCAMBIO: PABLO IMEN, PAULA RAMÍREZ
FERNANDA SAFORCADA, CINTHIA WANSHELBAUM, MARTÍN P. DÍAZ,
INÉS FERNÁNDEZ MOUJÁN

El mundo “oficial” actual¹ parece sumido en una verdadera crisis orgánica de sentido. La pandemia ha sido –en una lectura que compartimos– una respuesta de la Naturaleza a un modelo de desarrollo predador del medio ambiente. La guerra en Ucrania expresa la lucha de grandes bloques liderados por EE. UU, China y Rusia y, posiblemente, la transición de un orden unipolar a uno multipolar.

El neoliberalismo articula su perspectiva mercantilista con el complemento de los acervos neoconservadores, patriarcales, neocoloniales y racistas.

Desde nuestro punto de vista, tal orden ha sido señalado como motor amplificador de la desigualdad social, de la crisis medioambiental y ecológica, de la predominancia de un régimen especulativo de acumulación de capital, de la exacerbación de las lógicas racistas, sexistas y violentas a partir de una concepción ética que ensalza al egoísmo y la competencia. El neoliberalismo como proyecto hegemónico no ha sido, sin embargo, producto de una fatalidad de la naturaleza sino una construcción histórica. Hay sujetos, responsables y decisiones que van generando consecuencias y trazando trayectorias individuales y colectivas. La actual crisis orgánica y multidimensional se proyecta, también, en el campo educativo.

Mirando el escenario argentino, podemos señalar –un tanto esquemáticamente– la convivencia conflictiva de tres tradiciones o linajes: la perspectiva reproductiva-conservadora; la tradición de escuela pública y las alternativas emancipadoras.

Definimos a la perspectiva reproductiva-conservadora como aquellas posiciones que han defendido proyectos funcionales a la reproducción del orden, en nuestro caso, capitalista subordinado y dependiente.

En el siglo XIX fue expresado por la Iglesia Católica y sus propuestas que entraron en colisión franca con el naciente Estado Nacional, entonces bajo hegemonía neoliberal. En el siglo XX se sumaron las orientaciones privatizadoras especialmente a partir de los años cincuenta y sesenta, para adoptar la forma, desde el último cuarto del siglo XX, del neoliberalismo rampante con sus atributos mercantilistas, tecnocráticos y autoritarios.

La segunda gran tradición, la de la Educación Pública, nació en una durísima disputa con la Iglesia Católica. El modelo de Educación Pública tuvo un carácter contradictorio. Promovió un Estado Docente, la expansión de la educación concebida como derecho ciudadano así como una cultura positivista y cientificista del currículo. Como contracara, borró del mapa escolar el reconocimiento de las diversas culturas que habitaban las instituciones educativas, estableciendo una jerarquía vertical de gobierno, instaurando un igualitarismo entre desiguales que tuvo como consecuencia una expansión clasista y racista entre los distintos niveles del sistema educativo y al interior de cada nivel.

El tercer programa, emancipador, tiene como punto de inauguración la pedagogía de Simón Rodríguez -maestro de Bolívar- quién ha sido el creador de un proyecto que aspiraba a fundar Pueblos y Repúblicas libres y soberanos para lo cual había que formar determinado tipo de personas. Podríamos resumir las ideas de formar para la soberanía cognitiva y pedagógica, desarrollar todos los aspectos de la personalidad, afianzar la libre expresión, configurar ciudadanos/as gobernantes, concebir al trabajo liberador como gran eje de la construcción pedagógica, entre otros.

El neoliberalismo hoy tiene al menos tres elementos –atributos y diagnóstico– que lo distinguen:

¹ Es importante advertir que hay una tendencia dominante que hemos naturalizado y propone una representación del mundo o de la realidad tal como si fuera uno solo o sola, idea muy propia de la ontología moderna, occidental, hegemónica, universalista y cientificista-. Tal concepción obtura el reconocimiento de la coexistencia de diversos mundos, el pluriverso. “El mundo” en realidad es un contexto de coexistencia de diversas formas y experiencias de vida heterogéneas, de temporalidades y prácticas diferentes, a menudo silenciadas por la colonialidad del poder-saber.

1. La obturación de todo debate en torno a la pregunta fundamental de la educación: ¿para qué educar? Y no se debate pues la respuesta está construida: para la “calidad educativa”.
2. La tecnología como paradigma de una reconfiguración radical del sistema educativo y de una renovada tecnología conservadora: se trata de acelerar un proceso de educación en el hogar bajo el dispositivo de la computadora y la noción de currículo como paquete de conocimientos administrado por un tutor/tutora. Esta idea reduce así la educación a la transmisión acrítica de conocimientos incuestionables, ocultando otras dimensiones éticas, afectivas, políticas, expresivas que integran una relación pedagógica y hacen a un sentido integral de la relación pedagógica.
3. La descalificación radical del sistema educativo tradicional, las instituciones educativas, los colectivos docentes y los sindicatos por su presunta incapacidad de adaptarse a los cambios inminentes, inevitables sin alternativas impulsados por el capital en el marco de la Cuarta Revolución Industrial.

De estos atributos y estos diagnósticos se desprenden intensos esfuerzos de las élites y de muchos de los gobiernos para imprimir una orientación a la política educacional, al gobierno de las instituciones, al funcionamiento de las instituciones educativas, a las relaciones pedagógicas, a la construcción curricular, al trabajo docente y a sus procesos de formación y actualización, a la cultura hegemónica escolar del paradigma PISA y a la conformación de subjetividades funcionales a ese proyecto educativo neoliberal.

En Argentina, de manera desigual y compleja las fuerzas de la tradición reproductiva-conservadora han actuado frente a las resistencias más o menos eficaces de las otras grandes co-

rrientes: la de la educación o instrucción pública y las emancipadoras.

Algunas posiciones resistentes se parapetan en el retorno a un pasado de educación pública glorificado y sin mancha alguna. Sin embargo, ni tal retorno al pasado es posible, ni la tradición de educación pública immaculada. No hay chance de fugarse al pasado, y resulta tarea necesaria reinventar la educación del porvenir a partir de las mejores tradiciones educativas. O, como señalaba Cèlestin Freinet (1996), proponiendo a mediados del siglo XX cambios profundos en educación: nos sacamos el sombrero ante el pasado y nos ponemos la chaqueta ante el porvenir. El pasado tiene efectos en el presente y revisarlo no significa un retorno nostálgico sino la posibilidad de construir futuro.

Las experiencias emancipadoras inauguradas por Simón Rodríguez tienen una larga trayectoria a menudo ignorada por las visiones adocenadas de la historia y del presente: José Martí, Florencia Fossatti, Olga y Leticia Cossetini, la Escuela Ayllu de Warisatta, la Escuela Rural Mexicana, Luis Iglesias, Jesualdo Sosa, Paulo Freire, el Movimiento Pedagógico Colombiano o el Movimiento Pedagógico Revolucionario en Venezuela, son algunas referencias ineludibles de un largo trasegar histórico que constituyen un acervo a recuperar para construir la escuela del porvenir. Las experiencias de procesos políticos de inspiración radicalmente democráticos han sido plataforma de intensas y potentes transformaciones en la vida colectiva y, también, en el campo educativo (que es potente maquinaria de reproducción y producción de mundos y subjetividades). No se trata por tanto sólo de resistir a las propuestas que consagran la injusticia educativa sino proponer alternativas -inéditos viables- capaces de contribuir, sino a cambiar el mundo, a cambiar a las personas que cambiarán el mundo.

Preguntas del Eje de Política-Filosofía-Cultura y Educación

Comisión Política Educativa y Educacional

a. Gobierno y Política Pública. Esta comisión trabajará en la dimensión de la concepción de gobierno y política pública. Aportará diagnósticos y propuestas en torno el eje de poder, gobierno y participación en los distintos niveles del sistema educativo.

¿Cuáles son los modos de gobierno predominantes en la política pública impulsada por el Estado Nacional y las jurisdicciones provinciales? ¿Hay tendencias democratizadoras y emancipadoras en este ámbito de definición y construcción de la política pública?

¿Cuáles son los modelos de gobierno y participación en las instituciones educativas, y qué tendencias expresan? ¿Qué ocurre en las organizaciones culturales, sociales, u otras configuraciones donde se despliegan propuestas pedagógicas?

¿Cuáles son las formas de ejercicio de gobierno y participación de la relación pedagógica? ¿Es posible formular unas propuestas para este gran tema

de la democratización del gobierno y del poder? Se intentará componer un cuadro que dé cuenta de las realidades actuales, de posibles alternativas democratizadoras y de construcciones contra-hegemónicas en curso.

Comisión Filosofía, Interculturalidad y Educación

Esta comisión trabajará en diagnósticos y propuestas en torno al sentido, y a las alternativas filosóficas y culturales en torno al para qué, cómo y qué de las propuestas educativas.

¿Cuáles son los fines de la educación en disputa? ¿Qué sujetos los encarnan?

- Debates y propuestas sobre la interculturalidad

¿Cuáles son las perspectivas sobre interculturalidad como dimensión sustancial de todo proyecto educativo?

Comisión de Gobierno y Participación en AGCE

Esta Comisión trabajará las formas de profundizar procesos de democratización del gobierno y la participación en AGCE así como de fortalecimiento de la incidencia en el debate del campo educativo.

CAPÍTULO II

Educación, Sociedad y Trabajo

PRIMERA PRODUCCIÓN PARA EL INTERCAMBIO: SONIA ALZAMORA; EDUARDO LANGER;
SILVIA LLOMOVATTE; GABRIEL ROSALES Y VERÓNICA WALKER

En este capítulo abordaremos la relación educación, sociedad y trabajo/empleo desde la disciplina Sociología de la Educación, sus aportes, sus contradicciones y sus deudas en cuanto a la construcción de modelos e instrumentos para interpretar las complejidades de nuestra realidad socio educativa tanto estructural como coyuntural. Así, nos referiremos sumariamente a ese complejo vínculo desde sus desarrollos iniciales hasta los actuales, con el propósito de aportar a la lucha por la transformación.

Revisitar a los clásicos de la Sociología de la Educación en el tiempo presente

El campo de conocimiento de la Sociología de la Educación (SE) surge en la segunda mitad del siglo XIX, en el marco de las tensiones políticas, económicas y culturales propias del surgimiento y la consolidación de las modernas sociedades industriales europeas. En este contexto de transformaciones sociales, adquiere relevancia la pregunta por los procesos de producción cultural institucionalizados en los sistemas educativos y sus relaciones con la reproducción y/o transformación de las sociedades.

Puede decirse que en los orígenes de la teoría social moderna se encuentra el germen de lo que en el siglo XX se institucionalizó como Sociología de la Educación. Autores pioneros como Saint Simón, Comte, Durkheim, Marx, Weber y Gramsci a la vez que se preguntaron por los orígenes, desarrollos y transformaciones de las sociedades de su tiempo, se interrogaron también por los procesos de transmisión cultural que hacen a la conservación o transformación de las mismas.

Durante el siglo XX, particularmente en el período de posguerra, estas preguntas iniciales se profundizaron, sistematizaron e institucionali-

zaron en un campo de conocimiento. Diversos autores fueron construyendo miradas disímiles desde lo teórico y lo político respecto de la función social de la escuela, la relación pedagógica, los “efectos” sociales de la educación, entre otros tópicos. En el contexto europeo y norteamericano se pueden destacar las contribuciones de Parsons, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, Bourdieu y Passeron, entre otras/os autores que constituyen la geografía e instalaron los debates aún vigentes de la Sociología de la Educación. En América Latina las obras de Freire, Quijano, Fals Borda pueden señalarse como las principales contribuciones del pensamiento latinoamericano a la Sociología Crítica de la Educación.

En Argentina, desde el retorno de la democracia en 1983, este campo de conocimiento se ha constituido en uno de los corpus teóricos centrales que aportan a la formación de profesoras/es y licenciadas/os en Ciencias de la Educación y de docentes de los diferentes niveles del sistema educativo. En efecto, su lugar en las mallas curriculares de las carreras de formación docente que se dictan en universidades e institutos superiores no está exento de disputas. Gentili (2001) plantea que a partir de la década de 1990 en distintos países de América Latina y particularmente en Argentina se asistió al ‘ocaso de la SE’ en el marco del embate neoliberal. Tenti Fanfani (2007) también señaló el lugar relegado que la disciplina pasó a ocupar en el campo de las Ciencias de la Educación debido a la hegemonía de otras perspectivas disciplinares como la didáctica, la psicología, etc. Y ese ocaso no es azaroso, no es casualidad, responde a la propia constitución de la SE que promueve una mirada incómoda al desnudar las injusticias que atraviesan a nuestras sociedades contemporáneas, visibilizando las múltiples desigualdades que configuran las problemáticas educativas contemporáneas. Podríamos avanzar un tanto más

² En nuestro país cabe mencionar, entre otros y otras de la “vieja guardia”, a “Tato” Iglesias, “Mako” Tamarit, Luis Rigal, Juan Carlos Tedesco, “Nina” Landreani, Miguel Boitier, Silvia Llomovatte.

y sostener que esta condición relegada quizás es una de las maneras de quitarse de en medio las verdades molestas, como sostiene Bourdieu (2011) al hablar del estatuto de la sociología.

En este contexto, resulta necesario visitar los textos clásicos del campo para desentrañarlos en la búsqueda de herramientas analíticas e interpretativas de las problemáticas educativas contemporáneas y las posibilidades de transformación; así como para identificar desafíos pedagógicos implicados en su enseñanza y aprendizaje. Como sostiene Ítalo Calvino (1993:4), son textos clásicos en tanto nunca terminan de decir lo que tienen que decir y llegan trayendo impresas las lecturas que han precedido a la nuestra y tras de sí la huella que han dejado en la cultura.

Hablar de autoras/aes clásicos en SE puede ser objeto de controversias, esto es: quiénes entran en esta distinción. No obstante, no hay dudas sobre algunas/os de ellos porque continúan transmitiendo su mensaje aún ante los cambios sociales de las últimas décadas y los diferentes contextos territoriales.

Re-visitarse, re-leer los textos clásicos del campo nos posibilita, a diferencia de la lectura de textos secundarios (comentarios 'de', reflexiones 'sobre' esos textos), la experiencia de un encuentro con escrituras que vislumbraron y construyeron problemas y debates originarios en su época (Verón, en De Ipola, 2006) y que pueden, hoy, darnos pistas, proponernos otras perspectivas para analizar problemáticas, discusiones y desafíos de nuestro tiempo.

Educación y Trabajo

La relación educación, sociedad y trabajo es un campo de indagación múltiple, heterogéneo y dinámico en función del espacio/tiempo de la historia, los condicionamientos socioeconómicos y socioculturales, la perspectiva teórico/ideológica que se asuma, entre otros, por la que coexisten

diferentes modos de pensar y problematizar en esa relación a las estructuras, las instituciones, las prácticas y los sujetos o las subjetividades.

La educación en general y el sistema educativo en particular históricamente han desempeñado un rol crucial en Argentina tanto en la integración cultural del país como en la selección y la distribución de los jóvenes para el mercado de trabajo. Hasta la década del noventa del siglo XX, mantuvo esa función de doble movimiento entre la integración / selección que, por supuesto, no era ejecutado sin profundos conflictos (Llomovatte y Langer, 2005). No se sostiene con ello un punto de vista ingenuo según el cual la igualdad de posibilidades educativas había sido alcanzada para todos y todas; pero dentro de los límites de la reproducción capitalista en un país periférico, durante la mayor parte de la segunda mitad del siglo XX hubo en Argentina una cierta flexibilidad para permitir una cantidad limitada de movilidad ascendente, especialmente en términos individuales, al interior del mercado de trabajo. Esta movilidad se debió en parte al accionar del sistema educativo público y su tradición integradora.

La formación de las y los futuros trabajadores, así como su integración al mundo del trabajo, se producía desde las investigaciones internacionales en términos de correspondencias (Bowles y Gintis, 1981) entre lo escolar y lo laboral así como a través de redes de escolarización diferenciales (Baudelot y Establet, 1975). Las primeras investigaciones históricas y empíricas (Braslavsky, 1985; Llomovatte, 1988; 1990 y 1991) con el regreso de la democracia a la Argentina en 1984 identificaron al interior de los sistemas escolares la existencia de circuitos informales de diferente calidad. Respecto de las poblaciones de jóvenes y adolescentes, a fines de dicha década, se desarrollaron estudios cualitativos y cuantitativos que mostraron el problema de la deserción escolar y que el calce entre los logros educativos y el empleo distaba de ser perfecto.

Esas configuraciones de formas desiguales de acceso a los procesos de producción y transmisión de la cultura en las instituciones educativas en relación a los emplazamientos territoriales de la sociedad (Grinberg, 2003) conviven y forman parte de aquello que sucede en el escenario cambiante del mercado laboral en el pasado y en el presente. La crisis del capitalismo industrial de fin del siglo XX cambia radicalmente los términos de los análisis que hacíamos hasta esas décadas de la formación para el trabajo. La pregunta por la educación y el contenido que esta asume o debería asumir adquiere especial vigor (Guzman, Grinberg y Langer, 2022) en torno al desarrollo, profundización e intensificación de los procesos de segmentación, desocupación, precarización, la cada vez mayor desigual distribución del ingreso, la exclusión creciente de los derechos y bienes sociales por parte de la población, etc. Es decir, frente a una población -supernumeraria para Castel (1996), liminar para Foucault (2007)- que no encuentra lugar como trabajadores/as. Ello ha puesto en cuestión esa integración al mundo que aquellos estudios e investigaciones expresaban.

La discusión actual sobre la formación se produce en el marco de lo permanente, lo continuo, en el que nada se termina nunca (Deleuze, 1995), en un contexto en el que las instituciones son lugares discutidos permanentemente. Así, cabe preguntarse y tratar de comprender los efectos de las dinámicas de formación en relación a la producción en el capitalismo flexible (Harvey, 2000; Sennett, 2000), una formación que está cada vez más relacionada o se la asocia directamente a las formas de ser y hacer en términos de competencias. Hoy, esas formas se producen de acuerdo a distribuciones desiguales de saberes para el sector productivo en el espacio urbano y de acuerdo a diferenciaciones asociadas a las orientaciones de esos saberes y/o a aquellos que se enseñan en vínculo con el mundo del trabajo (Guzman y Langer, 2021).

Los desafíos del presente

Hasta acá hemos propuesto revalorar y buscar nuevas respuestas para algunos de los debates epistemológicos y teóricos (culturales, sociales, políticos y económicos) que configuraron históricamente a la Sociología de la Educación, con énfasis en los escenarios nacional y latinoamericanos. Se intenta así comprender y abordar los desafíos -superación de limitaciones y apertura de propuestas- de la disciplina en el presente y a futuro.

Dichas limitaciones aluden al conocimiento en ciencias sociales orientado -desde los modelos neoliberales y neoconservadores que creíamos superados y re aparecen periódicamente trayendo viejas propuestas remozadas- por y al mercado en tensión con nuestra marcha hacia una ciencia pública, refundada y construida colectivamente.

Entre estas limitaciones tiene un lugar importante la carencia en la Sociología de la Educación de abordajes alternativos a los ya perimidos -aunque como dijimos, no desaparecidos- modelos de las teorías del capital humano entre otras, que permitan la comprensión de la producción, la cultura del trabajo y los modos de resolución de la economía solidaria que caracterizan a los movimientos sociales que son actores centrales hoy. Los mismos plantean un tipo de formación para el trabajo y de relación con el conocimiento necesariamente alejado del empleo formal, que vincula teoría y práctica en una praxis que es simultáneamente cultural, educativa, laboral y política.

Las propuestas se centran en identificar y repensar los procesos de producción de nuevas/os sujetos sociales y la configuración de subjetividades en América Latina hoy, desde una perspectiva descolonizadora y de género, propiciando reflexiones propias y debates que enriquezcan las miradas desde los problemas actuales del campo de la Sociología de la Edu-

cación crítica hacia la configuración de una Sociología de la Educación emancipadora.

Asimismo, reafirmar la pertinencia de nuestra disciplina en la formación de docentes, investigadores/as y otras/os actores, dentro y fuera del sistema educativo formal, mediante el análisis y reformulación colectiva de las estrategias tradicionales de construcción y organización de los saberes en las ciencias sociales y el campo socioeducativo hacia modalidades alternativas para la puesta en valor y producción de nuevos saberes para abordar fenómenos sociales nuevos.

Aceptamos también el desafío de incorporar las voces emergentes a los espacios educativos y a los procesos de construcción de conocimientos, tanto en espacios alternativos como en el contexto de políticas públicas, en el sentido que denominamos una “epistemología del sur” con Sousa Santos, (2005). Este autor, en su obra *La universidad en el siglo XXI*, discute la relación universidad - sociedad planteando la necesidad de que la universidad recupere su legitimidad junto a la sociedad; asimismo, diferencia entre conocimiento universitario y pluriuniversitario proponiendo fundar una “epistemología del sur”.

La consideración de los escenarios contemporáneos en América Latina, ya ubicados en la tercera década del siglo XXI, nos muestra la vigencia de los procesos y luchas de descolonización en las ciencias sociales y las humanidades, incluyendo a nuestra disciplina. Presenciamos, y nos proponemos contribuir a, la instalación de nuevos temas, tales como el papel de la educación superior –universitaria y no universitaria–, los nuevos modelos de universidad en su relación con el territorio –tanto geográfico como sociopolítico–, los movimientos sociales en la construcción de este proyecto emancipatorio.

Es importante en nuestra propuesta impulsar y participar en la universidad, desde las Ciencias de la Educación y en particular desde nuestra

disciplina, en los diálogos entre los feminismos decoloniales, los estudios de género y el campo socioeducativo, así como en las luchas por la igualdad, las luchas por la justicia: redistribución, reconocimiento, representación de los nuevos actores sociales.

En pleno siglo XXI y en vías de superación de una situación sanitaria que nos dejó sacudidos en muchas de nuestras certezas, proponemos acciones -docentes, de extensión y transferencia, de investigación- que nos permitan colaborar a detener el epistemicidio, en el sentido de Souza Santos (2022), perpetrado en contra de las minorías que componen nuestras diversificadas sociedades del sur, ya sea que pertenezcan a las culturas originarias, a los géneros diversos o a cualquier otro colectivo específico.

Algunos interrogantes que proponemos son:

¿Qué temas, preguntas y problemas fueron y están siendo explorados por las investigaciones en la relación educación, sociedad y trabajo? ¿Cuáles son los espacios, instituciones y sujetos en estudio?

¿Qué nos dicen las investigaciones en relación con la producción de identidades laborales por parte del sistema educativo y las correspondencias o no con el sistema productivo?

¿Cómo se estudia la relación entre educación, sociedad y trabajo en campos como la sociología de la educación en el presente? ¿Desde qué perspectivas teóricas y metodológicas se realizan estos abordajes?

¿Qué deudas y limitaciones tiene la producción?
¿Qué áreas de vacancia pueden identificarse?

¿Cuáles son los principales obstáculos y/o restricciones que enfrentaron o enfrentan?

¿Cómo empezar a pensar en términos de conocimiento situado? ¿cómo replantearnos y supe-

rar nosotras y nosotros mismos la asociación entre conocimiento y poder, entre conocimiento y dominación?

¿Cómo transitar desde las ciencias sociales colonizadas, ya sea que las veamos con mayor o menor claridad, desde las ciencias sociales indolentes y también desde las rebeldes hacia las ciencias sociales descolonizantes y despatriarcalizantes?

¿Cómo superar aquella mirada de la Sociología de la Educación crítica pero aún limitada en su lucha por la transformación, acerca de sus temas de investigación: la clase, la raza, los géneros y la colonialidad? ¿Cómo lograr que éstos dejen de ser temas de investigación y se conviertan, por fin, en paradigmas de investigación?

CAPÍTULO III

La Pedagogía y la Educación

¿Hacia una ciencia
educativa crítica?

PRIMERA PRODUCCIÓN PARA EL INTERCAMBIO: ANA MARÍA ZOPPI, ANAHÍ GUELMAN,
PABLO IMEN

El proyecto educativo neoliberal ha ido expandiendo su alcance, sus dispositivos, la construcción de un sentido común tecnocrático y mercantilista. Este proyecto, a su vez, no es un rayo en un día de sol: expresa un linaje reproductor cuyo punto de partida podría situarse en el medioevo en la consolidación de la denominada educación tradicional. Este modelo ponía el foco en la transmisión acrítica de un conocimiento incuestionable y en la configuración de relaciones jerárquicas y verticales, y se fue desplegando en cada coyuntura histórica, modificándose a medida que las fuerzas dominantes del orden así lo requerían. Por ejemplo, la pedagogía por objetivos elaborada en los años veinte en EE. UU fue una respuesta a las exigencias del capitalismo industrial. En los años sesenta, la teoría del capital humano agregó nuevos condimentos a una pedagogía de la reproducción, realimentada, poco después, con la instrucción asistida por ordenador.

Las Pruebas Pisa son el paradigma actual de un modelo tecnocrático, mercantilista y autoritario que reconoce por tanto un largo recorrido. Son a la vez continuidad y novedad de un orden pedagógico que se ha prolongado intentando dar respuestas a los requerimientos de la reproducción.

El conocimiento oficial fue sostenido como plataforma y como sentido de la educación que caracterizó al modelo tradicional. En ese esquema la o el maestro -autoridad delegada para la transmisión del único saber valioso- fue así ungiendo como una figura cuyas instrucciones debían ser obedecidas. Al mismo tiempo, el y la educadora debía subordinarse a las orientaciones y contenidos establecidos por el libro medieval o, más tarde, por la capa de técnicos/as expertos/as que elaboraron libros de textos y currículos “a prueba de educadores/as”.

La educación reproductora se organizó (y se organiza) en torno a principios filosóficos, epistemológicos, pedagógicos y didácticos que derivan en un modelo que separa la educación de la

vida, fragmenta los conocimientos, escinde teoría y práctica, enajena a las y los educandos así como a los y las educadoras de una relación pedagógica vital y contextualizada, al tiempo que impone, a través de un poder institucionalizado, un gobierno externo a las propias comunidades educativas. Los y las trabajadoras de la educación eran y siguen siendo concebidos como piezas de una maquinaria pedagógica, aplicadores/as de un paquete curricular elaborado por expertos/as, privados/as de una participación efectiva en la construcción del proyecto educativo si bien en el campo muy concreto de las instituciones educativas, en sus aulas y patios, se construye la educación realmente existente, más allá de los documentos ministeriales.

Otra pedagogía es posible

Las sucesivas formas de una educación para la reproducción no ocurrieron en un vacío histórico sino en un campo donde otros sujetos y proyectos opusieron alternativas pedagógicas diversas y antagónicas a las dominantes o hegemónicas. Cada momento histórico con sus “novedades” reproductoras tuvieron como contrapartida resistencias y alternativas.

Muy tempranamente, Simón Rodríguez (1954, 2008) no sólo se propuso contribuir a la emancipación cultural, política y educativa nuestroamericana, sino que construyó una propuesta pedagógica que sólo podía partir de una práctica reflexiva. Sus preguntas acerca de cómo construir una escuela para la emancipación a partir de la educación heredada de la colonia lo llevó a producir ensayos y reflexiones que plasmaron intensas y muy tempranas innovaciones pedagógicas inspiradas en un ideal emancipador. Y también, muy prontamente, surgieron reflexiones sobre los/las educadores/as como protagonistas imprescindibles de esa educación liberadora en gestación.

Muy joven, en 1793, decía el maestro de Bolívar:

El día último de todos los meses deberán los maestros, pasantes, aficionados presidiendo el director juntarse en la escuela principal, a tratar sobre lo que cada uno haya observado así en el método como en la economía de las escuelas; y según lo que resulte, y se determine quedarán de acuerdo para lo que deben practicar al mes siguiente. (...) A este efecto se hará un libro foliado y rubricado por el director; y en él se escribirán todas las consultas y las providencias que se dieren autorizándose con las firmas de todos. El encabezamiento de este Libro debe ser La nueva construcción, régimen y método en las Escuelas, para tener un principio seguro en qué fundarse, y una noticia ordenada de las materias que deban tratarse. Escribiéndose a continuación todos los descubrimientos, progresos y limitaciones que se vayan haciendo, vendrá a ser ésta con el tiempo una obra de mucha utilidad para las Escuelas; porque se tendrán a la vista desde sus principios, y se formará una colección de buenos discursos y noticias que ilustren a los que hayan de seguir su gobierno. (...) No podrá dispensarse alguno de los individuos la asistencia a la junta mensual sino fuere por enfermedad o ausencia; y en ambos casos deberá el pasante más antiguo (que será el que hará de Secretario) comunicar la noticia en el mismo día a los enfermos y en el que lleguen a los ausentes para su inteligencia. (Rodríguez, 1954: 17)

Esta idea de/l/la docente como colectivo que construía –en un diálogo entre la práctica y la teoría– una pedagogía a través de un método sistemático fue poco conocido, menos comprendido, escasamente difundido y practicado. Sin embargo, puede ser un fundamental punto de partida que habilite un proceso para superar los obstáculos epistemológicos, culturales, políticos, institucionales y metodológicos de una pedagogía construida “como espacio disciplinar específico, en el cual quepa nuestra construcción y resignificación permanente de saberes ‘desde’ la educación, ‘en’ la educación y ‘para’ la educación.” (Zoppi, “Investigación educativa y pedagogía: un desafío político epistemológico”, mimeo p 6.).

Simón Rodríguez es un punto de inflexión que luego fue continuado por otros/as pedagogos, pedagogas y pedagogías de inspiración democrática y emancipadora. Los textos de Luis Iglesias, Olga y Leticia Cossettini, Jesualdo Sosa o

más tarde Paulo Freire revelan proyectos pedagógicos contruidos desde un quehacer reflexivo. Orlando Fals Borda, a su vez, aporta la noción de investigación-acción participativa dotando de nuevos elementos a la pedagogía como disciplina y superando la tradicional separación entre teoría y práctica, así como entre sujeto y objeto.

Los debates y construcciones a propósito de los sentidos y los fines, los alcances y los límites, los contenidos y los métodos, los protagonistas legitimados para su construcción adquieren una inusitada vigencia y urgencia.

Los embates de las perspectivas tecnocráticas para invalidar contrapuntos e impugnar el papel de las comunidades educativas como lugares de producción de conocimiento, de construcción viva de la pedagogía como praxis y como disciplina nos interpelan como parte del escenario en cuestión. Es preciso retomar una tradición participativa y contribuir a la construcción de una pedagogía crítica, de inspiración emancipadora que tiene una historia en la que sostenerse y multitud de creadores y creadoras actuales en las instituciones educativas, y fuera de ellas.

La construcción de una pedagogía en esta transición hacia la pospandemia nos interpela a los y las graduadas en ciencias de la educación, aunque nuestra participación es tan importante como la de educadores y educadoras, estudiantes y comunidades territoriales donde la educación cobra vida y se despliega en su concreción siempre compleja y desafiante.

El rescate y la reinención de la pedagogía será así una obra de las y los educadores, sus comunidades de aprendizaje y de enseñanza. Y si especialmente pensamos en las y los educadores como sujetos protagonistas en la reconstrucción de la pedagogía –como praxis y como disciplinas porque son éstos y éstas los principales interpelados/as en la cotidianeidad de las escuelas, colegios y universidades. Resulta prioritario que

quienes hacen concretamente la educación cada día puedan tener una práctica reflexiva, colectiva, que contribuya a dar fuerza a sentidos emancipatorios, traducidos a pensamientos, acciones, métodos que generan un diálogo enriquecedor entre docencia e investigación.

La pedagogía de la respuesta correcta reduce el acto pedagógico a una transmisión acrítica de contenidos incuestionables, asegurando la sumisión a través de la medición y comparación de operativos estandarizados de evaluación, a los que agrega incentivos sobre los puestos de trabajo: la estabilidad y el salario docente están sometidos a la eficacia instrumental y a los resultados de las pruebas.

Frente a esto la pedagogía se presenta como un gran desafío en dos grandes líneas convergentes. En el plano de la “disciplina”, recuperando sus preguntas, sus conceptos, sus ocupaciones en torno a los sentidos, los medios, y las complejidades de la relación de enseñanza y aprendizaje. En el plano de las prácticas, trabajando desde un posicionamiento ético-político –ligado a la pregunta sobre el sentido, el “para qué”– recuperando la centralidad del saber pedagógico, dialogando con conceptos, teorías o experiencias que alimenten una visión propia y colectiva sobre la educación que vamos desplegando.

Y es en esta intersección entre el campo de las prácticas y el de la disciplina en el que se proponen las apuestas de las múltiples creaciones: las y los educadores como hacedores/as y productores/as de conocimiento, los y las especialistas, las tradiciones y las identidades de las pedagogías radicalmente democráticas, los diversos actores de las comunidades educativas, las representaciones democráticas del Estado, etc. El reencuentro de una disciplina con fundamentos claros y una práctica asentada en un proyecto ético-político democrático, la reinención de una educación para la vida y la transformación de la sociedad en

un sentido de justicia, el empoderamiento del colectivo docente en la construcción de un currículo transformador y contextualizado, la puesta en marcha de una política educativa y un gobierno que habilite la participación resultan algunas ideas potentes frente al proyecto pedagógico neoliberal.

Preguntas en torno a la Pedagogía como Disciplina y como Praxis

Los sentidos de la educación, a los que se alude en la convocatoria a estas Jornadas, más allá de su condición ideológica, tienen su concreción en prácticas sociales.

Se convierten, de esta manera, en cuestiones pedagógicas. Es por ello que, como pedagogas/os, nos parece relevante abrir esta Comisión, para conversar acerca de esto que nos involucra muy directamente. Surgen así algunos ejes abiertos de preguntas que proponemos para el análisis, tales como:

La pedagogía en nuestra propia reciente historia. ¿Qué pasó con ella? La pedagogía fue desvalorizada hasta el punto tal de hacerla desaparecer de los planes de formación docente en nuestro país. ¿Qué es lo que se pretendió con ello silenciar? ¿Qué hicimos y qué hacemos para recuperarla y resignificarla? ¿Nos interesa hoy intentarlo?

La pedagogía como campo disciplinar específico. ¿Tenemos derecho a reconstruirlo? ¿Quiénes lo haremos? ¿Es solo una incumbencia de los especialistas en educación, nosotros, nosotras, graduadas universitarias? ¿Deberían participar otros actores? ¿Quiénes? ¿Desde qué espacios sociales e institucionales? ¿De qué maneras posibles?

La pedagogía y la investigación educativa. ¿Cómo se construyen saberes en esa relación? ¿Cuáles son los intereses de conocimiento y las perspectivas epistemológicas en que podrían sustentarse? ¿Qué tienen que ver, desde nuestra opción política, con la concepción de “praxis”?

Las pedagogías en el sistema socio-cultural. ¿Cómo superar, pero, al mismo tiempo, no desatender, el reduccionismo al aula y al “eficientismo”, a las tecnologías y al logro de rendimientos que nos impuso la perspectiva tecnocrática dominante en el sistema escolar? ¿Cómo identificar y reconocer, en la multiplicidad de sus dispositivos, las pedagogías del silenciamiento,

de la sumisión, de la resignación, del conformismo, del consumismo, de la competencia que impregnan lo social y naturalizan el sentido común? ¿Cómo construir, efectivamente, pedagogías del diálogo, de la participación, de la democratización, de la inclusión, de la emancipación? ¿Son posibles? ¿Qué estamos haciendo y que podemos hacer para promoverlas?

CAPÍTULO IV

Educación y Didáctica

Tensiones y desafíos en la enseñanza

PRIMERA PRODUCCIÓN PARA EL INTERCAMBIO: MIRIAM KAP; SEBASTIÁN PERRUPATO;
ALBA FEDE, ELENA GÉNOVA Y GRACIELA EFRON

La Didáctica se propone abordar la enseñanza como eje central y problemático, desde una perspectiva situada y crítica, además de conocer, analizar y recrear los marcos interpretativos de las prácticas. La enseñanza –objeto de estudio de la didáctica (Litwin, 1996)– es un acto creativo, mucho más que un proceso de índole técnica. Desde una perspectiva crítica se entiende la enseñanza enmarcada en la realidad en la que surge, atravesada por los contextos locales y globales y se encuentra siempre situada en tensiones y pugnas. Da cuenta de un acto político, ideológico, social, histórico y cultural que orienta sus prácticas a intenciones y valores. Un acto en el que se involucran sujetos heterogéneos que habitan diferentes realidades y que tienen acceso de modo muchas veces desigual a aspectos simbólicos y materiales de la sociedad.

En ese sentido, asume distintas perspectivas en la constitución histórica del campo, ha atravesado distintos paradigmas para posicionarse hoy en una disciplina que dialoga con su propio pasado al tiempo que lo reformula en una tensión dialéctica entre el abandono del paradigma tecnicista y la apropiación del paradigma crítico o pos crítico.

Su origen lo reconocemos en la Modernidad, de la mano de Juan Amós Comenio, momento desde el cual la disciplina quedó enmarcada en un paradigma técnico, que es necesario tensionar, romper, profanar. La agenda clásica de la didáctica se hizo fuerte en la necesidad de resolver los problemas de la enseñanza centrándose en el ¿cómo enseñar? Desde sus primeros postulados teóricos la disciplina se proyectó “como una normatividad altamente estructurada, con sólidas prescripciones acerca del ‘saber hacer’ del maestro para lograr el ‘deber ser’ del modelo pedagógico propuesto” (Barco, 1989: 8) buscando respuestas universales, fuertemente marcadas en el siglo XX y XXI por las agendas de los organismos internacionales y las empresas editoriales. Las reflexiones teóricas del campo desde la década del

noventa, en el marco de la crisis de la Didáctica para redefinir su identidad, alientan a la búsqueda de una nueva agenda que rompa esa racionalidad técnica, la perspectiva científicista y el conocimiento como un objeto inexorable y, por el contrario, permita comprender la disciplina desde marcos más amplios y, por supuesto, de reflexión y autorreflexión crítica sobre su hacer y sobre su pensar. Al decir con Litwin (1996) con “nueva agenda” nos referimos a una actualización situada de la reflexión teórica sobre la experiencia en educación (Dewey, 2004) –y coherente con ella– que torne pertinentes las decisiones didácticas y recupere el discurso pedagógico (Meirieu, 2016). También y especialmente a la configuración actualizada de una práctica enriquecedora de las experiencias de aprendizaje en tanto asume una forma de pensar de mediación tecnológica entrelazada e hipermedial (Kap, 2020).

Las potencialidades disciplinares de esta búsqueda de una nueva agenda abrieron desde entonces un universo de reflexiones, análisis e investigaciones sobre el campo que permitieron comprender mejor el lugar de la Didáctica en el universo de la educación. Articulando espacios de contacto, lugares de encuentro, entre la teoría y la práctica áulica. No por ello abandonando la necesidad situada contextualmente en la enseñanza que, lejos de ser un proceso mecánico, adquiere matices, estilos y configuraciones en cada uno de los contextos donde se desarrolla. En ese sentido, no podemos dejar de reconocer los aportes rupturistas generados en Argentina en aquellos debates y procesos reflexivos que dieron cuerpo a la compilación de *Corrientes didácticas contemporáneas (1996)* generado por las pedagogas Susana Barco, Alicia de Camilloni, María Cristina Davini, Gloria Edelstein, Edith Litwin y Marta Souto.

Docentes, maestras y profesoras interactúan inevitablemente con los problemas vinculados al dilema de la elección de la mejor propuesta de intervención pedagógica en el contexto institu-

cional en el que se desempeñan. Reconocemos las tensiones que se producen en el aula y, más abarcativamente, en la educación en relación con la necesidad de problematizar y precisar qué tipo de sociedad coadyuva a construir. Tal como postula Schön (1998) la base de un profesional reflexivo se encuentra en la posibilidad de reflexión desde la acción, en diálogo con las situaciones problemáticas. “Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y de la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de un caso único” (Schön, 1998: 72).

Destacamos la importancia del conocimiento de los estudiantes que impacta, necesariamente, en las prácticas docentes. Entre los diferentes modos de interacción encontramos espacios que nos permiten repensar la educación, contextualizándola, reconociendo las transformaciones que han sucedido en las últimas décadas y que han mutado los modos en que nos comunicamos, nos aproximamos a los saberes, generamos conocimiento y lo socializamos. “En este contexto, el profesor es un actor flexible y descentralizado que promueve un aprendizaje de abajo hacia arriba. Este papel incluye otra serie de actividades que se podrían considerar de traducción cultural: el profesor como interfaz entre la institución educativa (el aula, la escuela), y la ecología mediática externa donde los alumnos crean y viven” (Scolari, 2018:19).

Desde este lugar y desde las múltiples tramas sociales, cognitivas y afectivas que se entrelazan en el aula, ponemos el foco sobre distintas modalidades de intervención didáctica buscando una educación democrática, abierta e inclusiva

para toda la sociedad, garantizando el derecho a la educación, bregando por prácticas realmente igualitarias en marcos que reconocen la heterogeneidad.

Preguntas en relación a la educación y a la didáctica

Quedan abiertas algunas preguntas que hay que seguir profundizando:

¿Qué significa enseñar y aprender en el siglo XXI?

¿En qué contextos se producen aprendizajes y qué reflexiones debemos generar de ellos para pensar la disciplina?

¿Qué experiencias de enseñanza nos ha dejado la pandemia y nos permiten reconocer la reapertura de un otro debate sobre una nueva agenda de la Didáctica?

¿Cuáles son los proyectos sociales políticos y educativos donde se despliega la enseñanza?

¿Qué diferencias podemos encontrar en las configuraciones didácticas en la educación formal, no formal, informal?

¿Qué reformulaciones deberemos realizar sobre el concepto de didáctica a la luz de los entornos digitales y convergentes?

¿Qué nuevos sentidos políticos adquiere frente a la complejidad? ¿Podemos vincular la didáctica con las prácticas de gubernamentalidad institucional?

CAPÍTULO V

Educación y Tecnologías

PRIMERA PRODUCCIÓN PARA EL INTERCAMBIO: LAURA IRIARTE; CLAUDIA KRAFT Y
MARIANA MAGGIO

Evidentemente nos encontramos en un nuevo contexto cultural.

Podríamos sostener que el mundo tal cual lo conocemos y lo transmitimos en los ámbitos educativos no es el que decimos que es, sino el que se fue construyendo a espaldas de las culturas escolares e irrumpió en todas las realidades a partir de la pandemia producida por el Covid-19. Dice Flavia Costa que “después de atravesar el desconcierto inicial, quedó claro que la pandemia del coronavirus no ha sido solamente la irrupción de un acontecimiento novedoso, sino el signo de una gran transformación epocal. Signo de un salto de escala en nuestra relación con el mundoambiente, que se venía macerando al menos desde mediados del siglo pasado” (2021: 9)

La digitalización, la datificación, la interconexión, la ubicuidad, la viralización de los medios digitales provocan nuevos modos de conocer, de ser y estar en el mundo, de producir, circular y consumir, que nos sumergen en una nueva cultura a la que estamos nombrando como “cultura digital” que, necesariamente reclama de la mirada pedagógica en general, así como de la ocupación y preocupación de la Tecnología Educativa en particular, siendo esta una disciplina propositiva para el campo de las ciencias de la educación (Maggio; 1995). Su mirada desde la criticidad y la creatividad de entornos de enseñanza y de aprendizaje permite que se visibilicen los riesgos sin renunciar a la potencialidad que nos ofrece la misma cultura digital.

En el inicio de la pandemia Alicia de Alba (2020) señaló:

Desde lo educativo, se muestra la urgencia de una nueva y radical operación pedagógica capaz de construir vínculos y articular demandas, voces, valores, creencias, costumbres, juegos de lenguaje y formas de vida hacia la construcción de otra era de la humanidad. Una que sea capaz de atender las demandas, las inquietudes, los sueños y los corajes bajo la égida de una radical justicia política, social, cultural y educativa; que reúna las voces que exigen

erradicar las abismales desigualdades sociales y económicas, acabar con la pobreza, tener servicios de salud de calidad, escuchar, atender, asumir, abrirse al feminismo y a la perspectiva de género, atender la crisis ambiental y el calentamiento global, respetar los derechos humanos, promover el contacto cultural y la interculturalidad, así como la inclusión y la educación para la paz. El currículo, como proyecto cultural, político y social, tendrá que abrirse a esas voces y asumirlas de manera estructural en contenidos, metodologías, perspectivas y prácticas didácticas. Abrirse para la construcción del currículo en ese futuro incierto, cada vez más presente. Para sobrevivientes de covid-19, la tarea es la construcción del nuevo puerto de arribo, que nadie se quede atrás (ONU, 2015). Esto es, erradicar las desigualdades, que ocasionan ir en distintos barcos en esta tempestad, aunque, cierto es, ninguno de ellos tiene garantizado su arribo a puerto seguro. El puerto se está desmoronando (292, 293).

En ese sentido, y sin desconocer las múltiples caras que presenta la inclusión, afirmamos que la “inclusión digital” es un derecho, que supone tanto la posibilidad de contar con Internet de calidad, como el acceso a dispositivos acordes para crear las posibilidades necesarias para el aprendizaje.

Hoy muchas de las infancias, juventudes y adulteces participan de experiencias y bienes culturales que son creados o se encuentran a disposición en la virtualidad. Fue durante la pandemia que se evidenció fuertemente la necesidad de estar todos conectados. Desconocer esto es desconocer la revolución digital en la cual nos encontramos como parte de una revolución mental que lo ha cambiado todo (Baricco, 2019). Asimismo, dar cuenta de esto no puede ser desde una mirada ingenua ni sesgada, ya que este cambio ha llevado a emerger nuevas formas de poder y control.

En las últimas dos décadas, se fueron ejecutando políticas públicas en diferentes países que buscaban conectar las escuelas y entregar dispositivos a la comunidad educativa para garantizar el derecho a la inclusión digital. Esto trajo aparejado una alta inversión, acompañada con un gran desafío logístico y de mantenimiento. Estas políticas también incluyeron propuestas de for-

mación docente continua. Lamentablemente los cambios gubernamentales trajeron el desmantelamiento de algunos programas generando la vulneración del derecho a la educación. Estos vaivenes quedaron expuestos durante la pandemia cuando muchos estudiantes quedaron desconectados, sin poder acceder a propuestas educativas. Garantizar el derecho a la inclusión digital supone empezar a ver a la escuela desde la construcción de propuestas sostenidas más allá de la modalidad presencial.

A partir de la experiencia construida colectivamente durante la pandemia, en las distintas instituciones, es fundamental que sigamos trabajando para profundizar estos aprendizajes en busca de una sociedad más inclusiva. Resulta clave poder reconstruir interpretativa y críticamente las prácticas que emergieron en un contexto complejo en el que se alteraron condiciones tales como el espacio, el tiempo, el currículum y la evaluación y en el que, además, se dio una comprensión acelerada de los alcances de la revolución digital (Baricco, 2019) de este tiempo.

Defender y militar esa alteración de las condiciones en la vuelta a la presencialidad plena puede ser uno de los caminos más interesantes para encarar la reinención de las prácticas de la enseñanza en favor de su relevancia en las escenas contemporáneas y su carácter inclusivo. El currículum priorizado puede ser el camino para enfocarnos en lo central, lo relevante y lo actualizado en cada área o disciplina. El espacio redimensionado puede llevarnos a crear propuestas en las que el cuerpo esté dentro, performando y sintiendo, dentro y fuera del aula. El tiempo resignificado es el tiempo de la inclusión y el que reconoce la diversidad. La evaluación puede ser el lugar del reconocimiento del aprendizaje y de la mejora de las propuestas. Todas estas dimensiones se expanden y articulan en las combinaciones de lo físico y lo virtual que puede darse en las más diversas plataformas y aplicaciones como mar-

co para prácticas orientadas por horizontes de transformación.

Los entornos tecnológicos de colaboración se despliegan entonces como espacios de diálogo, de encuentro, de reconocimiento y de construcción colectiva y original que superan el modelo didáctico clásico y expulsivo y quiebran su hegemonía.

Estas tramas epistemológicas, políticas, culturales, pedagógicas y didácticas emergen en la agenda acerca de la educación y las tecnologías y requieren ser analizadas y debatidas en el ámbito de la formación de los graduados.

Preguntas en relación con educación y tecnologías

Proponemos algunos interrogantes para abrir la discusión:

¿Cuáles son los debates sobre la inclusión digital como derecho que se plantean en la formación de los estudiantes y egresados?

¿Qué presencia tiene la tecnología educativa como disciplina de las ciencias de la educación en las universidades nacionales argentinas?

¿Cuál es el lugar de la tecnología educativa en la formación de los estudiantes en Ciencias de la Educación y qué expresión tiene en los planes de estudio?

¿Qué inserción laboral tienen los graduados en Ciencias de la Educación en el campo de la tecnología educativa?

¿Cuál es el rol de los graduados en Ciencias de la Educación en las políticas educativas en relación a los contextos digitales? ¿Cuáles son los aportes en relación con la formación docente?

Desde la perspectiva de una pedagogía emancipadora ¿qué alcances tienen las pro-

puestas híbridas emergentes en la pospandemia? ¿Configuran un camino posible en pos de una mayor inclusión? ¿Pueden alentar construcciones contrahegemónicas cada vez

que tensionan las formas expulsivas de las propuestas pedagógico didácticas clásicas y sostienen recorridos diversos y respetuosos de las diversidades?

CAPÍTULO VI

Educación, Género y Sexualidades

**Desafíos para la profundización
de una agenda política-pedagógica
con miras a la ampliación de la
ciudadanía sexual**

PRIMERA PRODUCCIÓN PARA EL INTERCAMBIO: PAULA FAINSOD, JÉSICA BÁEZ EQUIPO
MARIPOSAS MIRABAL- FFyL-UN

La reconfiguración social y política que se presenta en América Latina en los últimos años expone una reemergencia neoliberal-neoconservadora-neofascista metamorfoseada que conlleva giros significativos en las políticas sociales, en las educativas y –específicamente– en aquellas vinculadas a las identidades sexo-genéricas. A lo largo de la historia, en todas las sociedades, han circulado discursos acerca de cómo deben estar los cuerpos, cómo deben estarlo sexualmente.

Cualquier acto o proceso dirigido a desestabilizar la violencia material y simbólica sostenida en la normatividad sexo-genérica naturalizada e invisibilizada que sostuvo/sostiene desde sus orígenes al capitalismo-cis-hétero-patriarcal-blanco-eurocentrado no ha pasado inadvertido ni sin costos para quienes disponen/proponen/generan líneas posibles de fuga. En mayor o menor medida, siempre existió oposición a las prácticas y políticas de género, aunque no todas ellas han sido objeto de reacción neoconservadora. Como menciona Isabel Santa Cruz, cada centímetro de igualdad cuesta y las reconfiguraciones actuales de las prácticas represivas y del discurso defensor del status quo lo constatan.

En la actualidad cobran centralidad una serie de argumentaciones que de modos renovados insisten en la misma fórmula epistémica, ideológica, política y pedagógica desde los inicios de los Estados Modernos. La naturaleza se estipula como causa inequívoca del orden social. De modos más o menos reformulados asistimos a argumentaciones eufemizadas -o no tanto- de las explicaciones naturalizadoras del orden. Sobre las ilusiones de neutralidad y objetividad, entendidas como garantía de cientificidad (positivista) y racionalidad, desde las miradas hegemónicas ganan terreno las argumentaciones meritocráticas que justifican y legitiman las clasificaciones y desigualdades escolares.

Como señala Bourdieu en su conferencia “El racismo de la inteligencia”, hay tantos racismos como

grupos que necesiten justificar su superioridad; el racismo de la inteligencia constituirá un discurso eufemizado en las sociedades capitalistas-blancas-eurocentradas-patriarcales como uno de los recursos privilegiados donde la ciencia y la escuela jugarán como instituciones legitimadoras en la clasificación social. Desde las producciones críticas se tensiona así uno de los pilares potentes sobre los cuales se sostiene la creencia en las instituciones educativas: la igualdad de oportunidades. Como señala Morgade (2008), desde estas investigaciones se ha dado cuenta que las escuelas proponen una experiencia diferencial y desigual a quienes pasan por ellas; una de sus hipótesis centrales fue “que no bastaba tener abiertas las puertas de las escuelas para que la experiencia ofrecida fuese significativa e igualitaria”.

A su vez, de la mano de toda una serie de análisis generados desde los movimientos sociales y los espacios académicos, sabemos que el discurso hegemónico respecto de las identidades sexo-genéricas que circula en las escuelas propone jerarquías que conllevan desigualdades, violencias y sufrimientos para quienes recorren esas instituciones. Los espacios educativos proponen/imponen, de maneras más o menos explícitas, un orden capitalista-blanco-cis-heteropatriarcal. Sostenemos junto con Morgade (2011) que en las aulas, en los pasillos y en los patios de las escuelas, por acción u omisión, circulan contenidos y expectativas relativas a los cuerpos sexuados. Esos contenidos y expectativas conllevan efectos materiales, simbólicos y subjetivos que afectan diferencial y desigualmente a quienes transitan por las instituciones educativas.

El ingreso de las luchas socio-sexuales a los espacios académicos, en áreas de “La Mujer” primero y luego en la proliferación de Estudios de Género, Queer, Quir, Trans, generó y genera rupturas epistemológicas y políticas, inherentes una a la otra.

Desde lo epistemológico, propone una ruptura con el determinismo biológico y el naturalismo

que impregnaron por años las teorías sociales, psicológicas y filosóficas, abriendo una crítica a la postulación de una esencia femenina y una esencia masculina que no es otra cosa que la legitimación de clasificaciones binarias, jerarquías y desigualdades sociales. Desde lo político, pone en cuestión el orden social establecido que define quién puede decir, qué y cuándo.

Hace unos años ya, se produce un importante caudal de trabajos socio-educativos que, enmarcados en los estudios de género, problematizan críticamente la producción y reproducción de desigualdades sexo-genéricas ligadas al orden dominante. El diálogo que se ha dado en este campo con las producciones desde los feminismos, las disidencias, los Estudios de Género /Feministas /Queer/Quir/Trans, el grupo decolonial ha posibilitado ganar potencia en el análisis de los sesgos presentes en las instituciones educativas; al tiempo que incorporar desarrollos históricamente invisibilizados/silenciados.

Como señala Ochy Curiel, los feminismos indígenas, afrodescendientes, decoloniales, los movimientos disidentes –queers– permiten un diálogo crítico con los espacios hegemónicos de construcción del conocimiento. De algún modo ellas abren preguntas frente al etnocentrismo feminista y a las propuestas epistemológicas de descolonizar el conocimiento, “ya que devela no solo la manera en que las representaciones textuales de aquellos sujetos sociales –construidos como los “otros” en distintos contextos geográficos e históricos– se convierten en una forma de colonialismo discursivo que da una realidad, sino que, fundamentalmente, la construye” (Hernández Castillo y Suárez Návaz, 2008).

Junto a la noción de interseccionalidad, nos traen la necesidad de retomar el punto de vista geopolíticamente situado. Como señala Graciela Alonso: “estas miradas permiten superar los análisis segmentados y/o fraccionados de las opresiones, y también aquellos que priorizan o jerarquizan una opresión sobre las demás”.

María Lugones se inscribe en el grupo decolonial, es una antropóloga argentina, que hace unos años ya radica en EE.UU. Junto con Rita Segato, entre otras feministas, participan actualmente del grupo de los estudios decoloniales.

Retomando la teoría de Aníbal Quijano sobre la colonialidad del poder con un marco feminista e interseccional, Lugones concluye que el género es una imposición colonial. Propone el concepto “colonialidad de género” para dar cuenta de cómo los procesos de intrusión colonial conllevaron la imposición de una jerarquía de género que trae consigo también la imposición de la norma heterosexual. Sus análisis en este sentido, proponen algunas discusiones con la postura de Rita Segato para quien la colonialidad del poder, si bien impone ciertas particularizaciones en la matriz patriarcal, no resulta una imposición novedosa.

La perspectiva interseccional en tal sentido resulta potente en tanto que permite advertir modos particularizados e invisibilizados de sufrimiento y desigualación; pero también de resistencia. Tal como menciona Viveros Vigo ya en torno al concepto de interseccionalidad, hay una serie de antecedentes significativos que desde los feminismos afrodescendientes e indígenas fueron generando líneas de reflexión que empujaron las fronteras de lo pensable y que se hicieron presentes en la configuración de las producciones decoloniales. Por esto, junto con estos análisis, estamos en condiciones de decir que toda educación es sexual. A partir de allí se genera toda una posibilidad de despliegue en la búsqueda por generar condiciones para una educación sexuada justa.

Así, con diversos modos y grados de institucionalidad vinculados a los enclaves políticos particulares, en los países latinoamericanos se lograron conquistas relacionadas con el reconocimiento de las identidades de género disidentes, las uniones entre sujetos de un mismo sexo/género, las violencias de género, los derechos sexuales y reproductivos, el aborto y la educación sexual.

Como parte de un posible mapeo general, llegando a la primera década de los 2000, se presentaron en este continente leyes específicas, programas y reglamentaciones en relación a la educación sexual en una clave marcada por un cambio epistemológico, pedagógico y político novedoso en relación con otros momentos históricos donde la sexualidad fue tematizada en el quehacer de la política educativa

Este auspicioso abordaje de la sexualidad en la región se materializó de manera desigual, pero con una impronta común discursiva sustentada por el enfoque de derechos y género. Movimientos como el “Ni una menos” fortalecieron el debate público, sin embargo, el escenario renovado pronto encontró tensiones profundas en la articulación de grupos de oposición con nuevos y viejos actores.

En estos contextos, y vinculado a este campo de problemas, adquieren centralidad de un modo renovado grupos antiderechos que, en defensa de una moral sexual, imponen un discurso totalizante respecto de la vida humana en general, que no sólo invisibiliza las sexualidades plurales, sino que también conlleva un retroceso en el campo de las políticas públicas que abonan el terreno para una mayor impunidad de prácticas institucionales violentas que profundizan las desigualdades de género.

Se asiste, sobre todo en estas geografías, a un retroceso desigual y a un fuerte ataque hacia aquellas conquistas políticas en materia de derechos humanos en las cuales se revisaron las formas de pensar qué significa la vida humana y, con ello, qué condiciones resultaban necesarias para su despliegue, reconociendo las diferencias. Estos sectores de poder actúan en un doble hacer: produciendo discursos de odio/excluyentes y con ello disputando lo público y articulando esferas de poder político, judicial y comunicacional. La

experiencia nos muestra cómo estas alianzas en la región han alcanzado modificaciones de lineamientos curriculares que incluían perspectiva de género acusándolas de “ideología de género” o promovieron campañas de difusión de *fake news* en torno a la denuncia de “politización de las escuelas” o motorizaron los lobbies necesarios para instalar leyes restrictivas/coercitivas sobre el abordaje de las emociones, el lenguaje inclusivo, etc. Estas acciones, entre otras, dan cuenta de una habilidad para ingresar al debate micro y macro instalando aristas que corren el foco de la cuestión.

Este escenario múltiple, complejo y, como ya reiteramos, profundamente desigual nos interpela como licenciadas en ciencias de la educación en tanto profesionales comprometidas en las transformaciones críticas. En esta dirección, abrimos la pregunta para producir nuevos interrogantes que nos permitan situar y territorializar reflexiones colectivas.

Preguntas en relación a educación, género y sexualidades

Nos proponemos partir desde la reflexión de las prácticas y las intervenciones pedagógicas:

¿Qué debates son necesarios continuar complejizando para visibilizar las aristas de los escenarios que transitamos y que resultan enclaves para incidir?

¿Cuáles son los desafíos que nos presentan los espacios académicos y/o profesionales?

¿Cómo producir procesos potentes para tensionar las lógicas hegemónicas?

¿Cómo producir conocimiento pedagógico que nos permita propiciar nuevas estrategias y que a su vez nos permita ampliar a los interlocutores?

¿Qué formación necesitamos como trabajadores de la educación?

CAPÍTULO VII

Problemas y desafíos de las Ciencias de la Educación

El campo profesional

PRIMERA PRODUCCIÓN PARA EL INTERCAMBIO: INÉS CAPPELLACCI, CARLA MENICUCHI
Y PABLO IMEN

La reflexión sobre el campo profesional contiene para AGCE el desafío de conseguir el equilibrio entre los legítimos intereses de nosotras y nosotros como profesionales de carreras de educación y la adscripción de un proyecto político y educativo democrático, emancipador, igualitario y diverso. Esta formulación punto de partida nos pone en un lugar de complejidad y por tanto este apartado nos interpela para la elaboración de una agenda que intentaremos proponer y debatir en la búsqueda de los objetivos arriba formulados, tanto en lo referido al cuidado de nuestras condiciones ocupacionales como en la participación de una apuesta compartida más allá de nuestras incumbencias profesionales.

La educación puede leerse como campo, como práctica y como disciplina. Como campo, es un momento de la totalidad social que tiene un carácter complejo, contradictorio y en desarrollo en el que -de modo confluyente y divergente- coexisten sujetos y proyectos. Los procesos históricos van generando transformaciones a través de construcciones y luchas que se dan en dicho campo educativo, en el cual ocurren elementos de continuidad y ruptura respecto de lo que va mutando, lo que va muriendo y lo que va naciendo.

La educación, como práctica histórica y social, supone la adscripción a un sustrato ético-político y cultural. Pero como hay diferentes valores y concepciones, no hay un único sustrato ético político legítimo, sino que coexisten perspectivas diferentes e incluso antagónicas.

La educación como disciplina -siendo un fenómeno complejo y multidimensional- también es un objeto que va mutando, tanto por los avatares de las realidades educativas (que al modificarse exigen cambios en la disciplina que los estudia) como por las transformaciones en las propias concepciones de ciencia legítima y deseable.

Así, en tanto fenómeno complejo, la educación como campo, como práctica y como disciplina

abre una serie de dimensiones que intentaremos ordenar en los párrafos que siguen para luego abrir preguntas para el intercambio en común.

Si la educación es una esfera (campo, práctica y disciplina) compleja y conflictiva, admitamos desde el inicio que tendremos una serie de tópicos ligados a la política, la cultura, la filosofía, la sociología, la economía, la epistemología, la metodología, la pedagogía o la didáctica, por caso.

Si somos, mayoritariamente, graduadas y graduados en Ciencias de la Educación -aunque hay ya licenciaturas que son en "Educación" a secas- existe un presupuesto epistemológico: que la educación no tiene un objeto propio o que tal objeto propio es de tal complejidad que no puede abordarse con sus propias herramientas. Por tanto, requeriría el auxilio de muchas ciencias que ayuden a encuadrar la comprensión, la formación, la producción de conocimiento y la intervención en este campo disciplinar.

Esta organización del campo disciplinar tuvo consecuencias ligadas a la fragmentación del conocimiento; a la escisión entre teoría y práctica; a la organización jerárquica de los y las sujetos del ámbito educativo, expresada en una distribución de roles vertical, entre el conocimiento experto y el saber cotidiano de educadoras y educadores.

Desde luego, no hay razones para pensar que la fortaleza de cada disciplina sea un obstáculo a una perspectiva pluri y transdisciplinar: no se trata de oponerse a la lógica disciplinar sino de superar estructuras compartimentadas, propiciando diálogos, puentes y miradas compartidas.

También hubo otros elementos positivos que sientan las bases epistemológicas de otro modo de pensar la formación de graduados y graduadas en Ciencias de la Educación. Hubo experiencias de formación, de investigación o de extensión que permitieron superar la fragmentación de los conocimientos, suturar la brecha entre

teoría y práctica, tender puentes que retroalimenten los distintos espacios donde se construye la educación en paridad de dignidad sin negar la especificidad de cada aporte.

Hay, en todo caso, modelos de formación de profesionales de ciencias de la educación basados en paradigmas bien diferentes. A menudo conviven en una misma carrera y una misma institución.

A estos modelos diferentes de pensarnos como profesionales de la educación, hay que incorporarles la dimensión de los cambios más o menos profundos que ocurren en la vida colectiva y, dentro de ella, en la educación. Hemos señalado en las primeras páginas de este documento que transitamos por una verdadera encrucijada civilizatoria en que la Humanidad -como especie- está en riesgo de desaparecer por su misma acción autodestructiva. Que sobrevivir a los riesgos del actual estado de cosas supondrá transformaciones agudas y profundas, y que el campo de la educación tendrá las mismas exigencias de reinventarse como lo hará la economía, la política y la cultura.

El debate que proponemos, así, se piensa en el marco de cambios en curso en los que aspiramos a intervenir con un sentido propositivo y democratizador. Una agenda en tal sentido supondría algunos ejes que ponemos a consideración, a partir de algunas ideas e interrogantes. Es preciso clarificar los procesos de debate, conflicto y reconfiguración del campo educativo. La incorporación en este texto de los ejes de filosofía, cultura y política; de sociología y economía; de pedagogía, de didáctica; de tecnología y de género (además de este mismo apartado) se proponen dar cuenta de tales procesos. Con ese marco, ir asumiendo cómo será la educación para pensar cómo deben ser el graduado y la graduada en Ciencias de la Educación, resultan imprescindibles diagnósticos colectivos que habiliten propuestas para conocer, reconocer, actuar y transformar.

¿Cómo pueden aportar las y los graduados de Ciencias de la Educación a la construcción de perspectivas y diagnósticos para comprender el actual escenario de mutaciones sustantivas en el campo social y educativo?

Si el campo de la educación cambia -sea en un sentido democrático sustantivo o sea hacia formas más tecnocráticas, mercantilizadas y autoritarias- también deberá revisarse la formación de los futuros y futuras graduadas en Ciencias de la Educación. Una oportunidad -visto en el tiempo- para que tal revisión permita profundizar una formación de grado y posgraduada superando la fragmentación del conocimiento, el divorcio entre la teoría y la práctica, la jerarquía autoritaria de roles y funciones habilitando otros horizontes que, sin renegar de la valiosa tradición de nuestras carreras, las ponga en dirección a la construcción de un proyecto social y educativo democrático y emancipador.

¿Qué elementos actuales de la formación de licenciados/as en Educación son valiosos y qué elementos deben incorporarse para actualizar y enriquecer la formación de profesionales?

La demarcación de límites con otras disciplinas abocadas al campo de la educación requiere también la organización de nuevos puentes y relaciones. Podemos comenzar enunciando el lugar de la psicopedagogía como un vecindario disciplinar cercano con el cual hay que profundizar vínculos diversos. Pero también los diálogos con otras permitirán mutuos crecimientos y formas de conocimiento e intervención más ricos, más eficaces, más fértiles.

¿Cuáles son los vínculos actuales y otros futuros, posibles y deseables, con campos disciplinares que enriquezcan la lectura, comprensión e intervención de los y las estudiantes y graduados/as en Educación o Ciencias de la Educación? ¿Qué formas actuales son valiosas y qué nuevas pueden pensarse?

El campo del desempeño profesional también interpela a la formación y a la articulación de los espacios formadores y los ámbitos de trabajo. Tanto los y las futuras graduadas como los colectivos docentes en las Universidades o Profesorados deben tener en cuenta las realidades y procesos del campo profesional: instituciones educativas; organizaciones sociales y culturales; ámbitos del Estado –en los distintos poderes–; la producción de conocimientos, etc. Un diálogo potente y sostenido entre los lugares de formación y los ámbitos futuros de inserción laboral serán un canal para superar la brecha entre teoría y práctica. El ejercicio de formas más orgánicas de intercambio –e incluso integración de ámbitos comunes– con distintos niveles y actores de la educación como campo de la realidad social, desde instituciones escolares a legislaturas. E intercambios que habiliten procesos mutuos (entre instituciones y sujetos) de formación, de producción de conocimiento, de intervención. Sabemos que hoy ocurren de muchas maneras intercambios valiosos, pero cabe analizar si es posible profundizar y expandir su ocurrencia en la vida cotidiana de nuestras instituciones formadoras.

¿Qué experiencias conocemos o imaginamos de articulación entre los espacios de formación de grado y posgrado y el campo profesional? ¿Cómo esta articulación debe desplegarse en los distintos niveles de la formación de Ciencias de la Educación?

El tema de los y las recientes graduados/as con sus procesos y posibilidades de inserción, ¿debe

ser objeto de seguimiento y atención para acompañar trayectorias valiosas, significativas, pertinentes que tanto le den sentido al trabajo de cada colega y enriquezca el proyecto en el que tal colega se involucre?

Considerando la complejidad que presenta el campo profesional de las Ciencias de la Educación, así como su delimitación, ¿sería conveniente discutir la necesidad de establecer la gestión de Matrícula profesional para el ejercicio de nuestra profesión? ¿Cuáles son los alcances legales para el desarrollo de la profesión cuando se producen disputas con otras profesiones que cuentan con colegios profesionales? ¿De qué forma afecta nuestro trabajo la definición de las actividades reservadas?

Finalmente, cabe repensar en tal escenario de transición el papel de la Asociación de Graduados y Graduadas en Ciencias de la Educación, su forma organizativa y las líneas de trabajo que contribuyan a los objetivos de defensa de los intereses profesionales de la Educación y a la vez de compromiso con un proyecto democrático sustantivo, tanto en el campo de la educación como en el espacio más amplio de la sociedad comprendida como apuesta colectiva.

¿Qué objetivos debe reafirmar o revisar AGCE? ¿Cuáles formas organizativas debe adoptar para desplegar esos objetivos? ¿Qué líneas prioritarias debe desplegar AGCE? ¿Qué condiciones son necesarias para el avance de tales líneas, adecuación de las formas y cumplimientos de objetivos? ¿Cuáles son los próximos pasos que AGCE debe dar?

Un cierre que abre

Este documento configura una particular forma de construcción y convocatoria colectiva. Su redacción original fue asumida por colegas referentes de los ejes centrales abordados en estas páginas.

Este texto es un punto de partida que, como tal, abonará otros necesarios debates y tópicos. Pero, como todo proyecto, se plantea la necesidad de configurar un sujeto colectivo amplio que asuma el gran desafío de repensar y rehacer un proyecto educativo para este muy encrespado tiempo histórico. Serán los sindicatos docentes, universidades públicas, institutos de formación docentes, instituciones educativas, movimientos estudiantiles, sociales, partidos políticos populares, colectivos varios quienes lo vayan desplegando... o que lo vienen haciendo desde un pasado de luchas y creaciones, al menos desde Simón Rodríguez para aquí.

El documento tiene una introducción que funge como marco político, y luego toma en cada capítulo –definidos como tópicos relevantes– una introducción que convinimos las y los colegas que organizamos las VII Jornadas. Más allá de este encuadre consensuado entre quienes constituimos la Comisión Organizadora, lo más importante viene en esta etapa pues se trata de debatir, intercambiar y proponer a partir de las preguntas de cada tópico. La invitación se propone estimular una participación diversa, plural y genuina que permita construir análisis, diagnósticos y propuestas educativas. Por tanto, este documento es un punto de partida que espera enriquecerse en el proceso de deliberación que estamos convocando.

Nos imaginamos finalizar las VII Jornadas con aportes que enriquecerán grandemente este texto, convertido en una hoja de ruta para AGCE, en un programa que sume esfuerzos en las bregas y creaciones del campo de la educación.

Nos reconocemos en la historia de AGCE y su valioso acumulado histórico a la vez que asumimos los retos de reinventar AGCE a tono con los huracanados vientos de esta coyuntura histórica.

Nos proponemos, de aquí al 19 de septiembre de 2022, que este texto circule en los lugares donde las y los graduados de Ciencias de la Educación puedan conocer, opinar, compartir, debatir, converger, discordar, sintetizar y, en definitiva, construir una mirada colectiva. Este esfuerzo, esperamos, vale tanto por su producto como por el proceso. Por la posibilidad de construir un conocimiento nuevo, actual, valioso, transformador. Y por la necesidad de construir una organización que plasme en realidades efectivas la ideas que se van desplegando en este documento.

Se trata de la continuidad de una historia de luchas y creaciones de AGCE en un tiempo intenso, crítico y desafiante en el cual –al decir de Gramsci– lo viejo no termina de morir y lo nuevo no termina de nacer... pero está naciendo.

AGCE, 15 de junio de 2022

El presente documento fue aprobado en el seno de la Comisión Organizadora de las VII Jornadas de AGCE, integrado por: Ana María Zopí (UNM), Anahí Guelman (UBA), Belén Aquino (UBA); Carla Arias (UBA); Carla Menicuchi (UNC); Carola Perea (UNC); Cinthia Wanschelbaum (UNLu); Clarisa del Huerto Marzioni (UNQ); Claudia Figari (UNLu); Claudia Kraft (UNCo); Clotilde De Paw (UNSL); Débora Sales de Souza (UNCo); Eduardo Figueroa (UNRN); Eli Carrizo (UNSa); Fernanda Saforcada (UBA); Gabriela Gelber (UBA); Gabriela Orlando (UNSaM); Laura Iriarte (UNS); Laura Tarrío (UBA); María Ana González (UNLu); Mariana Brandoni (UNTucumán); Martí Díaz (UNRN); Silvia Barco (UNCo); Silvia Llomovatte (UBA); Silvina Cimolai (UNGS); Valeria Pasqualini (UNSL); Paula Ramírez (UNCo), Pablo Imen (UNLu).

Bibliografía

Capítulo I: POLÍTICA (Filosofía, Interculturalidad, Historia) Y EDUCACIÓN

Foucault, Michel (2008). *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI.

Fraser, Nancy (1994). Reconsiderando la esfera pública: una contribución a la crítica de la democracia existente. *Revista Entrepasados*, Año IV, (7).

Fraser, Nancy y Honnet, Axel (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Morata.

Freinet, Celestin (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna del sentido común. Las invantes pedagógicas*. Editorial Morata.

Gramsci, Antonio (1984). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Visión

Capítulo II: EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y TRABAJO

Baudelot, C. y Establet, R. (1990). *La escuela Capitalista*. Siglo XXI.

Bonaventura de Sousa Santos, (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. UNAM / CEIICH.

Bonaventura de Souza Santos. Entrevista en *Diario Perfil*. Buenos Aires. 25/2/2022.

Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación Educativa en Argentina*. Grupo Editor Latinoamericano.

Calvino, I. (1993). *Por qué leer a los clásicos*. Tusquets.

De Ipola, E. (2006). *Tristes tópicos de las ciencias sociales*. Ediciones de la Flor.

Deleuze, G. (1995). Post-scriptum sobre las sociedades del control. En Deleuze G. *Conversaciones 1972-1990*. Pre-Textos. Valencia. Disponible en www.philosophia.cl. Consultado el 19/11/2012.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.

Gentili, P. (2001). El ocaso de la Sociología de la educación en tiempos neoliberales. Privatización del espacio público y reconversión intelectual. *Revista de Educación*. (324), 49-60.

Grinberg, S. (2003). *El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares*. Serie Cuadernos de Cátedra. UNSAM.

Guzmán, M. y Langer, E. (2021). La formación para el trabajo en el capitalismo flexible: la distribución de saberes en escuelas secundarias de Caleta Olivia. *Pedagogía y saberes* (Colombia). (55), 121-135.

Guzmán, M., Grinberg, S. y Langer, E. (2022). Horizontes laborales y orientaciones escolares. Miradas de estudiantes de nivel secundario. *Revista Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*. Asociación Latinoamericana de Sociología. Vol. 13, N° 23, 197-220.

Harvey, D. (2000). *Las condiciones de la posmodernidad*. Amorrortu.

Llomovatte, S. (1990). La educación media y el trabajo en Argentina. *Propuesta Educativa* N° 3.

Llomovatte, S. (1991). *Adolescentes entre la Escuela y el trabajo*. FLACSO/Miño y Dávila.

Llomovatte, S. y Langer, E. (2005). Identidades multiculturales en la Escuela Media. *Revista Perspectivas de la educación, el Siglo XXI desde México y América Latina*. N° 1, 43-60.

Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.

Rigal, L. y otros. (2004) *El sentido de educar: crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano*. Miño y Dávila.

Rigal, L. (2011) Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales. En, Rigal, Hillert, F; Ouviaña, H. y Suarez, D. *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Novedades Educativas.

Tamarit, J. (1992). *Poder y educación popular*. Libros del Quirquincho.

Tamarit, J. (2013). Intelectuales, tradiciones, educación y producción de ciudadanía. *Polifonías Revista de Educación*. Año II. N° 3, 11-62.

Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de Sociología de la Educación*. Siglo XXI.

Capítulo III: LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN ¿Hacia una ciencia educativa crítica?

Rodríguez, Simón

- O inventamos o erramos: Luces y Virtudes Sociales. Sociedades Americanas. El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas, defendidos por un amigo de la causa social. Consejos de amigo, dados al Colegio de Latacunga. [Escritos. Sociedad Bolivariana de Venezuela] Caracas, 1954.

- "O Inventamos o Erramos", Biblioteca Básica de Autores Venezolanos, Ediciones Monte Avila, Caracas, 1ª Reimpresión, 2008

Capítulo IV: EDUCACIÓN Y DIDÁCTICA Tensiones y desafíos en la enseñanza

Barco de Surghi, S. (1989). Estado actual de la pedagogía y la didáctica. *Revista Argentina de Educación. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación*, Año VII. (12), 7-23.

De Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., & Barco, S. (1998). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Biblioteca Nueva.

Jackson, P. ([1968] 2010). *La vida en las Aulas*. Morata.

Kap, M. (2020). Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. *Revista Argentina de Comunicación*. Vol. 8 Núm. 11.

Litwin, E. (1996) El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En: De Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., & Barco, S. (1998). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.

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

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Scolari, C. A. (2018) *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Universitat Pompeu Fabra.

Capítulo V: EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA

Baricco, Alexander (2019). *The Game*. Anagrama.

Costa, Flavia (2021). *Tecnoceno: Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. TAURUS.

De Alba, Alicia (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19: futuro incierto. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*. (pp. 289-294). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Maggio, Mariana (1995) El campo de la tecnología educativa: algunas aperturas para su reconceptualización. En Litwin, Edith (Comp.), *Tecnología Educativa. Política, historias y propuestas*. (pp. 25-39). Paidós.

Capítulo VI: EDUCACIÓN, GÉNERO Y SEXUALIDADES Desafíos para la profundización de una agenda política-pedagógica con miras a la ampliación de la ciudadanía sexual

Bourdieu, Pierre (1990). El racismo de la inteligencia. En Bourdieu, P. *Sociología y Cultura*. Colección Los Noventa. Grijalbo, México [París, 1984]

Curiel, Ochy (2007) Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Revista Nómadas*. Universidad Central (DIUC). (26), 92 -101.

Morgade, Graciela (2011) *Toda educación es sexual*. La Crujía.

Morgade, Graciela (2008). Educación relaciones de género y sexualidad: caminos, recorridos, nudos resistentes. En Villa, Alejandro (Comp.). (2008). *Sexualidades, relaciones de género y de generación: perspectivas históricas-culturales en educación. Ensayos y experiencias*. NOVEDUC.

Suárez Návaz, Liliana; Hernández, Rosalía (2008) (eds.). *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Cátedra.

Viveros Vigoya, María (2016) La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. En: *Debate feminista* Universidad Nacional de Colombia. (52), 1- 17.