

De saberes y estéticas: otras experiencias de conocimiento para una escuela secundaria posible

📍 Julia A. Bernik, Pablo M. Routier y María Belén Manfredi

Resumen

El presente trabajo reporta parte de dos procesos de indagación sobre dos experiencias educativas: una escuela secundaria de la ciudad de Santa Fe y una propuesta lúdico-pedagógica dependiente del Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia de Santa Fe. Se consideran relevantes de ser estudiadas por los modos, disposiciones y decisiones que van desplegando con el sentido de habilitar prácticas de formación amplias. Ambas permiten *pensar en la escuela secundaria* desde recorridos inéditos que convocan sensibilidades, estéticas y saberes en procesos de subjetivación. Los dos estudios se sostienen en una perspectiva cualitativa en tanto se proponen comprender e interpretar la complejidad de sus objetos, antes que confirmar presupuestos y pretender explicaciones totalizantes. El artículo procura describir parte de la riqueza que implicaron estos recorridos. Para ello, una primera parte presenta el encuadre general y común que los vincula. Una segunda, describe particularidades, interrogantes y referentes categoriales centrales, así como los rasgos relevantes reportados en cada trabajo empírico. Finalmente, se comparten reflexiones construidas al calor de ambas experiencias de estudio, las que se proponen como posibles direcciones *otras* para la escuela secundaria.

Palabras clave:

Saberes, subjetivación, estética, escuela secundaria, politicidad.

On knowledge and aesthetics: some learning experiences for a possible high school

Abstract

This paper reports part of two processes of inquiry about two educational experiences: a high school in the city of Santa Fe and a pedagogical proposal of the Ministry of Innovation and Culture of the Province of Santa Fe. They are considered relevant to be studied by the modes, dispositions and decisions that are deploying with the sense of enabling broad training practices. Both suggest the possibility of thinking in high

Keywords:

Knowledge, subjectivation, aesthetic, high school, politicity.

school from unpublished tours that sensitivities, aesthetics and knowledge in processes of subjectivation. The two studies were held in a qualitative perspective as they intend to understand and interpret the complexity of their objects, rather than confirm budgets and claim totalizing. The article attempts to describe part of the wealth implied by these routes. To do this, the first part presents general and common frame which links them. A second one, describes particularities, questions and central categorical referents, as well as the relevant features reported in each empirical work. Finally, reflections built in the heat of both study experiences are shared, which are proposed as possible directions for the secondary school.

Introducción

En el presente trabajo buscamos compartir parte de dos procesos de indagación de dos experiencias educativas que consideramos valiosas. La relevancia de ambas la encontramos en los modos, disposiciones y decisiones que van desplegando con el sentido de habilitar prácticas de formación amplias que conjugan, no sin tensiones, conciencia de un presente complejo, desafiante, dinámico e interpelador con la disposición de otras sensibilidades, estéticas, saberes que acompañan procesos de subjetivación.

Los estudios de referencia se enmarcan en dos experiencias de investigación, desarrolladas durante el segundo semestre del 2017 y el primer y segundo semestre 2018. Una indaga sobre las prácticas curriculares y los saberes socialmente productivos en la escuela secundaria¹ y la otra en torno a la noción de prácticas de conocimiento entendidas como prácticas ético-estética emancipatorias.² Ambas experiencias se encuadraron en el Programa de Iniciación a la Investigación para estudiantes de carreras de grado, dependiente de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Litoral. A su vez, estuvieron vinculadas al Proyecto de Investigación “Estructuras curriculares y prácticas de conocimiento que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones. Estudio de casos en la región Santa Fe” (Cursos de Acción para la Investigación y Desarrollo, CAI+D 2016/2019, Código 50120150100011LI, directora: doctora Victoria Baraldi, codirectora: doctora Julia Bernik).

Organizamos la presentación en tres apartados. En el primero, ofrecemos un encuadre general del trabajo, nuestra mirada sobre la escuela secundaria y las razones que nos movilizan para seguir insistiendo en su fuerza para habilitar, propiciar y convocar experiencias vitales en nuestros adolescentes y jóvenes cuando existen decisiones político pedagógicas para que así suceda y devenga. En el segundo apartado, reportamos principales rasgos de cada estudio, nuestras primeras inquietudes y referencias y los principales hallazgos. Finalmente, en el último apartado, exponemos reflexiones en torno a la posibilidad de gestar experiencias educativas en la escuela secundaria desde la construcción de otros circuitos e itinerarios que repongan unos sentidos *otros* para las prácticas en torno al saber, al presente, al espacio de lo común que atravesamos y nos atraviesa.

La urgencia de “alargar la mirada” para unas prácticas educativas *otras* en las escuelas secundarias hoy. Encuadre del trabajo

La potencia de los vaticinios, frecuentemente, clausura la fuerza de lo posible. Y la escuela pública conoce de estos acontecimientos que a menudo atraviesan su devenir. Son implacables los dictámenes que se emiten desde diferentes ámbitos sociales sobre el accionar pedagógico de sus docentes, o los desempeños de los estudiantes,

1. Cientibecaria: María Belén Manfredi, directora: doctora Julia Bernik, codirectora: doctora Victoria Baraldi.

2. Cientibecario: Pablo Routier, directora: doctora Julia Bernik, codirectora: doctora Senda Sferco.

o la eficiencia de gestión de sus equipos directivos, la distribución de tareas y el funcionamiento administrativo, entre otros aspectos susceptibles de ser enjuiciados. Y quienes estamos dentro de las instituciones sabemos de las diversas, inéditas, urgentes y creativas decisiones que se toman día a día para que el espacio, la ocasión, el instante de pasaje, la experiencia de transmisión, a pesar de todo y aún desde los vaticinios declarados, sea posible.

Los atendemos en tanto tales, vaticinio: predicción, adivinación, pronóstico (RAE, 2018). Tampoco desestimamos su impacto sobre la vida de las escuelas. En contrapartida, entendemos la urgencia de “alargar la mirada”, un ejercicio profundamente vigente al que nos convocaba hace ya unos años una pedagoga, igualmente actual, igualmente urgente (Puigrós, 1990). Reconocer la crisis de la escuela secundaria en el escenario de las profundas mutaciones que atraviesan a las instituciones en general, los Estados y los grupos sociales como parte de la dinámica que marca el sistema mundo-mundos en este inicial siglo XXI, aparece como evidente (*cf.* Baraldi *et al.*, 2018; Wallerstein, 1996; Walsh, 2007). En particular, también parece insoslayable la visibilización de los efectos de reformas, contrarreformas, nuevas reformas que marcan al secundario en las últimas décadas. Entonces, advertimos cierta precariedad conceptual (Tiramonti, 2011) en el intento de comprender la magnitud de los profundos cambios, materiales y simbólicos, estructurales y superestructurales, que atraviesan a las prácticas sociales hoy, pero, específicamente, a la cotidianeidad de las prácticas educativas en la escuela secundaria. En este sentido, la configuración de lo que Flavia Terigi (2008) definiera como el “trípode de hierro”³ evidencia esta compleja trama que la atraviesa y la marca.

Decimos “alargar la mirada” en dos sentidos. Uno, podríamos denominar del orden de lo epistemológico, en tanto racionalidad ampliada (Zemelman, 2012) que habilite la comprensión de lo real antes que su definición en correspondencia con corpus conceptuales. Aquí, el sentido se reconoce en la decisión de buscar algunos hilos de interpretación desestimando la intención de encorsetarlos en explicaciones que se pretenden totalmente representativas de aquello que indagan. Consideramos que “alargar la mirada” nos dispone a reconocer la historia documentada y la historia no documentada de las prácticas educativas (Rockwell & Ezpeleta, 1983), en nuestro caso, sus tensiones, sus pliegues y repliegues, a la vez que nos exige dar razones de este ejercicio. En esta perspectiva, entonces, asumimos que construir teoría requiere antes que conciencia gnoseológica, conciencia política: redimensionar el presente como exigencia de razonamiento (Zemelman, 1992). Por ello reparamos en la fuerza de la multirreferencialidad (Ardoino, 2006) para advertir la complejidad de las prácticas.

Otro, que podríamos denominar del orden de lo vital. Creemos que unas *otras* experiencias de vida se generan en todos los espacios educativos, que tienen sus marcas, que dejan huella, que no siempre son evidentes y susceptibles de ser analizadas. Y que, justamente, esta naturaleza esquivada a algún axioma que las describa es lo que las torna vitales.

Desde estos sentidos, alargamos la mirada sobre la experiencia educativa en la escuela secundaria, esta escuela en crisis, crispada por momentos, convocante por otros; encapsulada y real; vigilante y liberadora; la de la explicación continua y la de la interpelación abierta.

En estas tensiones, decidimos indagar en dos experiencias educativas que nos invitan a *pensar la posibilidad de pensar en la escuela* desde saberes, emociones y sentidos que se van constituyendo al calor de experiencias no áulicas. Y, desde estas, reconocer qué condiciones las hicieron posibles.

3. Con la expresión “trípode de hierro”, Flavia Terigi (2008) construye una imagen potente para advertir el duro entramado que configura el formato de la escuela secundaria (configuración disciplinar del currículum; formación docente por un campo disciplinar específico; asignación salarial del docente por horas cátedras disciplinares). Su persistencia a través del tiempo torna complejas las prácticas de reforma y transformación de las experiencias educativas.

Así, exploramos dos casos. Uno, el de una escuela secundaria de la ciudad de Santa Fe (C1, en adelante) marcada por un proyecto institucional sostenido en una fuerte articulación escuela-comunidad; el otro, el de una propuesta lúdico-pedagógica (C2, en adelante) que se ofrece desde el Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia de Santa Fe, de carácter público y destinado a la comunidad en general. Se trata de casos reportados, los elegimos porque conjeturamos la riqueza de sus propuestas en sí mismas, pero fundamentalmente, como indicios para advertir aquellas hendijas por donde saberes, emociones, estéticas *otras*, intervenciones y decisiones configuran experiencias de conocimiento dentro y fuera de la escuela secundaria.

La luminosidad de unas experiencias: la emergencia y recurrencia de lo posible

A continuación, presentamos cada caso de estudio por separado. Por un lado, a. consideramos los puntos de partida iniciales que nos permitieron focalizar la mirada en cada experiencia educativa en sí, así como los principales interrogantes que nos formulamos, también realizamos una breve presentación de cada caso y las decisiones metodológicas centrales para aproximarnos a sus dinámicas. Por el otro, b. socializamos lo que hemos denominado “hallazgos indiciarios”, esto es, aquellos rasgos preponderantes de cada experiencia.

C1. Una escuela: otros saberes y experiencias que alteran “un saber” escolar

a. Según Terigi (2004a) “el currículum escolar contiene una selección de aquellos saberes y prácticas, la mejor que se puede construir en función del criterio de significatividad social” (p. 53). Es por ello que la supuesta universalidad de los saberes delimitados en un currículum es, en gran parte, producto de lo que ella denomina un “enmascaramiento histórico” que ha ocultado la complejidad que supone la selección de saberes curriculares y ha instaurado una pretendida neutralidad en el currículum. Por el contrario, entendido en términos también de “cerco cognitivo” (Frigerio, 1991) implica la selección, jerarquización y organización de contenidos socialmente interesados. Detrás de estos procesos subyacen luchas de poder que han legitimado formas culturales privilegiadas por ciertos grupos, excluyendo otras y otros. En la misma perspectiva, De Alba (1995) alude al currículum en el sentido de procesos de determinación curricular que, si bien se expresan en una síntesis cultural de saberes, experiencias y prácticas consideradas valiosas, son producto de diferencias profundas entre los diferentes sujetos curriculares que intervienen.

Ahora bien, si los contenidos que se incluyen en un currículum se estipulan como socialmente relevantes, nos preguntamos ¿desde qué criterios se definen de este modo? ¿Qué lugar se les asigna a los saberes propios de los campos de conocimiento científicos? ¿Qué relación existe entre los contextos sociales de producción del conocimiento y los contextos de reproducción?

Desde estos interrogantes, coincidimos con Orozco (2009) cuando menciona que “el abordaje de los temas de currículum y de la didáctica tiene que partir de una idea de educación como práctica social y no solo como una variable del desarrollo económico desde el enfoque del capital humano” (p. 80). Consideramos de suma utilidad retomar la categoría “saberes socialmente productivos” (en adelante SSP) (Puiggrós & Gagliano, 2004) ya que esta “resignifica el papel social, cultural y económico social del conocimiento” (Orozco, 2009, p. 88). Los SSP son aquellos que, en palabras de Orozco, “modifican a los sujetos enseñándoles a transformar su naturaleza y su cultura, enriqueciendo el capital cultural de la sociedad y de las comunidades” (p. 88) ¿Son tenidos en cuenta a la hora de pensar en los diseños curriculares? ¿Forman parte en los currículos escolares?

Retomar la categoría de SSP nos permite, consecuentemente, reflexionar sobre la importancia del papel que estos juegan, a la hora de pensar en prácticas pedagógicas más justas. “Se aprende en la escuela, en vínculo con la comunidad a través de proyectos productivos y de servicio social, resignificándose el vínculo currículum–sociedad” (Orozco, 2009, p. 90).

Cuando las realidades que priman nuestras aulas son tan variadas y complejas, parecería de vital importancia poder incorporar los SSP en nuestros diseños curriculares. Después de todo, los SSP serán aquellos,

... que permitan ubicar la problemática vivida, las situaciones sentidas como límite en el marco de una realidad más amplia en términos temporo–espaciales que, abriendo un horizonte de diversidades de todo tipo, fortalezcan los procesos de constitución de identidades más sólidas, complejas, plurales. (Orozco, 2009, p. 105)

¿Es esta una alternativa curricular posible? En la línea de estas reflexiones, consideramos necesario reinventar el vínculo escuela–comunidades–sociedad, para que el saber escolar no sea producto del encierro escolarizante, de una mirada academicista y fragmentada del mundo, sino que este cobre sentido y se oriente a partir de la experiencia social. ¿Por qué no pensar estas alternativas? ¿Existen experiencias institucionales donde esto suceda?

Creemos, entonces, en la potencialidad que las prácticas curriculares no solo velen por estimular constantemente el pensamiento crítico de los sujetos, sino que y de modo insoslayable, incluyan aquellos saberes que fueron relegados históricamente por los grupos dominantes que tantas veces supieron ganar la batalla cultural.

En la búsqueda de experiencias escolares donde la reinención del vínculo escuela comunidad fuera posible para gestar nuevas propuestas curriculares que incluyan unos saberes *otros*, es que decidimos conocer la experiencia de la escuela C1.

Nuestra escuela se encuentra enclavada en un barrio socioeconómicamente vulnerable y postergado que se encuentra en la zona sur oeste de la ciudad de Santa Fe. A C1 asisten jóvenes que, mayoritariamente, viven en este barrio. Se trata de una institución de reciente creación, relativamente pequeña y con una fuerte apuesta al trabajo interinstitucional entre esta y diferentes grupos, organismos y organizaciones sociales. También gesta vínculos con diferentes unidades académicas de la Universidad Nacional del Litoral en el desarrollo de proyectos de extensión y de investigación, como con nuestro caso.

Nuestro acercamiento a la escuela se inicia en el año 2016 a propósito del desarrollo de una pequeña experiencia de investigación realizada desde la cátedra Didáctica General.⁴ Por lo que conocíamos la dinámica en general de su trabajo educativo cotidiano (Manfredi, 2017). Lo advertimos como un entramado valioso para reconocer cómo la diversidad, a la vez que complejidad, de los vínculos de la escuela con diferentes ámbitos y grupos sociales era reconocida por el equipo directivo y sus profesores en la construcción de itinerarios de aprendizaje y en la disposición de las clases.

Mantuvimos entrevistas con profesores y estudiantes, así como con el equipo directivo en su totalidad. Desde una perspectiva cualitativa interpretativa nos propusimos explorar la experiencia desde sus decires, percepciones y miradas sobre: el sentido de la escuela secundaria en el barrio; el sentido de aprender hoy; sus principales preocupaciones en la selección de contenidos; los criterios de selección; los modos de trabajo pedagógico; estilos de trabajo en clase; sus preguntas y dilemas. Con los estudiantes también conversamos sobre el sentido de la escuela para ellos; los motivos que los llevan a asistir; sus aprendizajes; sus vínculos; sus proyecciones. Señalamos algunos aspectos por ellos reportados que nos posibilitaron avizorar las direcciones institucionales:

4. Se trata de una adscripción en investigación durante el segundo semestre 2016 y el primero 2017 (actividad de formación que pueden desarrollar los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL, vinculando, para ello, con una cátedra o un proyecto de investigación).

- » La necesidad de conocer en profundidad al sujeto que aprende, y su contexto para lograr incluir en la propuesta curricular solo aquellos contenidos de enseñanza que se presenten como temas significativos para la vida cotidiana del estudiante.
- » Una preocupación y decisión institucional por permitir que los saberes que circulan en la comunidad, lo hagan también en la escuela, con igual peso y sentido que el que le asignan los sujetos en sus vidas y experiencias cotidianas.
- » La necesidad de comprender sus realidades complejas a través de su reconocimiento como objeto de saber y aprender. Cuestiones vinculadas con la deconstrucción de los estereotipos de género; problemas con la ley; adicciones: involucrados desde el consumo y los circuitos de distribución y venta; violencia intrafamiliar, entre vecinos, entre grupos y fuerzas de seguridad, entre otras, que se reconocen como ejes para pensar las clases y generan proyectos de trabajo institucional.
- » Las paredes de la escuela como ocasión para decir, hablar, denunciar: se incentiva que los estudiantes expresen su sentir pintando murales en las paredes de la escuela.
- » La realización de actividades para reconocer la memoria colectiva, y los saberes populares a través del juego, de las experiencias colectivas y la participación activa de la comunidad en la escuela.
- » La construcción de la propia identidad, tanto personal como colectiva, como un saber fundamental de la propuesta.

En este sentido, la palabra de los colegas nos permite reconocer los intereses emancipatorios que tienen en común muchas de las propuestas que realiza la institución y que anteriormente hemos nombrado: kermés escolar; Jornadas de Saberes Populares; Día de la Memoria, 29 de abril;⁵ Foro de las Nuevas Masculinidades; entre otras. Prácticas de formación que devienen no sin tensiones y dudas, señaladas por nuestros entrevistados. Hemos podido percibir cómo y cuánto de muchas de las situaciones complejas que vivencian día a día son sentidas como límites y, en muchas ocasiones, condicionan los tiempos y espacios destinados a los itinerarios de aprendizaje. Sin embargo, los docentes refieren lo fundamental: reconfigurar las propuestas del aula a cada trayectoria particular, así como también la apuesta institucional por dejarse atravesar por el desamparo social, económico, cultural, para decidir en torno a ello.

b. El acercamiento a la dinámica de la escuela C1 nos abre la posibilidad de formular algunas condiciones que tornan posible la construcción de saberes socialmente productivos desde la invención de otras formas de trabajo pedagógico que alteran y amplifican la escena escolar más recurrente: el docente y los estudiantes en una relación de instrucción. Presentaremos estas condiciones de posibilidad a través de algunas afirmaciones que procuraremos analizar a la luz de las voces de los mismos entrevistados y de algunos referentes teóricos con quienes también dialogamos.

La urgencia de reconocer en profundidad a los jóvenes y sus contextos de vida para estructurar una propuesta curricular

Carina Kaplan (2017) considera que:

Comprender las identidades socioculturales de las y los estudiantes, es decir, sus modos de ver, pensar y hablar el mundo, implica un saber ponerse en el lugar del otro. No hay modo de llegar subjetivamente al otro con el rechazo, con la negación de su singularidad y la memoria social inscrita en sus cuerpos. (p. 41)

En esta dirección, escuchar las voces de los colegas, atender sus principales inquietudes nos permite pensar que existe en esta institución una cuestión que se propone casi como prioridad: la necesidad de conocer y comprender en profundidad a los y las jóvenes que protagonizan esta experiencia escolar particular.

5. La inundación se produjo en abril del año 2003 cuando el agua del río Salado ingresó a la ciudad por una brecha en la defensa del cordón oeste de la ciudad. El agua comenzó a ingresar el domingo 27 de abril por la noche y llegó a su peor momento el martes 29. En pocas horas todos los barrios del oeste de la ciudad quedaron bajo agua, incluida la escuela C1.

—Para eso tienen que conocerlo, tienen que conocer el barrio, tienen que conocer cómo se da esta realidad que no es igual a cualquier otra, o a otros lugares, o a otras familias, o a otros contextos ¿no? (directivo entrevistado)

En este sentido, Kaplan menciona la importancia de diagnosticar, siempre y cuando, esto no tenga nada que ver con condenar. Solo desde este conocimiento se podrán estructurar propuestas curriculares que se erijan desde la relevancia de los saberes socialmente productivos en tanto el mismo “no remite a un carácter esencial último, sino que se configura y reconfigura en forma constante” (Ayuso, 2006, p. 16). Los contenidos que se seleccionan para ser centro de los aprendizajes se construyen al calor de las demás experiencias de formación que la escuela ofrece. Se reconfiguran, a partir de allí, los tiempos y los modos de trabajo en clase.

Alargar la mirada para conformar prácticas diversas que invitan al trabajo en torno a los saberes socialmente productivos

Parece valioso retomar la noción de “composiciones escolares” (Luna, 2017) para poder enmarcar las diversas prácticas que la escuela propone y desarrolla. Volvemos a nombrar algunas e identificamos otras: Jornadas de Saberes Populares; kermeses; Jornada de la Memoria; Foro de la Mujer; Foro de las Nuevas Masculinidades; tratamiento y discusiones frecuentes en torno a la implicancia de la educación sexual integral (ESI) como eje de formación transversal; Plenarias mensuales; creación de murales en el barrio; articulación con diferentes instituciones barriales, Centros de Salud, Centros de Acción Familiar (CAF);⁶ participación en el programa Abre Vida y Juventudes Incluidas (ambos dependientes de áreas de gobierno de la provincia de Santa Fe); entre otras tantas más. Prácticas que a diario permiten que el escenario escolar se extienda mucho más allá de los contornos que le fueron propuestos a la enseñanza secundaria en sus orígenes.

6. Los Centros de Acción Familiar (CAF) son instituciones creadas y dependientes del Ministerio de Desarrollo Social del Gobierno de la Provincia de Santa Fe, se constituyen como lugares de promoción, protección y restitución Integral de derechos de los niños.

Nos explica Virginia Luna (2017):

Hablamos de “composiciones escolares” para nombrar un modo de existencia contemporáneo de lo escolar en el que acontece una proliferación y coexistencia de situaciones, tiempos, saberes, sujetos y problematizaciones que parecen no estar organizados bajo una racionalidad institucional. (p. 21)

Sentidos y direcciones

Aludir a la noción de dirección articulando con los sentidos, repone una necesaria perspectiva para las prácticas educativas en la escuela secundaria en general, pero, en particular, realza las que diariamente se construyen en esta escuela C1. Atender la noción de dirección como un concepto didáctico tal como lo propone Dewey nos permite, quizás, ubicar los sentidos otorgados al arreglo de formatos diversos propuestos por la institución: fortalecer identidades individuales y colectivas, convocando a un proyecto de vida que pueda tramitarse desde la experiencia escolar, aun en la adversidad. Virginia Luna (2017) enriquece nuestra idea, “Dewey habla de la dirección como un auxilio para que lo que acontece en el escenario vital de las prácticas educativas se transforme en disposiciones social e individualmente relevantes” (p. 25).

—El Horizonte es que terminen el secundario y que puedan pensar un proyecto de vida. En muchos casos no lo tienen. Tenemos alumnos que terminan quinto año y van a limpiar el zanjón en el barrio por contrato con el gobierno de la municipalidad. (docente entrevistado)

Aunque los contextos económicos, sociales y culturales en los que se inscribe la vida de cada estudiante se presenten en ocasiones tremendamente adversos, pareciera que el amor y la esperanza depositados por la comunidad de docentes y directivos no presenta dudas cuando se trata de definir el horizonte común: “tender puentes para desanudar las relaciones entre origen social y destino es un camino necesario a emprender” (Kaplan, 2017, p. 46).

Un distintivo peculiar: una escuela que se propone reparadora

En relación a la percepción de los docentes sobre los rasgos particulares de esta escuela, el carácter reparador aparece fuertemente resaltado. Resuenan las palabras de la socióloga “Reparar en las relaciones sociales es un modo de expresar nuestro sentido de lo humano. Reparar es mostrarle al otro que tiene valor para mí [...] Reparar significa enseñar y aprender a ponerse en el lugar del otro” (Kaplan, 2017, p. 44). La mayoría de los discursos de los colegas, incluso los de los directivos, se reúnen en un punto muy particular: el esfuerzo institucional para reconocer y atender la diversidad de trayectorias. Adentrarse en la búsqueda constante de comprender las realidades complejas de cada estudiante, muchas veces signadas por la vulneración de muchos de sus derechos, podría reconocerse como una forma de abrazar la otredad que tiene como fin último lograr la reparación simbólica de la que son capaces las instituciones escolares, en palabras de Kaplan (2017). Para lograr entonces una escuela que sea capaz de sostener a sus jóvenes, aceptando la singularidad de sus trayectorias y permitiendo que estas dejen huellas profundas el dispositivo escolar.

—Yo cuando nombro esta escuela, para mí estoy diciendo que se trabaja lo marginal, que se hace hincapié en lo que no se habla en el resto de los lugares, que te da la oportunidad de hacer visible lo que en otras instituciones no se quiere o no se puede o no hay interés en hacer visible. (docente entrevistado)

Las palabras del docente parecieran mostrar, incluso, cómo esta intención de reparación simbólica que persigue la comunidad de docentes y directivos, hace eco no solo en los estudiantes que transitan a diario la escuela, sino hasta en sus propias familias. Pareciera entonces, que se teje un entramado social donde la confianza es recíproca y circula en todas las direcciones de la comunidad educativa.

C2. La construcción de algo en “común” desde lo público, la belleza y la infancia

a. En el segundo caso (C2), el punto de partida estuvo dado por el interés en interpelar la relación entre conocimiento y sujeto, a través de la noción prácticas de conocimiento. Una primera referencia para analizarlas fue la perspectiva ofrecida por Violeta Guyot (2011) quien alude a estas prácticas como prácticas “otras” que permiten o posibilitan modos de subjetivación en el concreto acaecer de la praxis. Lo característico de su “otredad” radica en el “sujeto” de estas prácticas: con Foucault —referente en quien Guyot se sostiene— se postula no ya el sujeto de la racionalidad moderna —racionalidad instrumental, soberana, autoconsciente, clara y distinta para sí misma—, sino la subjetividad como proceso. Efecto de modos de subjetivación, se abre la posibilidad de pensar una subjetividad que deviene “otra” respecto de lo ya dado, y esto a partir de un diverso conjunto de prácticas en relación con el conocimiento, pero también con los saberes, en función de dispositivos que articulan no solo sujeto y verdad, sino también, vínculos entre saber y poder. La subjetividad, pues, antes que un sujeto—sustrato o sustancia, se asemeja más a un pliegue, una forma particular con la que se organizan nuestras experiencias. Se trata de una subjetividad que se resiste a devenir únicamente objeto de discursos, resultando así un “sujeto-sujetado” por las diferentes técnicas y prácticas de normalización, disciplinamiento y

gubernamentalización. Es, contrariamente, la subjetividad de prácticas ético-estéticas en las que la propia existencia es la materia de un trabajo sobre sí mismo, en el seno de un *ethos* compartido (Foucault, 1984).

En nuestros referentes, el cuestionamiento hacia esta noción unívoca de prácticas y conocimiento, también fue expresado en sus modos de indagar y en sus modos de escribir. Tanto Foucault como Rancière, nos permiten plantear el problema de la escritura de las prácticas evitando asentarnos en la jerarquía de la teoría (y los teóricos) respecto de las prácticas. Para Foucault el vínculo entre teoría y prácticas es como pensar un juego de relevos en el que una hace avanzar a la otra y viceversa, quedando suprimida una posición privilegiada de una respecto de la otra (Foucault, 1979). Rancière (2017) a su vez, plantea una escritura concebida como una poética del saber. Una escritura tal busca poner de manifiesto qué decisiones narrativas y expresivas, tomadas en el seno de una lengua y un pensamiento común, producen determinados efectos de conocimiento. Puesto que la materialidad de tales decisiones es el común que iguala, el discurso teórico tiene como exigencia partir del presupuesto de la igualdad: toda inteligencia es igual a cualquier otra y todo ser humano puede comprender lo que otro ser humano ha hecho.

Desde estas coordenadas es que Rancière atiende la escritura de las noches proletarias del siglo XIX, y este es el relevo que quisiéramos tomar a su vez para presentar algunos aspectos de nuestra indagación (Routier, 2018).

b. La labor empírica desarrollada consistió en una serie de entrevistas realizadas a referentes del área pedagógica y directiva del espacio cultural del cual forma parte el caso C2. Como instancia previa al acercamiento al campo sintetizamos en algunos primeros interrogantes aquello que las categorías adoptadas nos estaban permitiendo pensar, a la vez que exigiendo revisitar en las prácticas de C2. Así, nos preguntamos ¿qué experiencias atraviesan los cuerpos, las subjetividades de quienes transitan por estos espacios educativos ubicados en el margen de las representaciones hegemónicas? ¿Qué discursos, qué narrativas son capaces de nombrar tales experiencias, devenidas “irrepresentables” en algunos discursos didáctico-pedagógicos tradicionales que explican, por ejemplo: al “buen alumno”, “la disciplina y el orden en el aprendizaje”, “el tiempo del estudio y el tiempo del ocio”? ¿Qué nuevas irrupciones vendrían a emerger para las prácticas pedagógicas desde estos otros discursos como los que posibilita nuestro caso? ¿Qué exigencias nos reportan respecto de lo común para las prácticas de enseñar y de aprender? ¿Cómo se construye y se sostiene lo común sin por ello obturar las diferencias o alteridades con nuevas representaciones cristalizadas?

Inquietudes que sostuvieron ejes para intercambiar perspectivas con los diferentes referentes que entrevistamos y que nos permitieron abordar aspectos concernientes a la fundamentación del espacio (sus motivaciones, sus propuestas), la conformación como un espacio público (políticas públicas y concepción del público) y la relación con el “aprender” en una “fábrica cultural” (nociones de cultura, fabricación e infancia).

En una rápida descripción de nuestro C2 diremos que el edificio en donde se encuentra pertenecía a un antiguo molino harinero, llevado a la quiebra en los años noventa y que fue recuperado para la instauración de este espacio denominado “El Molino: Fábrica Cultural”.⁷ La idea de “Fábrica Cultural” tuvo y tiene que ver con la intención de recuperar lo que el espacio ya “traía” consigo, en tanto que historia de producción y fabricación, reconociendo “la inscripción del espacio en la historia de su territorio”.⁸ De allí su organización al modo de una fábrica: se encuentra dividido en tres pisos, y en cada uno de ellos, existe una materialidad pregnante que aglutina el sentido de las actividades: el papel, la madera y lo textil.

7. El Molino, Fábrica Cultural se integra en el espacio urbano de la ciudad de Santa Fe con “La Redonda, Arte y Vida Cotidiana” y “La Esquina Encendida”, conformando así el llamado Tríptico de la Imaginación, un proyecto cultural, social y pedagógico, de acceso público y gratuito, que depende del Ministerio de Innovación y Cultura del Gobierno de la Provincia de Santa Fe.

8. Usaremos encomillados para referir a extractos de las entrevistas realizadas, excepto cuando indiquemos lo contrario.

Se propone como un espacio pedagógico-cultural y algo del orden de la enseñanza, de los aprendizajes y la cultura, entran como propuesta en el lugar: escenarios, dispositivos, materialidades, imaginarios colectivos, lenguajes múltiples, vanguardias, políticas de infancia, participación ciudadana, pueden enumerarse como los principales estratos que componen esta trama. Nos proponemos abordarlos según una escala que avance de lo más estructural a lo más singular.

De tal manera, podríamos empezar considerando una política de gobierno en relación a un espacio público. Esto es lo que nos remarcaban nuestras y nuestros entrevistados: para que el espacio se constituya aparece, no solo un presupuesto destinado a su surgimiento, sino una política de gobierno que tiene como protagonista a la infancia. ¿Qué supone esto? “No pensar políticas *para* la infancia (como podrían serlo las de salud y vacunación, por ejemplo) sino *desde* la infancia, con la idea de que algo pensado desde la infancia *hacia* la comunidad va a ser siempre accesible para todo el mundo.” Es decir, sostener la infancia no como el destinatario-objeto de una serie de medidas, sino como punto de partida activo de unos espacios posibilitantes. Esto es así puesto que su sentido no está dado solo en función de la diversión, el entretenimiento o la dispersión, o incluso el modelo de “aprender jugando que intenta motivar a través de la diversión un aprendizaje instituido de antemano”, sino que se encuentra pensado desde el encuentro y la vinculación. Lo que prima es la disponibilidad de un espacio para la recomposición del lazo social.

A partir de las conversaciones mantenidas, identificamos unas dimensiones mediante las que se estructura dicha disponibilidad:

1. lo edilicio se presenta como primer punto de contacto: configurado según una impronta fabril, propone otros recorridos del espacio, desde el ingreso mismo y según un juego de visibilidades entre el adentro y el afuera del edificio;
2. luego, el recibimiento al público por parte de los y las coordinadoras (residentes) es asimismo parte sustancial: su rol se asemeja al de “chamanes” que median entre el público y las propuestas lúdico-pedagógicas del lugar, los materiales, los imaginarios y en el encuentro mismo;
3. a su vez, el espacio se estructura como fábrica teniendo como soporte el experimento de las vanguardias artísticas del siglo XX, sobre todo la experiencia del taller artístico de la Bauhaus y el dadaísmo: se trata del trabajo que articula artes y oficios buscando suprimir la jerarquía de lenguajes y disciplinas;
4. existen, además, escenografías y escenarios en cada piso que se montan a partir de “lenguajes estrellas”: una idea, un tema, un eje que estructura cada dispositivo desde la cuestión del sentido por el que fue montado cada dispositivo, y que moviliza las preguntas que en cada dispositivo se quieren poner en juego;
5. la excusa singular de cada situación es el dispositivo: un artefacto lúdico-pedagógico que se estructura a su vez por todos los elementos que venimos enumerando y que suscita en cada caso, un vínculo particular entre residente y público, o entre el público en sí mismo;
6. los materiales de que está compuesto dicho dispositivo: materiales nobles, paleta de colores, técnicas artísticas y artesanales específicas;
7. los imaginarios colectivos, como elementos que permiten dotar de sentidos compartidos o comunes a las propuestas que se presentan;
8. el cuidado de lo público y la construcción colectiva que supone “entender el espacio público no como el espacio geográfico o el edificio, sino como el vínculo, el lazo social, el ‘entre’, la vinculación de la ciudadanía”;
9. finalmente, el posicionamiento político de pensar “la belleza” como un derecho para todos y todas.

Dimensiones todas que se anudan, como si se tratara de líneas de fuerza que dan lugar a un dispositivo complejo, tal y como lo entiende Deleuze, “siguen direcciones

diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones” (Deleuze, 1990, p. 1)

Pensamos en El Molino: Fábrica Cultural en tanto dispositivo por el que devienen procesos de subjetivación. Advertimos que su acontecer se da a partir del entrecruzamiento de diversas líneas de fuerza marcadas por sentidos vinculados, en dos niveles analíticos. Por un lado, a un nivel que podríamos denominar “de los saberes”: para el cual, el aprendizaje ciudadano que se busca suscitar a partir del cuidado de lo público, el conocimiento de técnicas y estéticas específicas, que hemos descrito sucintamente en los puntos anteriores, son ejemplo de ello. Por otro lado, el que vincula dichos sentidos también a una dimensión de poder. En efecto, si pensamos el dispositivo a la manera en que Deleuze–Foucault (Deleuze, 1990) nos lo proponen, debemos dar cuenta de cómo las líneas que arman el dispositivo son “líneas de fuerza” que, produciendo idas y venidas entre lo que puede verse y lo que puede decirse, se encuentran en constante lucha. Son, en cierta forma, aquellos sentidos e imaginarios colectivos que se encuentran en disputa en el territorio de lo público: ideas de la “felicidad”, del juego, pero también ideas acerca de la infancia, el cuerpo, y lo público mismo como espacio vincular. Finalmente, componiendo el cuadro de análisis del dispositivo tal y como nos lo proponen los autores mencionados, es preciso poder pensar en los modos de subjetivación o de producción de subjetividad que este entrelazamiento de saber y de poder suscita. Como afirma Deleuze (1990) “Esta dimensión del sí-mismo [de la subjetividad] no es en modo alguno una determinación preexistente que ya estuviera hecha” (p. 1).

El sujeto, para Deleuze–Foucault no es, por tanto, sino un proceso de subjetivación. Esto implica que no podemos anticipar o predeterminar un sujeto “ideal” que sería susceptible de ser recibido en el espacio, o bien aquél que sería el resultado de esta serie de operatorias. Lo que encontramos en el “dispositivo–fábrica” sin embargo, son distintas decisiones que apuestan por cartografiar los espacios, disponer materiales, trabajar según los presupuestos ético–estéticos vanguardistas y el derecho a la belleza.

Estas decisiones que de manera sucinta hemos delineado en el apartado anterior, se plantean como condiciones de posibilidad de modos de subjetivación posibles. Y lo interesante es que este “dispositivo–fábrica” aparece no como constituido sobre “Lo Universal”, sino sobre lo común. En la Fábrica lo común no aparece como lo homogéneo (“hacer todo juntos, estar todos en el mismo lugar”, “no toques”, etcétera”), nos dicen nuestros entrevistados “aquí la consigna del *cuerpo libre* en el espacio es lo contrario de eso”. La idea de cuerpo libre en el espacio propone habilitar recorridos diversos para cada individuo que visita el lugar, desde el interés o el deseo de participar o no en las actividades propuestas. No hay un paso a paso que completar. Con todo, esto no supone que las experiencias queden libradas al azar o al acaso de que cada quien pueda procurárselas; porque son justamente los imaginarios colectivos los que conectan con ese “pensamiento común” y esa “lengua en común”. Esto es lo que permite albergar la diferencia, lo heterogéneo, lo transversal o no–lineal del deseo.

Reflexiones finales e interrogaciones necesarias sobre la escuela secundaria: jóvenes, subjetividades, porvenir

Dos experiencias educativas y múltiples procesos de comprensión e intervención en el mundo. Sujetos implicados, prácticas de formación que devienen en experiencias subjetivantes en el marco de profundas desigualdades culturales, económicas, sociales. Apuestas a seguir insistiendo en lo que el filósofo ya nos invitara hace un tiempo:

En el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará *atontamiento* su coincidencia [...] Se llamará *emancipación* a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, el acto de una inteligencia que solo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad. (Rancière, 2003, p. 23)

Seguimos afirmando la posibilidad de abrir variaciones necesarias en la —a veces— monocorde forma de lo escolar en la escuela secundaria. Siempre que medien otras miradas sobre sus sentidos hoy y decisiones que las tornen hechos cotidianos.

Las dos experiencias estudiadas acompañan estas insistencias que se entienden en tanto convicción político pedagógica. Reponen valiosos ángulos de análisis para una reconfiguración posible de la escuela secundaria y para nutrir aquellas silenciosas acciones de silenciosos docentes y estudiantes que batallan sobre preceptos y dictámenes que, en definitiva, empobrecen y atontan en el sentido en que lo planteaba unas líneas arriba nuestro filósofo.

En esta perspectiva, presentaremos aquellos rasgos de las experiencias estudiadas que, para nuestras miradas, nos proporcionan *líneas de fuerza*, indicios para gestar itinerarios de formación que partan, repartan y compartan la potencialidad de saberes y estéticas diversas que subjetivan, emancipan.

Respecto de nuestro caso C1, en particular, identificamos las siguientes:

Diversificación de las experiencias educativas como justicia curricular: rasgo que se articula con lo que anteriormente retomábamos en torno a la noción de “composiciones escolares” (Luna, 2018). La gestación y sostenimiento de una heterogeneidad de proyectos escolares institucionalizados como experiencias de formación rompen con los límites de aquello que históricamente se esperó de la enseñanza secundaria. Se constituyen como vertebradores de una propuesta curricular que pretende encarnar saberes que acompañan subjetividades individuales y colectivas y que se enlazan entre la escuela y la comunidad en la que la misma está inserta.

Transversalidad disciplinar: aparece un necesario desdibujamiento de las fronteras que separan las diferentes disciplinas académicas, en todo caso se reconoce la relevancia de estas en tanto unos modos de interpretar la complejidad de las prácticas cotidianas y a la luz de estas. El diseño curricular se sostiene así en vivencias y experiencias que devienen de otros ámbitos de referencia, no solo del académico. Todo esto, pareciera ser posible porque se habilita el trabajo entre disciplinas, propiciando espacios de deliberación colectiva entre docentes. Esto permite disponer estructuras curriculares que, desvinculadas de una mirada unidisciplinar, apelan a generar procesos relevantes de aprendizaje procurando el abordaje de diferentes problemáticas desde diferentes ámbitos de referencia.

La decisión en torno a la accesibilidad didáctica: reconocemos la contundencia de habilitar a todos el acceso al sentido del proyecto educativo, sus direccionalidades y los efectos que se estiman que tendrá en las prácticas y en los sujetos, dentro y fuera la institución. Conocer y reconocer la información necesaria tanto como las posibilidades que se abren para configurar otros sentidos pedagógicos. La accesibilidad didáctica, constituye una condición de posibilidad necesaria para todo proyecto de transformación de las prácticas educativas e instituye su polifuncionalidad (Terigi, 2004b). Respecto del caso C2, delineamos las siguientes:

El trabajo sobre lo común: un espacio que habilita a “la recomposición del lazo social”, como refieren las personas entrevistadas, y que se torna condición de posibilidad de otros modos de subjetivación respecto de sí mismo, de un *otro* y del mundo.

La subjetivación a través del “cuerpo libre en el espacio”: emergente del espacio, el que es planteado como encuentro de artes y oficios, que retoma la propuesta de las vanguardias no ya desde la jerarquización de los saberes y de los conocimientos, sino en tanto que ocasiones que potencian el deseo, la curiosidad, el interés, las ganas y el encuentro.

La belleza como derecho: premisa que anuda con un tipo de pensamiento sobre la infancia que este espacio toma como constitutivo. Desde la infancia y con la belleza como presupuesto se habilita un territorio en tanto que espacio público, y con ello aquel trabajo sobre lo común que mencionamos. “De una estética a una ética” nos decía uno de nuestros entrevistados, que puede jugarse, para nosotros, en el *ethos* particular del cuidado de sí y los otros.

Como un cautivante calidoscopio, la riqueza y contundencia de los rasgos que para nosotros marcan a las dos experiencias educativas estudiadas, desvelan e invitan. Descubren la hondura de las hendijas por donde se cuelan las acciones que subjetivan y dignifican, que nombran al otro —niño, adolescente, joven— porque lo reconocen en su urgencia, sus vivencias y sus cotidianidades. Y reponen un sujeto que las habilita, docente (C1) o coordinador (C2), porque fue invitado antes a formar parte, porque entonces se implica. Solo desde un convencimiento respecto de la politicidad de estas prácticas, es posible la hechura de una *otra* escuela secundaria.

Pero también, como un cautivante calidoscopio, nos presentan espacios no configurados aún, esquivos a ser ocupados por estas tramas tan diversas. Espacios, situaciones, sujetos y prácticas que parecieran persistir simultáneamente en invariantes de la forma escolar. Entonces nos surgen nuevos interrogantes ¿cómo reorientar la atención a nuestras prácticas en las instituciones educativas que habitamos retomando la potencia de agenciamiento de estas “líneas de fuerza” que describimos? ¿Por qué estas escuelas y experiencias formativas, como nuestros casos, que se proponen abrir el propio discurso sobre “lo escolar”, en el sentido de una justicia curricular (Connell, 1997) son, justamente, aquellas que se presentan como alternativas?

Reconocemos que nos faltan interrogaciones *otras* en las prácticas pedagógicas, que neutralicen la urgencia de la respuesta —insistente invariante político-ideológica de estas prácticas por siglos— y convoquen sentidos que nos importan. En estos sentidos, ofrecemos estas *líneas de fuerza*, como convite y apuesta que solo es, en tanto experiencia colectiva.

○ Referencias Bibliográficas

- » Ardoino (2006). El análisis multirreferencial. *Revista de Educación Superior*, 22(87). Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf
- » Baraldi, V., Bernik, J., Díaz, N., Foschiatti, S., Manessi, V., Mazover, ... Valentinuz, S. (2018). *Educación secundaria orientada en Santa Fe. Sujetos y construcción curricular en el ciclo básico*. Santa Fe: UNL.
- » Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- » De Alba, A. (1995). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Deleuze G. (1990) ¿Qué es un dispositivo? En Deleuze et al., *Michael Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- » Foucault, M. (1979). Los intelectuales y el poder. Entrevista Michel Foucault-Gilles Deleuze. En Foucault, M., *Microfísica del poder*, 2a. ed. Madrid: La Piqueta.
- » _____. (1984). La ética del cuidado de sí como práctica de libertad. En Foucault, M., *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III*. Buenos Aires: Paidós.
- » Frigerio, G. (1991). *Currículum presente, ciencia ausente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Guyot, V (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- » Kaplan, C. (2017). La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- » Luna, V. (2017). Desafíos de la enseñanza en la escuela secundaria: algunas reflexiones didácticas. *Itinerarios Educativos* (10). Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/7210/10447>
- » Manfredi, M. B. (octubre de 2017). *Los saberes socialmente significativos en las prácticas curriculares en la escuela secundaria. un estudio de casos en dos escuelas de la ciudad de Santa Fe*. Trabajo presentado en XXI Encuentro de Jóvenes Investigadores de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.
- » Orozco, B. (2009). Saberes socialmente productivos y aprendizaje. Articulación didáctica pedagógica. En Gomez Sollano, M., *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- » Puiggrós, A. (1990). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México: Alianza.
- » Puiggrós, A. y Gagliano R. (2004). *La fábrica del conocimiento. Saberes socialmente productivos en América Latina*. Buenos Aires: HomoSapiens.
- » Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

- » _____. (2017). *La noche de los proletarios: archivos del sueño obrero*, 2a. ed. Buenos Aires: Tinta Limón.
- » Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana De Educación*, (12). doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.5093>
- » Routier, P. (2018). Prácticas de conocimiento: decisiones acerca de lo común como condición de la subjetivación. *El Cardo*, (14).
- » Terigi, F. (2004a). *Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- » _____. (2004b). La enseñanza como problema político. En Frigerio G. y Diker G. (2004). *Educación: ese acto político*. Paraná: Fundación La Hendija.
- » _____. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29(17). Recuperado de: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/19.pdf
- » Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- » Wallerstein, I. (coord.). (1996). *Abrir las Ciencias Sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, 9a. ed. México: Siglo Veintiuno.
- » Walsh, C. (2007). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. En Walsh C., Schiwiy, F. y Castro Gomez, S. (eds.), *Interdisciplinar las Ciencias Sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. Quito: UASB/Abya Yala. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/salactsi/walsh.htm>
- » Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría. Dialéctica y apropiación del presente*. Tomo 1. Barcelona: Anthropos.
- » _____. (2012). Pensar teórico y pensar epistémico: los desafíos de la historicidad en el conflicto social. En Caba S. y García G., *Observaciones latinoamericanas*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Bernik Julia Andrea

Doctora en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Magister en Didácticas Específicas con Orientación en Educación, Universidad Nacional del Litoral. Profesora de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Profesora Adjunta ordinaria de Didáctica General, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Argentina. Correo electrónico: bernikjulia@gmail.com

Routier Pablo Martín

Profesor de Filosofía, Universidad Nacional del Litoral. Becario de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Correo electrónico: pablroroutierabbet@gmail.com

Manfredi María Belén

Profesora en Química, Universidad Nacional del Litoral. Ayudante de Cátedra del Departamento de Química General e Inorgánica, Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, Universidad Nacional del Litoral. Becaria doctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: mariabelenmanfredi@gmail.com