CUADERNOS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO LATINOAMERICANO

NÚMERO 81

DICIEMBRE DE 2020

Segunda época

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Conselho Latino-americano de Ciências Sociais | Latin American Council of Social Sciences

EDUCACIÓN Y VIDA EN COMÚN EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO

SEBASTIÁN BARROS*

RAÚL MURIETE**

ANTONIO ROMANO***

En este texto intentamos reconstruir las posibles derivas que ha tomado en este tiempo de confinamiento el vínculo entre educación y la construcción de una vida común. En América Latina, es posible establecer diferentes periodizaciones para pensar este vínculo, pero podemos sostener que en los últimos años sufrió procesos diversos atravesados por dinámicas que los homogeneizaban bajo el predominio de lo que fue denominado en los años 90 como "neoliberalismo pedagógico" (Puiggros, 1994). En esa década se perfiló una región que sufrió transformaciones estructurales y resignificaciones de los sentidos que tenían la educación y, sobre todo, la desarticulación del espacio educativo como parte de la construcción de lo común. Tal era el caso de los procesos de reforma educativa que apuntaban a la privatización y la introducción de mecanismos de mercado para la regulación del espacio educativo, además de su tendencia a la sustitución por otras formas más eficientes de control social. El desarrollo de políticas educativas focalizadas que fragmentaron el cuerpo social, desacoplando la formación del ciudadano en un conjunto de programas, fue acompañado por la incorporación de nuevas tecnologías que prometían superar definitivamente al sistema educativo estatal.

Ahora bien, parece importante volver sobre estos procesos a partir de los efectos que el confinamiento tendrá sobre la educación por varias razones. En primer lugar, porque en algunos países de América Latina se produjo el retorno de gobiernos de corte neoliberal que presentan respuestas similares a la organización de los sistemas educativos que se apoyan en los mismos principios, pero reformulados. En el caso uruguayo, por ejemplo, la expansión de los liceos "públicos de gestión privada" parece ser la respuesta a la "crisis educativa". Pero también ocurre que el contexto del confinamiento produjo la exacerbación respecto a la posible sustitución de las formas presenciales de enseñanza por mecanismo más flexibles, que calzan con las soluciones tecnológicas que hace dos décadas el neoliberalismo presentaba junto con los nuevos modelos de gestión de lo público

En este nuevo escenario de crisis, que destroza apariencias y borra prejuicios como señaló Arendt, también se produce una especie de aceleración del tiempo en el cual se pueden tomar decisiones más radicales que en momentos de normalidad. Por eso consideramos necesario pensar en este contexto como una oportunidad para reflexionar sobre las formas de organización que nos hemos dado para garantizar los derechos de las personas, y particularmente el derecho a la educación. Porque probablemente la aceleración de los tiempos nos instale en lógicas que polarizan sobre la organización en torno de: lo público y lo privado, lo común y lo particular, lo presencial y lo virtual, lo educativo y lo escolar, y como trasfondo, nuevas formas de plantear la oposición entre el mercado y el Estado para la definición de las políticas públicas.

Por tanto, podemos plantear que el confinamiento va a traer aparejado un impacto particular sobre las formas de pensar lo educativo y lo escolar. El objetivo más general de este texto es prestar atención a los efectos que el confinamiento tiene sobre la idea de lo común, cómo se desarticulan las formas previas en las que se definía un horizonte compartido y cómo esto impacta sobre el trabajo docente y los sistemas educativos, las instituciones de construcción de lo común por antonomasia. Para llevar adelante estos objetivos, distinguimos en dicho impacto tres registros en los que se puede percibir transformaciones importantes. El primer registro es el institucional, el segundo es un registro pedagógico y el tercero, un registro político. En los tres, el interrogante sobre lo común es central.

* Coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO Educación y vida en común. Dr. en Ciencia Política, University of Essex. Profesor de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco e investigador del CIT-Golfo San Jorge, CONICET/UNP, Argentina.

** Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO Educación y vida en común. Dr. en Educación, Universidad de Buenos Aires. Profesor Titular Planeamiento Educacional del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina.

*** Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO Educación y vida en común. Dr. en Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Profesor Agregado y Director del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, Universidad de la República, Uruguay.

INSTITUCIONAL

El confinamiento tiene un impacto específico sobre los presupuestos desde los que se pensó la forma de organización de los sistemas de educación pública. Es importante explicitar que los sistemas de educación pública son la forma en que se institucionalizó la transmisión intergeneracional de la cultura, que se definió como monopólica durante más de un siglo. Los presupuestos desde los cuales se organizaron los sistemas educativos modernos están vinculados a la presencialidad del aula simultánea, que implica que un grupo de estudiantes de cierta edad comparte un mismo *tiempo* y un mismo *espacio* junto con un docente.

La temporalidad del confinamiento, sin embargo, vino a romper con la serialidad y repetición que suponía la presencialidad modificando el sentido del tiempo en el espacio especificado para la construcción del vínculo pedagógico (que puede ser el aula, o no). Los encuentros semanales en un día y un horario determinados se trastocan por la emergencia de un vínculo virtual a construir del cual no sabemos sus tiempos y desconocemos la repetición de sus rutinas. Es por eso que hablaremos de un tiempo de trabajo dislocado en el cual las respuestas parecen suponer la suma arbitraria de horas "frente a su propia pantalla y en mutua indiferencia" (Meirieu 2020).

Esta experiencia nos sitúa ante los restos del aula simultánea. Con esto no queremos decir que la experiencia de la educación a distancia mediada tecnológicamente implique *necesariamente* este carácter dislocado de la experiencia docente. Sin embargo, ante la urgencia que supuso el paso radical de la presencialidad a la virtualidad, el resultado ha sido el de personas que trabajan sin horarios pautados, comunicadas a través de una variedad de plataformas que muchas veces no funcionan como deberían por problemas de conectividad o de tecnologías obsoletas y la desconexión de los estudiantes entre sí más allá de la acción del docente.

Al dislocarse el orden del trabajo, se profundiza la responsabilización individual de la labor docente. De nuevo, no queremos afirmar que esto sea *necesariamente* así, sino que la circunstancia inmediata de confinamiento provoca en buena parte estos procesos. La labor docente queda expuesta en toda su desnudez en la intemperie de las plataformas virtuales que fueron improvisadas, puesto que la ausencia de presencia hace que mantener el vínculo pedagógico dependa casi exclusivamente de lo que el o la docente haga. Si bien se podría decir que esto se puede extender a cualquier relación educativa, lo que ocurre es que con la presencialidad del aula simultánea el estudiante se encuentra en la clase físicamente y la interpelación del docente casi no se puede evitar. En cambio, cuando el estudiante está en su hogar y cuando tampoco es acompañado por su familia, depende de su voluntad conectarse a través de la red.

Este arduo trabajo, casi automáticamente dispara valores muy loables vinculados sobre todo al heroísmo de la labor docente. Pero, a su vez, estos valores se encuentran con fuertes reminiscencias religiosas vinculadas la representación de la vocación como un apostolado. Esto no es del todo novedoso en relación a los sentidos que sostienen al discurso sobre la educación. Son estos mismos sentidos lo que, por ejemplo, presentan a las luchas sindicales de docentes como muestras de egoísmo frente a "los grupos más indefensos" que son "los chicos y las chicas". La angustia de la construcción y el mantenimiento del vínculo pedagógico se emparenta con la culpabilidad que se vive en momentos de lucha docente porque el sujeto no puede huir de esa estructuralidad discursiva del apostolado en la que se encuentra articulado. Volveremos sobre esto al momento de hacer referencia al registro político.

Este registro institucional también es dislocado en términos espaciales. El confinamiento a la virtualidad nos deja ver que la igualdad de oportunidades o de condiciones para acceder a la educación no comienza ni termina con la presencia territorial de la escuela en un lugar accesible desde el punto de vista del traslado. En el caso de la presencialidad, la accesibilidad física se convirtió en la metáfora de un sistema educativo universalmente incluyente y en constante expansión: las escuelas fueron el último reducto de lo público-estatal en muchos lugares alejados de los centros urbanos. Sin embargo, la virtualidad nos permite repensar esta metáfora al mostrarnos que la expansión territorial, sin dejar de ser un aspecto esencial, no siempre garantiza que todas las personas en condiciones de acceder al sistema educativo puedan hacerlo. En el caso de la Universidad queda en evidencia que muchos y muchas estudiantes universitarias que hoy se pueden conectar tenían que viajar grandes distancias para ir a clase, no tenían el tiempo material o los recursos para pagar el transporte, y eso les dificulta sostener las propuestas educativas. Algo similar sucede en la educación media. La dislocación de la espacialidad institucional nos lleva a afirmar que no hay un momento cero de la inclusión educativa que comienza cuando quien estudia llega a una institución educativa o cuando se conecta.

La dislocación del orden del trabajo no solamente se produce en relación al tiempo normado de la presencialidad que se rompe con el confinamiento. Se produce un derrumbe normativo más generalizado que es un segundo rasgo de este registro institucional. Estamos frente la ruptura del orden normativo laboral. Esto ocurre por sucesos que, la mayoría de las veces, exceden a nuestra lógica habitual. En este caso devino de un fenómeno natural que generó en la docencia un proceso de ajuste de nuestras habituales reglas, tanto administrativas como pedagógicas.

Las reglas normativas administrativas refieren a las nuevas condiciones de trabajo en tanto trabajo regulado por un determinado estatuto y definido por un sistema (carrera docente). Lo que cambió aquí han sido las condiciones del tipo de trabajo, pautado para una modalidad específica y determinado por el cumplimiento de un tipo particular de actividad: estar frente a estudiantes y las consecuencias que supone el trabajo físico, presencial, cara a cara, colectivo con ese sujeto de la palabra, de los gestos, de la presencia que nos constituye.

Eso, por el momento, parece haber desaparecido (o ha quedado en suspenso) y nuestra presencia se ha convertido en fantasmagórica pero, de tal forma, que nos recuerda al fantasma del padre de Hamlet que le reclama a éste la reparación de un daño. El pasado de esa presencia que ya no está reclama que sigamos cumpliendo (la presencia nos pide venganza por la virtualidad) con lo acordado. Y, como a Hamlet, eso produce angustia, desazón, miedo. De alguna manera, la angustia se produce por la necesidad de tomar decisiones que en la presencialidad ya estaban normadas y ahora la decisión se muestra como un momento radical. Eso supera la circunstancia individual de quien está a cargo de la tarea docente y demuestra la necesidad de una instancia colectiva que la ampare (gestiones políticas de universidades, de ministerios y secretarías, de sindicatos, de partidos políticos, etc.) y lo sostenga.

PEDAGÓGICO

El impacto del tiempo y el espacio dislocados por el confinamiento tiene efectos muy relevantes sobre el discurso educativo. Porque este discurso, antes que tender a la discusión pública de estos problemas y transformarlos en demandas políticas, se montó sobre los valores de la solidaridad y el heroísmo en la labor docente. El problema es que, en combinación con los asuntos mencionados en el apartado anterior sobre las condiciones de trabajo de la docencia y las experiencias de desigualdad en el estudiantado, estos valores tienen como corolario un discurso cargado de culpa. La angustia de la comprobación de la desigualdad recae sobre los hombros de la persona que educa y la fuerza a una exigencia laboral estresante, con una actividad laboral que cambió en sus contenidos, formas y herramientas de un día para otro. La solidaridad y el heroísmo son armas de doble filo porque son valores que dependen de la voluntad de un sujeto que elige esos valores y de ellos desprende una conducta hacia una alteridad. Con un filo logra acciones heroicas que llevan a la preocupación y el cuidado de esa otredad, con el otro le corta el cordón que lo amarra a su carácter de sujeto de derecho: soy solidaria y/o soy un héroe porque elijo serlo, no porque tenga la obligación de actuar porque esa otra persona tiene un derecho a ser educada, a la salud, al conocimiento, etc.

Ahora bien, ¿cuál es ese sujeto al que nos dirigimos ya sea por solidaridad o por derecho? En este nuevo escenario de la educación en un contexto de confinamiento inicialmente tendimos a asumir que la realidad de esos individuos era muy próxima al mundo de las clases medias. En un principio descontamos la disponibilidad de la computadora, la tranquilidad de la habitación personal o el espacio adecuado para la dedicación de tiempo completo a la educación, sin tareas de cuidado o laborales, con la presunción de una conexión ilimitada a internet, etc. El confinamiento nos puso frente a una realidad muy diferente; aunque prácticamente todas las personas tienen alguna forma de acceso a internet a través de sus celulares, eso no significa que los planes de que disponen les permitan el tiempo necesario

para el seguimiento de las clases, ni que tengan la tecnología adecuada. Por otro lado, el confinamiento puso en evidencia la importancia del sistema educativo como parte del sistema de cuidado de las familias, por lo cual en los hogares no siempre se dispone de los tiempos y los espacios necesarios para poder participar en las tareas escolares sin que esto complique la organización de la dinámica familiar, sobre todo en las familias monoparentales. Enfrentar esta dinámica desigual es especialmente importante desde una perspectiva de género, ya que las mujeres son quienes más padecen esa falta de tiempo y espacio. Lo educativo es una trama de saberes de la comunidad que como bien público y como parte de un patrimonio que debería ser universal, el Estado regula para su igualitaria distribución. El mundo de la pandemia nos pone frente al desafío de reconocer necesariamente como viven de manera "permanente" todas las personas que comparten la vida comunitaria.

El confinamiento también genera dudas sobre el tipo de mediación que provocan las nuevas tecnologías y su uso. Por un lado, asumimos que del otro lado de la pantalla hay personas que son "nativas digitales", pero la experiencia nos indica que nos encontramos con estudiantes que tienen grandes dificultades para el acceso a las plataformas, lograr su uso eficaz y poder sostener las propuestas a distancia. Lo digital, antes que como medio de aprendizaje, parece estar representado como un aspecto del consumo de entretenimiento. Un proceso similar sucede desde el lado de quienes ejercemos la docencia y que generalmente no utilizamos esta tecnología como parte del trabajo cotidiano de la enseñanza. Por último, hay que destacar que no existe tampoco experiencia respecto al modo de sostener una propuesta educativa con la masividad que puede tener la presencialidad, bajo una forma de formato a distancia.

En este contexto, bajo estas nuevas condiciones, se está produciendo una suerte de hibridación de las formas presenciales con un formato virtual que tiene más de la modalidad del aula simultánea que de la educación a distancia. Esto implica que comienza a definirse una nueva forma de organización del trabajo docente que aún es incipiente y que, de no mediar algún tipo de regulación, profundizará la dislocación del tiempo del trabajo que mencionamos en el registro anterior, o bien un distanciamiento mayor de las propuestas educativas que acentúe la exclusión, incluso de quienes acceden.

Porque no solo se han virtualizado contenidos sino todo un régimen de prácticas que no son necesariamente trasladables de un formato presencial a uno virtual. Será necesario reconocer los diferentes mecanismos de racionalización de la conducta, las prácticas, los sistemas de creencias y estructuras de pensamiento que esas nuevas prácticas activan. Lo que estamos viviendo no es solo un cambio tecnológico sino todo un dispositivo de trasvasamiento de orden pedagógico. Para ser más precisos pongamos como ejemplo la evaluación. Sabemos que no habría acreditación cierta de un saber en la modernidad sin un sistema de evaluación. Los conocimientos, con el advenimiento del estado moderno, no son de libre disponibilidad sino que son regulados y administrados por los estados. Pues bien, uno de los desafíos más importantes que tiene la virtualidad es la certificación de esos saberes.

El trabajo docente es el que constituye el vínculo pedagógico, es la otredad que habilita el contacto de un sujeto con su herencia cultural. Por lo tanto, los problemas que repasamos en la sección anterior sobre la construcción de ese vínculo "cada quien frente a su pantalla y en su indiferencia", de un trabajo individualizado que representa la expresión del docente como emprendedor de sí mismo, nos pone frente a una cuestión decisiva para la construcción de lo común. Nos pone frente a la pregunta sobre el carácter del lazo social que resultará de estos procesos.

La forma individualizante que adquiere el trabajo docente corre el riesgo de exacerbar procesos que ya se habían desencadenado antes de la pandemia como efectos de la hegemonía del principio de la competencia. Es importante, poner en relación al discurso sobre las nuevas formas de regulación a través del mercado con la emergencia de las "competencias para la vida" como principios estructurantes del quehacer pedagógico. En ambos casos, la exacerbación del individualismo impone un sujeto que es representado con la única limitación como aquella que surge de su propia voluntad. En este contexto, la figura de la educadora que emerge no es la de una persona responsable de tramitar la transmisión de la herencia, sino la de alguien experta en detectar dificultades de aprendizaje frente a un sujeto de la educación que si no aprende es por su propia deficiencia, incapacidad o falta de voluntad. Paradójicamente y al mismo tiempo, ese sujeto a quien individualmente se le exige enfrentar cualquier dificultad mediante la individualización de las estrategias de enseñanza, es un sujeto fragilizado en su potencia por el contexto crítico que atraviesa y que describimos en la sección anterior.

Si bien somos conscientes de que estamos en un momento de enseñanza en emergencia sanitaria mediadas por tecnologías, y que como dijimos, todo parece ser parte de un momento temporario, las preguntas que nos hacemos no dejan de tener un valor fundante porque lo público se ha vuelto privado, un asunto privado. Y nosotros creemos que "educar es el verbo que da cuenta de la acción jurídica de inscribir al sujeto (filiación simbólica) y de la acción política de distribuir las herencias, designando al colectivo como heredero" (Frigerio, 2004). De esta manera, el espacio privado se contrapone a las lógicas/prácticas de lo común, en un mundo sensible común en los términos en los que sostenemos aquí.

POLÍTICO

Señalar los problemas del confinamiento y el cierre de las instituciones educativas sobre el trabajo docente y sobre la constitución del vínculo pedagógico no supone romantizar la situación previa a la crisis. El debilitamiento institucional de la tarea docente por la desregulación del orden del trabajo era una realidad antes de la crisis del coronavirus.

Sin embargo, la situación de dislocación que emerge a partir de la pandemia no tiene efectos lineales.

La dislocación fuerza la necesidad de constituir una nueva forma de representación que sea capaz de instituir un nuevo sentido de orden y recrear el vínculo pedagógico. La noción de dislocación es central porque ella es la oportunidad para nuevas posibilidades. Esto no significa que la experiencia de dislocación sea automáticamente algo positivo. La dislocación de ciertos modos de representación e identificación tiene un efecto ambiguo. Por un lado, niega y amenaza las identidades presentes de un trabajo docente que crea el vínculo pedagógico y asume la responsabilidad de transmitir una herencia. Pero, por otro lado, la dislocación fuerza a ese sujeto a ser libre. Luego de que las formas de representación son desestabilizadas y dislocadas se necesitan nuevos significados e identidades. Esto implica que la dislocación es condición para nuevas posibilidades para la acción.

Los efectos de una dislocación son traumáticos porque fragmentan y disuelven la articulación de vínculo pedagógico que, bajo circunstancias normales no es problematizado. La dislocación de lo que asumimos como tarea docente significa que se requieren nuevas formas de identificación que den coherencia y sentido a la experiencia que estamos viviendo. Pero es importante señalar que esas nuevas identificaciones no tienen ningún contenido a priori. Aquello que resulte de la crisis, eso que se resume en la pregunta sobre "los escenarios post pandemia", será el resultado de una lucha política. Esto en dos sentidos.

Por un lado, lo educativo nos incluye simbólicamente como miembros plenos de un colectivo que opera como sujeto de la soberanía, el pueblo. Esto nos pone de lleno en la relación que existe entre lo educativo y la constitución de un cuerpo político que supera las particularidades que se pueden encontrar en el cuerpo social. Lo educativo tiene como tarea evidenciar y exponer las diferencias y desigualdades que puedan darse entre esas particularidades, permitiendo reconocer una alteridad en esa desigualdad y aprender que con esas alteridades debemos construir algo común.

Lo educativo da forma al lazo social en tanto nos asocia individualmente a algo más amplio que nosotros mismos y nos asigna colectivamente un lugar en esa amplitud. La educación no tiene solamente un rol vinculado al aprendizaje de ciertos saberes instrumentales, sino que también es la institución que da forma y habilita "el traspaso de la herencia". Por lo tanto, es el salvoconducto que permite el ingreso a la vida en común y todo lo que ello implica en términos de la relación con las otras personas que compartimos la ciudad, el territorio, los barrios, etc. Esto es lo que también vino a dislocar el confinamiento a la virtualidad, la presencialidad que daba forma a lo educativo y por ende formateaba también el carácter del lazo social. Lo mismo sucede con los marcos normativos y simbólicos que establecían las condiciones de su inteligibilidad y con las representaciones de sí misma que se daba la escena educativa.

Por otro lado, lo educativo es un proceso análogo a lo que Claude Lefort llamó lo político para diferenciarlo de la política.

Lo político es el momento instituyente de lo social, es su *puesta en forma* nos dice este autor (1988: 20-21). No es muy difícil intuir que lo educativo también tiene este carácter instituyente: no habría puesta en forma posible sin una transmisión sistematizada, regulada y de algún modo acreditada de los saberes y la herencia que nos constituyen como parte de lo social. Como lo pone Cornelius Castoriadis cuando llega a la conclusión de un texto sobre la naturaleza y el valor de la igualdad:

> "Del mismo modo, no podemos ignorar (y es lo menos que se puede decir) que *lo que* son esos individuos iguales de quienes queremos que participen igualmente en el poder está determinado de manera decisiva por la sociedad y por su institución, en virtud de lo que poco antes llamé la fabricación social de los individuos o, para utilizar un término más clásico, su *paideia*, su educación en el sentido más amplio de la palabra" (Castoriadis 1994, 144).

Lo educativo como momento instituyente tiene esa tarea de crear *lo que* esos individuos iguales *son* en una comunidad que pretende autogobernarse.

La lucha política por el reparto de la herencia a transmitir y la lucha política por dar forma al lazo social. He aquí los desafíos que la crisis del confinamiento nos impone.

CONCLUSIONES

Recorrimos tres registros en el que evaluamos el impacto del confinamiento en el sistema educativo desde el punto de vista institucional, pedagógico y político. El dislocamiento del orden normativo que la situación produjo abre las posibilidades de una reorganización del sistema educativo en clave de nuevo neoliberalismo educativo o bien de una expansión de la lógica de los derechos que asuma los nuevos desafíos para producir una nueva *paideia*.

Esta posibilidad se abre si somos capaces de rearticuar lo individual y lo común desde un sistema educativo que supere al modelo de aula simultánea. Las modalidades de educación virtual pusieron sobre la mesa tanto las desigualdades sociales, como las dificultades del sistema educativo de dar respuesta a la singularidad de las trayectorias educativas. El neoliberalismo pedagógico probablemente tienda a reforzar la lógica de la individualización y la superación de la "crisis educativa" a través de la profundización de los dispositivos virtuales. La reacción de los sindicatos docentes puede instalar el debate en una lógica restauradora que promueva la reivindicación pasada de la presencialidad como la única posibilidad de restitución de un espacio de construcción de lo común. Las respuestas del mercado y del Estado ofrecen dos versiones diferentes de la reorganización del trabajo docente en el marco del sistema educativo. Probablemente, el mercado apueste por mayor desregulación para dar mayor iniciativa a los actores; posiblemente, los sindicatos reclamen mayor presencia del Estado para garantizar condiciones adecuadas de los estudiantes y las familias a una educación de calidad.

El sistema educativo en esta disyuntiva puede quedar a la "intemperie" de fuerzas contrapuestas que, si no se actúa rápidamente sobre las dimensiones que aquí hemos mencionado como registros fundamentales (institucional, pedagógico y político), es muy probable que refuercen la fragmentación social. Actuar en este contexto no significa restituir un orden anterior, en tanto voz del pasado que nos reclama presencia que también era injusta en cuanto a la escuela y la igualdad de oportunidades. Actuar significa problematizar las respuestas frente a la crisis sanitaria. No son los y las docentes contra el gobierno, o contra sus estudiantes, o contra las tecnologías y la virtualización del proceso de formación. Es la sociedad frente a la desigualdad, frente a la pérdida de derechos, frente al arrebato de lo mínimo (que para muchos es lo máximo), frente al dilema ya no sólo sanitario (vida o muerte) sino ante la posibilidad de existencia de un sistema educativo capaz de contribuir a la determinación de una política de lo común, dónde se juega también la posibilidad de construir un futuro donde cada quien podamos sentirnos parte de un destino común.

REFERENCIAS

Castoriadis, Cornelius. (1994) "Naturaleza y valor de la igualdad", en *Los dominios del hombre. Encrucijadas del laberinto*, Barcelona, Gedisa.

Frigerio, Graciela. (2004). "Bosquejos conceptuales sobre las instituciones", en Nora E. Elichiry (comp.) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional*, Buenos Aires, Manantial.

Lefort, Claude. (1988). ¿Permanece lo teológico político?, Buenos Aires, Librería Hachette.

Meirieu, Philippe. (2020). "La escuela después… ¿con la pedagogía de antes?", traducido y puesto en línea por Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), Madrid. Disponible en http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/. Último acceso 10 de junio de 2020.

Puiggros, Adriana. (1994). Volver a educar, Buenos Aires, Ariel.

Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano | CLACSO

LIBROS
REVISTAS
ENCICLOPEDIAS
COLECCIONES

LIBRERÍA
LATINOAMERICANA
y CARIBEÑA de
CIENCIAS SOCIALES

www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana