



# TRAMAS

de la formación docente  
Miradas desde el sur

Año 2, n° 2. Diciembre 2024

ISSN en línea 2953-5522

Bariloche



Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche

TRAMAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE. MIRADAS DESDE EL SUR

Editora

Silvia Zanabria

Comité editorial

Artículos *Agustín Assaneo*

Dossier temático *Daniela Rivarola*

Ensayos *Martín Lerner, Lucía Senatore*

Materiales *Jimena Aguirre, Ana Clara Cisilino*

Reseñas *Eugenia Boccoli*

Edición técnica

José Giménez (producción)

Leonardo De Fillipis (producción)

Sol Tuero (producción)



INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA BARILOCHE

John O'Connor 1757 (CP 8400). Tel: 0294 442-4194  
San Carlos de Bariloche, Río Negro. Argentina

ISSN en línea 2953-5522

TRAMAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE. MIRADAS DESDE EL SUR es una publicación anual y forma parte del Programa Institucional homónimo. Esta revista se encuentra online en <https://tramas.ifdc.edu.ar/index.php/revista>

Imagen de portada: Fragmento del boceto original para el mural en proceso del Instituto de Formación Docente Continua Bariloche.

TRAMAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE. MIRADAS DESDE EL SUR sostiene su compromiso con las políticas de Acceso Abierto a la información científica, al considerar que tanto las publicaciones científicas como las investigaciones financiadas con fondos públicos deben circular en Internet en forma libre, gratuita y sin restricciones.

Los contenidos y opiniones expresadas en los artículos publicados son de entera responsabilidad de sus autores.



Quienes publiquen en TRAMAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE. MIRADAS DESDE EL SUR conservan los derechos de autor y ceden a ésta el derecho de la primera publicación, bajo una licencia Creative Commons Atribución (CC BY 4.0 internacional).



**TRAMAS**  
de la formación docente  
Miradas desde el sur

Año 2, n° 2. Diciembre 2024

## 4 Índice

### 5 *Prólogo.*

Silvia Zanabria

### 7 *Artículos*

***El aula como marca de lo común: Aportes para pensar la experiencia democrática necesaria***

Estefanía Pérez de Villa

### 17 *Dossier temático*

***Discursividades sobre tiempo, espacio y modelo institucional.***

Pablo Bulfon

### 27 *Contribuciones*

***Vínculos entre democracia, derechos y formación docente***

Adriana Lisazo, Norma Perez


### 31 *Reseñas*

***Talleres comunitarios. Agendas actuales sobre antiguos problemas: El Paso Puelo, entre el ambiente y el capital.***

Roque García, Dana Mercado, Micaela Acosta, Ricardo Ramos, Luna Lañin

# Prólogo

Silvia Zanabria<sub>1</sub>

<sup>1</sup> Instituto de Formación Docente Continua Bariloche.  
 <https://orcid.org/0000-0002-3375-9908>  
Correo electrónico: szanabria@ifdc.edu.ar

La Revista **Tramas de la Formación Docente, Miradas desde el Sur**, presenta su segundo número en un momento histórico de la Argentina que podría definirse como bisagra, ya que nos convoca y nos invita a reflexionar sobre la democracia, a cumplirse 40 años de la misma en el 2023.

En la coyuntura actual definimos problematizar el espacio de la escuela pública como configuración política y cultural capaz de contribuir a la formación de ciudadanos/as informados/as y conscientes de su historia y sus derechos, a fin de resistir la imposición de una democracia condicionada que limita la soberanía popular y favorece a sectores privilegiados.

En el trabajo de Estefa Pérez Villa titulado *“El aula como marca de lo común, aportes para pensar la experiencia democrática necesaria”*, se ponen en diálogo ideas centrales en torno a educación, totalitarismo y democracia recuperando aportes de Arendt y Lefort a fin de resignificar lo público, lo político y el espacio común del aula desde un compromiso ético y desde el pluralismo. El artículo invita a recorrer los hitos históricos que fueron articulándose y materializándose en el aula como espacio de disputa desde diferentes discursos que acuñan Arendt y Lefort.

En el Dossier, el Dr. Pablo Bulfón analiza el tiempo escolar desde lo discursivo y su relación con el modelo escolar en el marco de la Escuela Secundaria Rionegrina. Su trabajo se titula *“Discursividades sobre tiempo, espacio y modelo institucional”*. En el mismo tensiona las miradas sobre la presencialidad, lo institucional y el tiempo escolar en este contexto en el que la derecha libertaria avanza sobre los modos de hacer escuela. El autor da cuenta de las implicancias y complejidades del tiempo de la docencia conjugado con el tiempo escolar y el tiempo de las familias en la dinámica de la escuela pública secundaria; invita a la reflexión sobre los discursos que emergen en el marco del poder político de la nueva derecha en nuestro país y advierte que da pelea contra cualquier programa político justo e inclusivo, por considerar la justicia social atentatoria del capitalismo libertario.



Lejos de caer en simplismos y pesimismo, el recorrido del autor es concientizar-nos sobre los modelos institucionales en disputa, los debates en torno a la presencialidad de los sujetos en las escuelas secundarias, la repitencia, la autoridad y el ordenamiento de cada actor institucional, a partir de un caso.

A fin de nutrir este número, invitamos a la secretaria de la seccional de UnTER Bariloche Adriana Lizaso y a su secretaria adjunta Norma Pérez a contribuir con algunas palabras sobre el sujeto docente en el escenario político actual. Entendemos que en el marco de asambleas, congresos, paritarias y acciones a sostener para pelear por la defensa de la educación pública, de las condiciones edilicias, financiamiento educativo y salarios docentes la voz del gremio en la revista debía tener un lugar para dar cuenta de los *"Vínculos entre democracia, derechos y formación docente"*. En esta contribución, se renuevan discursos esperanzadores para pensar la formación docente inicial y permanente desde el paradigma de los derechos humanos y la importancia de una formación político sindical.

Para ir dando cierre a esta publicación, contamos con una Reseña sobre: *"Talleres comunitarios. Agendas actuales sobre antiguos problemas: El Paso Puelo, entre el ambiente y el capital"* a cargo de Roque García, Dana Mercado, Micaela Acosta, Ricardo Ramos y Luna Lañin. Allí se problematiza sobre la construcción de un camino transcordillerano alrededor de la cuenca Manso – Puelo, conocido regionalmente como "Paso Puelo". Los diferentes integrantes del equipo llevaron adelante talleres en el marco de un proyecto financiado por el Instituto Nacional de Formación Docente; el mismo consiste en sistematizar, analizar (entre otros objetivos), parte de la historia de la Comarca Andina del Paralelo 42 desde un enfoque que tensiona la historiografía hegemónica y ponga en valor el saber comunitario, la historia oral y las memorias locales.


Este trabajo re significa los tiempos y espacios institucionales para abordar una problemática que aglutina diferentes dimensiones y conlleva responsabilidades y compromisos desde lo público.

Esperamos que al leer este nuevo número puedan habilitarse preguntas y reflexiones sobre el lugar de la escuela, de la educación pública en la trama de lo político, de la defensa de los derechos conquistados y en la resistencia a los avances del discurso de la derecha libertaria que tiende a la fragilidad de lo común y colectivo, desde las diferentes voces (teóricas, gremiales, estudiantes, graduados/as) que recopilamos en esta publicación.

# El aula como marca de lo común: Aportes para pensar la experiencia democrática necesaria

## The Classroom as a Common Space: Exploring Its Role in Shaping Democratic Experience

Estefanía Pérez de Villa <sup>1</sup>

 Instituto de Formación Docente Continua Bariloche  
<https://orcid.org/0009-0000-1088-6536>  
Correo electrónico: estefamarietti@gmail.com

Recibido:  
septiembre de 2024  
Aceptado:  
17 de octubre de 2024

### Resumen

En este ensayo me propuse poner en diálogo dos autores que se atrevieron a pensar, en términos político filosóficos, el totalitarismo que los atravesó, de manera directa, intentando, cada uno de ellos de un modo particular, formular respuestas y abrir preguntas sobre un fenómeno novedoso en la vida común humana.

Del pensamiento de Hannah Arendt destaco su mirada sobre la pérdida del espacio público común, como marca definitoria de la modernidad. Esta pensadora toma como referencia de análisis las condiciones de posibilidad que permitieron el entonces novedoso modo de gestionar lo común como lo fue el gobierno democrático de Pericles en la Grecia clásica.

Claude Lefort, por otra parte, mira también hacia el pasado para poder pensar ese presente abrumador como fue el S. XX. Deteniéndose en el cambio de forma de vida que se produjo en el *Ancien Régime*, que dió inicio a la modernidad. Detiene su mirada en el desmantelamiento de la autoridad simbólica de la monarquía, y cómo este abrió paso a otras formas democráticas de vida. Lefort destaca la indeterminación y la apertura inherentes de la democracia, donde el poder debe ser concebido, necesariamente, como un espacio vacío. Para este filósofo francés el totalitarismo surge como respuesta a los desafíos de la democracia moderna, y su propósito es reclamar para sí ese espacio vacío de poder.

Lo que propongo es analizar estas miradas distintas sobre un mismo fenómeno, ya que nos permiten vislumbrar algunas aristas sobre la

### Palabras clave:

Hannah Arendt, Claude Lefort, Educación  
Totalitarismo, Democracia, Pluralidad,  
Aula, Compromiso público.



educación contemporánea y la experiencia democrática, que de otro modo podrían pasar desapercibidas.

En la sección final desarrollo esta idea, pensando el aula, o el hacer escuela, como un espacio donde se marca lo común. Proponiendo otra perspectiva sobre qué significa la misma idea de estar marcado por lo común. Rechazando la noción simplista de que la educación solo marca a los individuos en términos negativos. Desarrollo, a continuación, una exploración más profunda de la potencia democrática del espacio educativo. Alentando a todos quienes habitamos y hacemos escuela hoy, a reconsiderar un sentido político pedagógico de la libertad, que no debe alejarse de la importancia del compromiso público, del pluralismo y de la vacuidad necesaria del poder político en las sociedades e instituciones democráticas.

### Abstract

#### Key words

Hannah Arendt, Claude Lefort,  
Education, Totalitarianism  
Democracy, Plurality  
Classroom, Public engagement.

In this essay, I aim to bring into dialogue two authors who dared to reflect, in political-philosophical terms, on the totalitarianism that profoundly affected them. Each, in their own distinctive way, ventured to formulate questions and responses to a novel phenomenon in the shared human experience.

From the thought of Hannah Arendt, I highlight her perspective on the loss of a common public space as a defining feature of modernity. Arendt draws upon the conditions that enabled the then-revolutionary mode of managing the common good, exemplified by the democratic governance of Pericles in classical Greece.

Claude Lefort, on the other hand, also looks to the past to understand the overwhelming present of the 20th century. He focuses on the transformation in ways of life brought about during the *Ancien Régime*, marking the beginning of modernity. His analysis centers on the dismantling of the symbolic authority of the monarchy and how this shift paved the way for other democratic forms of life. Lefort underscores the inherent indeterminacy and openness of democracy, where power must necessarily be conceived as an empty space. For this French philosopher, totalitarianism arises as a response to the challenges posed by modern democracy, aiming to reclaim that empty space of power for itself.

What I propose is to analyze these differing perspectives on the same phenomenon, as they allow us to discern certain aspects of contemporary education and democratic experience that might otherwise go unnoticed.

In the final section, I develop this idea further by reflecting on the classroom, or the act of schooling, as a space where the common is marked. I offer a different perspective on what it means to be shaped by the common, rejecting the simplistic notion that education solely imprints individuals in negative terms.

I delve further into the democratic potential inherent in educational spaces, urging all of us who participate in and contribute to the life of schools today to reimagine the political and pedagogical meaning of freedom. This conception of



freedom must remain deeply connected to the value of public involvement, the embrace of pluralism, and also urge us to be capable of conceiving and performing the vacuity of power inherent in democratic institutions of our contemporary societies.

*Cuando hubo terminado de escribir, levantó los ojos y me miró.  
Desde aquel día he pensado en el Doktor Pannwitz muchas veces y de muchas maneras. Me he preguntado  
cuál sería su funcionamiento íntimo de hombre; cómo llenaría su tiempo fuera de la Polimerización y de la  
conciencia indogermánica; sobre todo, cuando he vuelto a ser hombre libre, he deseado encontrarlo otra  
vez, y no ya por venganza sino sólo por mi curiosidad frente al alma humana.  
Porque aquella mirada no se cruzó entre dos hombres; y si yo supiera explicar a fondo la naturaleza de  
aquella mirada, intercambiada como a través de la pared de vidrio de un acuario entre dos seres que viven  
en medios diferentes, habría explicado también la esencia de la gran locura de la tercera Alemania.  
Primo Levi, Si esto es un hombre.*

## Aportes para pensar el totalitarismo, Hannah Arendt y Claude Lefort.

### Introducción

En este escrito desarrollaré algunos aspectos que considero que son claves para pensar los regímenes totalitarios del S XX desde los aportes de dos pensadores como son Hannah Arendt y Claude Lefort. El objetivo es ver de qué modo cada uno de ellos ejerce su contemporaneidad<sup>1</sup> sobre el siglo XX, arrojando luces sobre las sombras que el propio siglo ha creado, pero sobre todo, atreviéndose a mirar la profundidad de esas tinieblas.

Los aportes que ambos autores nos proveen, permiten pensar en de qué modo se hace escuela, es decir, en cómo se construye y se ejecuta, la organización democrática de los espacios educativos. Esto requiere para sí, una profunda reflexión que pueda elucidar, no sólo en los modos del hacer sino también en los discursos que circulan en los ámbitos propios de lo educativo, gestos, signos, sombras, de prácticas que lejos de ofrecer horizontes de posibilidades justos e iguales; suponen destinos ya sellados en prácticas excluyentes. Esto nos demanda, de quienes habitamos las aulas hoy, pensar la dimensión democrática no ya desde su organización y/o aspectos ejecutivos/burocráticos; sino como experiencias sinceras de posibilidades de ser en el mundo que permitan la inscripción de formas de vida justas e igualitarias.

<sup>1</sup> “Contemporáneo es aquel que recibe en pleno rostro el haz de tiniebla que proviene de su tiempo”, G. Agamben, 2011, p. 22.

### Hannah Arendt: libertad, espacio público, igualdad y diferencia

En su obra clave, *Los orígenes del totalitarismo*, Arendt intenta dar cuenta de que el totalitarismo, como forma de gobierno, posee algo que escapa a la

taxonomía clásica desarrollada desde Aristóteles y, por lo tanto, no puede explicar lo propio de estos nuevos regímenes hijos del siglo XX.

La autora propone repensar la vida política actual en contraposición a la vida política de la Grecia clásica, buscando ver cuáles fueron las condiciones de posibilidad que permitieron el surgimiento de esta nueva forma de organización política. Esta reflexión la lleva a formular una de sus tesis centrales, en la que afirma que la modernidad ha perdido el espacio político por excelencia presente en el mundo helénico clásico, que es la dimensión de lo público y de lo común. El hombre moderno ya no se realiza en el ágora, en la acrópolis o viendo las tragedias griegas. Ahora, se autoexcluye en la búsqueda de su propio proyecto de vida: bajo la órbita de sus derechos individuales habita casi exclusivamente el espacio de lo privado.

De este modo, la modernidad da inicio a una época donde lo social, visto como una suma de individualidades, tiene prioridad sobre lo político -entendiendo *lo político* como el espacio de vida en común- quedando así anulada la posibilidad de construir intersubjetivamente esta dimensión. Suma a su análisis los aportes que Tocqueville realizará sobre las instituciones de la sociedad civil en las democracias liberales y de qué modo estas instituciones se convierten en elementos nodales para que el individuo liberal pueda poner un freno, desde lo colectivo, frente al aparato estatal. Contribuyendo al *ethos* social que evitaba, según Tocqueville, que los individuos se abandonaran a una vida puramente individual.

Luego, Arendt desarrolla aquello que es propio del hombre en tres aspectos: *vita* contemplativa, *vita* activa y acción. Sólo la acción es donde el hombre encuentra su potencia, porque esta se constituye como un acto creativo, ¿en qué sentido? Justamente, como aparece en el discurso de Pericles<sup>2</sup>: la irrupción del *hombre qua hombre* se da cuando este se convierte en creador de sí mismo. Un hombre sólo es libre cuando participa en un espacio político público entre iguales, quedando así, el espacio político, abierto a la posibilidad de lo nuevo.

<sup>2</sup> En lo que concierne a los asuntos privados, la igualdad, conforme a nuestras leyes, alcanza a todo el mundo (Tucídides, Historia de la guerra del Peloponeso, 1, II, 35 a 46)

### La posibilidad de lo nuevo, natalidad

La natalidad es la categoría central del pensamiento político arendtiano. Siendo la acción la actividad política por excelencia y la que mejor expresa su condición humana. Esta requiere, debido a su carácter performativo, de la aparición en el espacio público. Pero también es condición necesaria que este espacio sea plural, ya que para que se dé lo extraordinario como posibilidad y lo nuevo se despliegue, el espacio público debe ser plural. Si no se diese esta característica no podría darse lo novedoso y, por tanto, se anularía toda la potencia que hay en la acción política de la natalidad. Esta última es la condición de posibilidad del agente político. Natalidad también comprende el fenómeno de las revoluciones, cuestión que analiza llegando a afirmar que las revoluciones comenzaron a suceder solamente cuando "(...) en la Edad Moderna y no antes; los hombres empezaron a dudar que la pobreza fuera inherente a la condición humana." (Arendt, 1963, p. 23).

La novedad radical, como acto de apertura a todo lo nuevo por venir, es lo que Hannah Arendt se preocupa de explicar y comprender ya que esta condición humana de libertad es, en parte, lo que se anuló en los totalitarismos. Tanto tiranía como dictadura, categorías ya existentes, tienen como objetivo mantenerse en el poder y si bien ambas anulan libertades individuales, Arendt no ve que compartan el mismo propósito que el totalitarismo. Esta forma de organización política tiene como objetivo la anulación del *hombre qua hombre*, es decir, de la posibilidad de inscripción de lo nuevo en la vida política. Es en este sentido que los campos de concentración se convierten en un instrumento para anular, tanto física como políticamente, toda posibilidad de diferencia<sup>3</sup>.

### Terror, mismidad e ideología

Otra característica del totalitarismo es que inhabilita la pluralidad presente en las democracias modernas, representada en las distintas asociaciones políticas de la sociedad civil, y al hacerlo imposibilita la capacidad de individualizarse de la masa social, pasando a ser una masa totalitaria. Esta masa<sup>4</sup>, también ha perdido su capacidad de ser ciudadana. En esta eliminación de todo rasgo humano que se va dando en el totalitarismo, donde la muerte es no sólo biológica sino política, Hannah Arendt observa un mal radical ya que es hacia toda la humanidad. Mientras que ella plantea que lo propio de lo político es la natalidad, el régimen totalitario se erige como la política de la muerte. El terror no es sólo hacia la muerte física, sino hacia la imposibilidad de la individuación del ser humano, su muerte política. En esta nueva forma de organización política no hay división de clases: quedan anuladas como posibilidad misma de diferencia.

Una cuestión clave, dirá Arendt, es que el totalitarismo anula la posibilidad de la existencia de las instituciones de la sociedad civil que Tocqueville detalla como fundamentales para un *ethos* social que permita entramar intersubjetivamente a los individuos, que si no por la propia naturaleza de los derechos individuales/liberales terminan aislando sus vidas de toda posibilidad de lo común.

Estos elementos traen consecuencias en el modo de estar juntos, el terror se convierte en el elemento aglutinador, pero al mismo tiempo es el elemento que anula la posibilidad de la pluralidad en las dimensiones antes nombradas. Esta anulación de la posibilidad de la individualización del hombre hace que, en términos ontológicos, lo que se proyecte es una mismidad, es decir, como si todos tuvieran la misma identidad, negando así la posibilidad de la igualdad<sup>5</sup>. Por otro lado, la definición que Arendt hace de ideología ayuda a comprender el grado de aceptación que hubo en los regímenes totalitarios, por parte de la población. Hay una relación intrínseca entre el fin de la historia percibido por los individuos que conforman la masa totalitaria, y el telos o fin último de la historia<sup>6</sup>.

Las ideologías totalitarias se erigen como la evidencia de que la historia es así y gracias a esta nueva organización política, continuará su camino natural hacia el telos histórico. El individuo que compone esa masa está tan alejado de su propia identidad/diferencia respecto al resto, que no posee en sí las herramientas para elaborar ningún tipo de juicio crítico que se oponga a esa

<sup>3</sup>“Los campos son concebidos no sólo para exterminar a las personas y degradar a los seres humanos, sino también para servir a los fantásticos experimentos de eliminar, bajo condiciones científicamente controladas, a la misma espontaneidad como expresión del comportamiento humano y de transformar a la personalidad humana en una simple cosa.” (Arendt, 2006, p. 533).

<sup>4</sup>Los movimientos totalitarios son organizaciones de masas de individuos atomizados y aislados. En comparación con todos los demás partidos y movimientos, su más conspicua característica externa es la exigencia de una lealtad total, restringida, incondicional e inalterable del miembro individual. (Arendt, 1974, pág. 266)

<sup>5</sup>El principio de identidad desarrollado por Leibniz afirma que “todo ente es idéntico a sí mismo”. Con esto no se dice -advírtase bien- que todo ente sea “igual” a sí mismo, porque no es lo mismo la identidad que la igualdad. En efecto,  $2 + 2 = 4$ , pero no idéntico a 4; mientras que  $2 + 2$  es idéntico a  $2 + 2$ , y 4 es idéntico a 4. Pues la palabra “identidad” deriva del vocablo *idem*, que quiere decir “lo mismo”, de manera que “identidad” significa “mismidad”. Si a todo lo que no es idéntico se lo denomina diferente, podrá decirse que los iguales, como  $2 + 2$  y 4, son no idénticos, sino diferentes. La diferencia admite la igualdad como una de sus formas. (Carpio, A. 2015. p. 36)

<sup>6</sup>Hay otro aspecto de las teorías hegelianas derivado también de las experiencias de la revolución Francesa, que tiene incluso mayor interés para nosotros (...) El aspecto a que me refiero atañe al

carácter de movimiento histórico, que, según Hegel y sus discípulos, es a la vez dialéctico y necesario (...) nació el movimiento y el contra movimiento dialéctico que arrastra a los hombres con su flujo irresistible, como una poderosa corriente subterránea, a la que debe rendirse en el momento mismo en que intentan establecer la libertad sobre la tierra. (Arendt, 1963, pág. 55)

<sup>7</sup>(...) el resultado de esta aplicación no es el cuerpo de declaraciones acerca de algo que es, sino el despliegue de un proceso que se halla en constante cambio. La ideología trata el curso de los acontecimientos como si siguieran la misma "ley" que la exposición lógica de su "idea". (Arendt, 1974, pág. 375).

<sup>8</sup>El objeto ideal de la dominación totalitaria no es el nazi convencido o el comunista convencido, sino las personas para quienes ya no existe la distinción entre el hecho y la ficción (es decir la realidad empírica) y la distinción entre lo verdadero y lo falso (es decir, las normas de pensamiento). (Arendt, 1974, pág. 379).

<sup>9</sup>Sobre todo, se debería reconocer el carácter simbólico del poder, en lugar de reducirlo a la función de órgano, de instrumento al servicio de fuerzas sociales que le pre existirían. Al no contarse con esta perspectiva, no se advierte que la delimitación de una esfera de lo político va acompañada de un modo nuevo de legitimación, no sólo del poder, sino de las relaciones sociales como tales. La legitimidad del poder se funda en el pueblo; pero a la imagen de la soberanía popular se le une la de un lugar vacío, imposible de ocupar y del que quienes ejercen la

ideología. El terror total y la ideología se convierten en los dos elementos que permiten aglutinar a la masa sin que esta se oponga. Para Arendt son pseudociencias que desarrollan la lógica de una idea, su objeto es la Historia, a la que le aplican la idea<sup>7</sup>; el resultado no es el cuerpo de declaraciones acerca de algo que es, sino el despliegue de un proceso que se halla en constante cambio. Pero el terror para gobernar sólo lo puede hacer sobre hombres aislados, que no pueden oponerse críticamente a donde las fuerzas deductivas de las ideologías parecieran conducirlos indefectiblemente. La pérdida de la capacidad de la experiencia y del razonamiento<sup>8</sup>, dirá Arendt en Los orígenes del totalitarismo, son elementos claves para comprender el éxito del mismo.

### Claude Lefort, democracia y nueva legitimidad.

Así como Hannah Arendt se nutrió de la democracia de Pericles para pensar algunas cuestiones modernas, Claude Lefort mirará el período del *Ancien Régime* (1453-1789) para poder pensar el totalitarismo. Para este filósofo la modernidad inaugura una desarticulación en el dispositivo teológico que se ve en ese período histórico. Este dispositivo aunaba en la figura del rey o príncipe dos dimensiones, la inmanente, el aquí de la ley, y la trascendente, el más allá que justificaba el orden político regente. El monarca era un representante divino, el más divino de los hombres. El rey, como cuerpo político, es un símbolo cuya desarticulación, siguiendo a Lefort, traerá consecuencias en diversos planos. Estas consecuencias que permitieron la forma de vida democrática moderna, veremos luego, se verán radicalmente alteradas por los regímenes totalitarios. Los aportes que realiza este pensador nos permiten ver lo político no como un campo de saber separado de la actividad humana, sino una forma de dar vida a lo social.

Lefort desarrolla tres elementos que la definen. El primero de ellos es la posibilidad de distinguir la sociedad del estado; el segundo es la concepción del poder como lugar vacío; el tercero es la separación secular de la relación entre poder y saber.

Con la revolución francesa lo que acontece de manera radical es que se desarma cualquier tipo de jerarquía trascendental preestablecida o innata, esta revolución que pone fin al período del *Ancien Régime* y da inicio a la modernidad para Lefort, marcará el inicio de la democracia moderna como forma de vida.

### Democracia como forma de vida

Si bien como organización política la democracia fue originaria de Grecia, Lefort dirá que la característica moderna del modelo democrático es definirla como una sociedad, y no reducirla a un fenómeno únicamente de estudio político. Más bien una forma de vida que da cuenta de una sociedad determinada, ya que el significado político que despliega este tipo de sociedad en las personas es irreductible a cualquier forma de gobierno o mecanismo de toma de decisiones. . Lefort abre un diálogo con Tocqueville, así como lo hiciera Hannah Arendt, ya que encuentra en el pensador americano la idea de que la democracia no se reduce a una forma de gobierno, sino una forma de sociedad donde la legitimidad del poder se funda en el pueblo.

Lefort describe al menos tres características propias de lo democrático. La primera es justamente pensarla como sociedad, más que como forma de gobierno. La segunda característica viene como consecuencia de esa desincorporación del poder propio de la modernidad. Al haberse anulado las jerarquías innatas que se suponían preexistentes, hay en esta sociedad, un estado de apertura hacia la posibilidad de construcción permanente de todo orden, el mismo se encuentra, por su naturaleza democrática, abierto a la posibilidad. Esta indeterminación radical es un espacio que se verá disputado. La tercera característica es la que nos permite pensar el lugar de poder como necesariamente vacío, si bien Lefort no lo nombra como territorio, pienso en los aportes de Bourdieu para sumar a esa noción. ¿Por qué debe estar vacío el lugar de poder? Para Lefort lo que es propio de la modernidad está en el valor simbólico de ese espacio y cómo la democracia alía dos principios en apariencia contradictorios, que el poder emana del pueblo y al mismo tiempo el poder no es de nadie en particular. Si lo fuera, ya no sería democracia<sup>9</sup>.

### La lógica totalitaria

Tanto para Arendt como para Lefort el totalitarismo es un fenómeno propio de la modernidad. Para Claude Lefort, sin embargo, no es una forma de organización política, o al menos no se reduce a ello. Lo que el totalitarismo realiza, para este autor, es un reclamo. Exige para sí ese lugar de poder, espacio que otrora ocupara la figura del Rey. Pero, la lógica totalitaria no busca la trascendencia de ese poder como sí lo hacía la figura del monarca. Al ocupar ese espacio vacío, se anula la posibilidad misma de la democracia, ya que ésta coloca a los hombres y a sus instituciones, frente al desafío de crear sus propias jerarquías, certezas y/o normas, es decir, a esa dimensión de la indeterminación radical o estado de apertura propio de lo humano. La democracia requiere que las personas e instituciones sean creadores de sus justificaciones. Ahora bien, esto hace que el totalitarismo como posibilidad que reclama para sí el poder de ese lugar vacío e inocuible, sea siempre un fantasma que pueda acechar; no es fácil vivir en la indeterminación radical. Acontecimientos recientes parecieran fortalecer esta idea.

### El aula como marca de lo común

Propongo este título para abrir-se a las distintas interrogaciones y ruidos posibles. Lo primero que me surge como imagen son las marcas con las que los distintos hacendados reconocen a sus bestias en el campo. Fuerte, ¿no? pero permitámonos ir más allá, porque creo que es caer en un lugar común hegemónico, servicial a la liberal derecha que desea desfinanciar la escuela pública, que nos sumemos a esa teoría conspiracionista que pretende decir que la escuela es únicamente un lugar donde se marca a los y las estudiantes, para que sean simplemente bestias o ganado de algún hacendado pudiente. ¿Qué otros sentidos podríamos percibir en la imagen de estar marcado por lo común? Traigo aquí la propuesta de Arendt y pregunto: ¿y si aquello que nos falta es la dimensión colectiva? ¿No sería entonces la escuela el espacio de lo común que permite una *paideia* cívica para poder vivir la experiencia democrática por excelencia? Pero sí, como nos recuerda Lefort, la democracia no puede reducirse a una forma de gobierno o a un mecanismo de toma de decisiones, este sentido político de lo instituyente que no se acaba en lo

autoridad pública no podrían pretender apropiarse. La democracia alía estos dos principios en apariencia contradictorios: uno, que el poder emana del pueblo; otro, que ese poder no es de nadie. Ahora bien, la democracia vive de esta contradicción. (Lefort, 1990)

<sup>9</sup> Sobre todo, se debería reconocer el carácter simbólico del poder, en lugar de reducirlo a la función de órgano, de instrumento al servicio de fuerzas sociales que le pre existirían. Al no contarse con esta perspectiva, no se advierte que la delimitación de una esfera de lo político va acompañada de un modo nuevo de legitimación, no sólo del poder, sino de las relaciones sociales como tales. La legitimidad del poder se funda en el pueblo; pero a la imagen de la soberanía popular se le une la de un lugar vacío, imposible de ocupar y del que quienes ejercen la autoridad pública no podrían pretender apropiarse. La democracia alía estos dos principios en apariencia contradictorios: uno, que el poder emana del pueblo; otro, que ese poder no es de nadie. Ahora bien, la democracia vive de esta contradicción. (Lefort, 1990)

instituido, es justamente la dimensión performativa que debemos, educadores y educadoras, tomar y dar sentido en un juego donde el diálogo deberá ser el espacio de explicitación de las diferencias entre iguales<sup>10</sup>. Y no pensar que la democracia acontece por el simple hecho de encontrarse establecida.

<sup>10</sup> Quien desarrolla la idea de la escuela como el lugar de la igualdad es Ranciére, y que Jan Maschellein y Martin Simons (2014) retoman en su célebre libro "En defensa de la escuela. Una cuestión pública".

Si lo político es un modo de vida que permite, en términos democráticos, inscripciones de vida más justas, es entonces en el aula donde se dan esos modos de igualdad. Por otro lado, y siguiendo a Lefort, no es posible pensar hoy en día una sociedad democrática sin los derechos del hombre, derechos que reivindican las luchas aciagas y venideras por la libertad política, irreducible ésta a un predeterminado cúmulo de derechos, en clara sintonía con la vacuidad del espacio de poder, siempre en apertura hacia el porvenir, hacia la posibilidad de lo nuevo. Para este filósofo francés es imposible concebir los derechos como libertades individuales, para él son claro ejemplo del valor simbólico que atañe a la dimensión política, como principios generadores de la democracia (Lefort, 1990). También se vuelve fecundo pensar lo político desde el enfoque de Lefort, ya que nos permite ver el aula como espacio político donde la vida democrática puede inscribirse en modos igualitarios de ser en el mundo, devolver la dimensión política de la educación es una tarea pendiente que Freire, entre otros, se ocupó de hacer notar.

### **Lo político en cuestión, elogio a los tumultos versus reivindicación de la polis clásica**

Ambos pensadores consideran que la modernidad ha permitido o ha creado las condiciones de posibilidad para que surjan tanto sociedades democráticas, como totalitarias. Para Lefort el totalitarismo surge como respuesta a la democracia moderna, como veíamos antes, reclamando un espacio vacío de poder y convirtiéndose en una posibilidad constantemente al acecho de las democracias actuales. Hay en Lefort, un elogio a los tumultos, un poco maquiavélico, presente, poniendo acento en la fecundidad del conflicto. Defendiendo el republicanismo democrático como la forma de gobierno que mejor se presta al movimiento, en sus propias palabras: "Experimentando la inestabilidad consigue obtener la mayor estabilidad. Pero, además, haciendo sensible la indeterminación que se vincula a toda institución humana, permite describir el papel del individuo, una capacidad de juzgar y de actuar que, cualesquiera que sean sus motivos o sus móviles, excede del marco de sus instituciones, de sus leyes o de sus costumbres." (Molina, 2010, p. 572)

Arendt, siguiendo las lecturas de Lefort sobre ella, y desde la mirada de este diálogo que realiza Sirczuk (2019), elabora una concepción más acotada de lo político teniendo como referencia el mundo griego clásico, para Lefort esto es cerrarse a la sensibilidad de comprender la modernidad política. Mientras que para Arendt hay en la modernidad una pérdida del espacio político, para Lefort, por el contrario, la modernidad augura una nueva forma de lo político y, por tanto, es también una sociedad política. Esta mirada que focaliza en la separación que hace Arendt entre lo político y lo social es la que más diferencias establece entre los dos autores.

Creo que en Hannah Arendt hay un esfuerzo por comprender el fenómeno totalitario de un modo tenaz y sincero, si bien es cierto que su mirada hacia el mundo helénico clásico la lleva a formular ciertas tipologías atemporales, para Lefort esto provoca una falta de sensibilidad para mirar el presente. Sin embargo, es innegable que el pensamiento político contemporáneo se enriqueció con sus aportes teóricos, y su compromiso por la búsqueda de la explicación racional sobre acontecimientos históricos vividos en primera persona<sup>11</sup>. Pensadora sin igual que, ante todo, quiso comprender, hacerse cargo del tiempo en el que vivimos, como bellamente dice Lefort sobre ella, en la búsqueda de la conciliación de ese tiempo para comprenderse a uno mismo.

Por otro lado, hay en la obra de Claude Lefort una búsqueda por la verdad con sonadas semejanzas a la presente en Arendt, sus análisis sobre las experiencias democráticas, así como las mutaciones de los totalitarismos podrían revitalizarse en este siglo XXI para pensar las democracias actuales signadas por la crisis de representatividad frente a un capitalismo cada vez más salvaje. Leer a Lefort hoy tal vez nos ayude a pensar si no estamos presenciando un reclamo de las mutaciones totalitarias de ese espacio de poder que necesariamente debiera estar vacío para que la democracia acontezca.

Tal vez sea el tiempo de pensar la libertad en términos arendtianos, desde la necesaria aparición en ese espacio público de la natalidad, defendiendo la pluralidad del aula, condición inherente a la igualdad, y también participar en la vida democrática que nos atañe. Es decir, ocupar esos espacios que las diversas instituciones de la sociedad civil nos ofrecen para construir, performativamente, una vida democrática. Sin dejar de tener presente siempre la necesaria vacuidad del espacio de poder que requiere la democracia como forma de vida.

<sup>11</sup> "Creo que el pensar como tal nace a partir de la experiencia de los acontecimientos de nuestra vida y debe quedar vinculado a ellos como los únicos referentes a los que puede adherirse" (Birulés, 2010, pág. 133).

---

## Bibliografía

- Arendt, H. (2006). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2004). *Sobre la Revolución*. Madrid: Alianza.
- Birulés, F. (comp.) (2010). *Hannah Arendt. El orgullo de pensar*. Barcelona: Gedisa.
- Carpio, A. (2015). *Principios de Filosofía, una introducción a su problemática*. Buenos Aires: Paidós.
- Lefort, C. (1990). *La invención democrática*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lefort, C. (2007). *Disincorporation and Reincorporation of Power*. En: Lefort, C., Complications. Communism and the Dilemmas of Democracy. New York: Columbia University Press.
- Molina, E. (2010). *La ciudad dividida y el sentido del republicanismo. Conversaciones con Claude Lefort*. En: Maquiavelo, lecturas de lo político. Madrid: Editorial Trotta.
- Sirczuk, M. (2019) *Apuntes para una lectura de La condición humana*. Madrid: Universidad Complutense.
- Tucidides (2019). *Historia de la guerra del Peloponeso*. Madrid: Gredos.


*Estefanía Pérez de Villa es Profesora de Enseñanza Primaria (IFDC Bche. 2002) Licenciada en Educación (UNRN 2020) Especialista en Políticas Socioeducativas (INFoD 2017) Diploma Superior en Infancias, Educación y Pedagogía (FLACSO 2018) Actualización Académica en Primeras Infancias (INFoD 2023) Maestranda en Filosofía Política (UNQ en curso). Trabaja en educación pública y privada, en la provincia de Río Negro, desde el año 2002. También trabajó en Nivel Superior en la provincia de Chubut, IFDC El Maitén. Desde el año 2020 trabaja como parte del equipo de Prácticas Docentes del Profesorado de Nivel Inicial, participando también en el Programa de Accesibilidad. Ha participado en varias propuestas de Formación Permanente de asesoramiento situado de demanda local. Integra el equipo de APE Bariloche "Re-crear comunidad: una trama que aloja" financiado por INFoD. Es profesora del EDI "Subvirtiendo el orden".*



# Discursividades sobre tiempo, espacio y modelo institucional.

## Discursivities on time, space and institutional model.

Pablo Bulfon <sup>1</sup>

<sup>1</sup>Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Universidad Nacional del Comahue.  
 <https://orcid.org/0000-0003-3883-0539>  
Correo electrónico:pablo.bulfon.roca@gmail.com

Recibido:  
6 de septiembre de 2024  
Aceptado:  
06 de septiembre de 2024

### Resumen

La emergencia de la extrema derecha libertaria nos obliga a pensar, nuevamente, sobre los modos en que se está haciendo escuela. En especial el tiempo escolar y las significaciones que en torno a él se producen. El artículo explora la puesta en escena de la hasta ahora impenetrable presencialidad, el hecho de ir y estar en la escuela, como un acontecimiento que sacude ahí mismo. Si en ella se localiza una institucionalidad ausente o, mejor dicho, una institucionalidad que se ausenta, es entonces necesario resituar la discusión sobre la inclusión a la *experiencia de lo escolar*, aun cuando esta se ubique fuera de los contornos establecidos en su modo de funcionamiento. La reciente instalación pública de la repitencia en la escuela secundaria bonaerense, como el problema central de la educación argentina, da cuenta de la urgencia de esta discusión.

### Palabras clave:

*Tiempo Escolar, Cambio Educativo,  
Modelo institucional*

### Abstract

The emergence of the libertarian extreme right forces us to think, again, about the ways in which school is being taught. Especially school time and the meanings that occur around it. The article explores the staging of the hitherto impenetrable presence, the fact of going and being at school, as an event that shakes right there. If there is an absent institutionality or, rather, an institutionality that is absent, it is then necessary to relocate the discussion on inclusion to the school experience, even when it is located outside the contours established in its mode of operation. The recent public installation of repetition in Buenos Aires secondary schools, as the central problem of Argentine education, shows the urgency of this discussion.

### Key words

*School Time ; Educational Change ;  
Institutional Model*



## Introducción

El tiempo en la docencia es singular, muy diferente a la temporalidad de cualquier otra praxis social. Es un tiempo parcelado por la dinámica misma de la vida en las escuelas: las horas de clase, el recreo, la entrada y la salida, la hora de la merienda, las horas especiales, los actos escolares, el egreso del último año. Un sinfín de hechos que hacen evidente el discurrir de la escuela en una temporalidad atravesada por las actividades de lxs sujetxs. Del mismo modo, las familias también están ajustadas al vaivén del tiempo escolar: que lxs estudiantes vayan a la escuela implica una organización sobre la que gira el cotidiano de las personas. Qué y cuándo hacer en las vacaciones o en el fin de semana, se programa según el calendario escolar y los resultados de las evaluaciones. Más de las veces he escuchado a lxs padres solicitar las notas a lxs docentes, ya que el número representa, en el imaginario familiar, las autorizaciones o denegaciones de las salidas de sus hijxs adolescentes.

Es entonces que el tiempo escolar no puede pensarse linealmente. Parece serlo, mirando el transcurrir de las horas del día, unas atrás de otras, pero no lo es. No hay un antes y un después, sino más bien un entre. El tiempo en la docencia se realiza en el medio, apartado de los fundamentos. Se piensa en el medio, que es un entre tanto. La docencia se piensa lejos de los extremos teóricos (pero no sin teoría) y más cerca del suceder, de lo cotidiano, de lo que va pasando mientras pasa. Probablemente sea preferible pensarlo así, asociado a un pensamiento que no se cierra en una totalidad, sino que se mantiene abierto. Un pensamiento contingente, necesariamente contingente, ya que es la condición de posibilidad para la emergencia de los posibles.

Pero también, es honesto reconocer la persistencia de un discurso muy diferente, uno que propone moralizar el mundo desde el arbitrario del sentido único. Es decir, no abierto, sino por el contrario, absolutamente cerrado, totalizado en un sentido que se pretende hegemónico. Se advierte en las intransigencias de la organización escolar, en la pretendida moralidad del tiempo (el tiempo lineal es disciplinador). Las organizaciones que establecen modos de funcionamiento institucional de una vez y para siempre, son, básicamente, organizaciones donde el control de lxs sujetxs es burocrático y se desliza en forma capilar.

La derecha instalada en nuestro país es así de pretenciosa. Reconvertida en nueva derecha, se presenta como un hecho social e histórico inevitable, cuyo efecto evidente es la negación de la diferencia. Para este discurso no hay usos de los tiempos y las cosas, sino solo un uso establecido desde el poder político. Reitero esta idea: no hay sentidos, en plural, conjugando, articulando, componiendo el campo de lo social. La derecha libertaria pretende clausurar el discurso negando cualquier otra forma de significar la realidad social. Bajo el inefable título de batalla cultural, la nueva derecha da pelea contra cualquier programa político justo e inclusivo, por considerar la justicia social atentatoria del capitalismo libertario.

En educación, el programa de la derecha supone un giro al pasado, una vuelta al tiempo – petrificado, al tiempo – fragmento, al tiempo en función de una única meta, para todxs por igual y cuya finalidad es la formación utilitaria.

La lógica equivalencial que supone esta idea remite la diferencia a un desvío del programa, por lo que el/la sujetx aparece nuevamente excluidx y vulneradx.

Lo que se sale de la norma establecida queda por fuera de lo escolar. Una generación de nuestro país puede atestiguar este hecho, muy común en la escuela enciclopédica y mucho más cruenta en la dictadura militar. Por suerte y para bien de todxs, no es posible clausurar el campo discursivo y no existe una totalidad que lo ordene de una vez y para siempre. Aun pretendiéndose totalitario, no es posible un poder omnipresente porque no puede atribuirse sentido por fuera de la praxis discursiva de lxs sujetxs, acción que está destinada a fallar en el esfuerzo de suturar la realidad social. Es por esto que la noción de tiempo escolar se encuentra en el seno de las disputas políticas por establecer significados y sentidos sobre la realidad, que desde la nueva derecha se intentan atrapar en una operatoria lineal, única y fragmentada. Incluso, y por lo probado del discurso neoliberal, en contrario a la escuela inaugurada a partir de la Ley de Educación Nacional (LEN N.º 26206): una escuela justa, inclusiva, contextualizada, adaptada y flexible.

En resumen, entre una y otra versión de lo social, lo humano transcurre en un tiempo que es significado y vivido de muy diferentes maneras, todas ellas atravesadas por lo político. Entre lo general y particular, como dije antes, ya sea cuando el sentido es puesto en el medio de lo pensable o cuando es efecto de los totalitarismos; lo cierto es que en esta operatoria el/la sujetx irrumpe no ya como vida desprovista, sino todo lo contrario. No como un cuerpo desnudo, como nuda vida (Agamben, 2005), sino como vida bios, vida atrapada por el sentido y en tanto intervención de lo político. Sin dudas, el tiempo escolar es una significación localizada por las atribuciones de sentido de la praxis de lxs sujetxs, en que ellxs mismxs son significados en el proceso. Dicho así, las prácticas educativas escolares se hacen cargo y recuperan las disputas de poder en torno al/la sujetx, en una u otra operatoria discursiva, entendiendo que lo pensable va a ser la forma que adquiere el cuerpo biopolítico. De ahí que la temporalidad escolar pueda comprenderse como una asignación provocada en el medio de las tensiones por establecer qué y cómo entender la realidad institucional.

### **Tiempo, espacio y autoridad**

El tiempo escolar puede localizarse en los anudamientos producidos al interior de las prácticas educativas institucionalizadas, en el contexto de los efectos políticos más generales y de las singularidades de la organización. Es posible conjeturar procesos y resultados en el modo de funcionamiento institucional que recojan esos atravesamientos, alcanzando las diferentes dimensiones de lo institucional, tal como las definen Schvartain (1991) y Kaës (1989), entre otrxs. Esta es una reflexión válida, en este artículo, respecto de tres aspectos que hacen a la práctica docente, sin agotar por ello otras configuraciones. Me refiero al tiempo escolar, (Gibaja, 1993), a la autoridad (Kaës, 1989, Mendel, 1996) y la locación de estas dos en el modo de funcionamiento, según una conocida definición de Fernández (1998), estructurado en torno a la cultura escolar y las concepciones de diverso tipo que hacen al ideario de una organización. La confluencia de los tres aspectos señalados se ligan a la presencialidad, es decir a la presencia de lxs sujetxs en

una institución especializada, cuya condición es precisamente que lxs estudiantes vayan y estén en la escuela. Sin dudas, la presencialidad es uno de los ejes que articulan el modelo institucional. Incluso, podemos aventurar que es un ordenador de la vida de lxs sujetxs, tal como lo dije antes: las clases, las vacaciones, el ingreso y el egreso, las fiestas patrias, etc. Se sabe que las vacaciones y el receso escolar marca el tiempo de las familias, un antes y un después en el trabajo y el estudio. Todas estas etapas en que el tiempo escolar se desarrolla, se efectúan en la escuela o con relación a ella, en su presencialidad, su ir y estar. Aun así, siendo una institución hegemónica que establece los parámetros en que se cumplen sus condiciones de realización, la escuela reconoce que en las últimas décadas otros sentidos empiezan a cuestionar la vigencia indeleble de la presencialidad. Desde este lugar, es posible que la conjunción entre tiempo y espacio escolar pierda fortaleza, corriendo la presencialidad del lugar primordial que ha tenido hasta el momento.

Podemos observar que la disputa más fuerte por establecer el sentido de la presencialidad se produce en la enseñanza secundaria. El programa Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN), es uno de los territorios donde las categorías clásicas para pensar lo escolar están siendo modificadas. La escuela secundaria en perspectiva de cambio e innovación educativa, en donde el tiempo y el espacio escolar son tironeados desde posiciones discursivas distintas: aquella que pretende una escuela que no se remite al tiempo localizado en un lugar concreto, otra que piensa que esta es una condición básica para su realización. Ambas posiciones están mediadas, como dijimos, por los significantes que pugnan por ordenar el campo discursivo.

Queda claro que ir a la escuela, luego del ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), es una cosa bien distinta a la presencia en ella. Por supuesto, no estoy mencionando otra cosa que la emergencia de una topología alterada, en donde sus efectos de dominación y subjetivación se ven descubiertas para un amplio público, hasta entonces creyente que la escuela en sí es un lugar localizado. El carácter de ordenadora social, como se escuchó decir en los medios periodísticos en esos años, quizás exprese sin velos las coordenadas espaciales de una operación política histórica. Las familias encontraron, en el ASPO, que docentes y escuelas consisten en prácticas especializadas que no pueden ser resueltas sin políticas públicas específicas y sin formación para la tarea. Para muchxs fue una sorpresa.

Estos tres elementos pueden ser comprendidos desde el discurso de la nueva derecha, apelando a un/una sujetx que es restituido al interior de un espacio escolar donde la inclusión educativa y el derecho fundamental son ubicados en línea con la meritocracia. Lo mismo acontece con las relaciones de autoridad que la presencialidad habilita: allí, son interceptadxs y valoradxs en relación con lo establecido institucionalmente, según las coordenadas de tiempo y espacio del modelo de funcionamiento clásico. Los discursos que circulan en las instituciones educativas nos demandan posicionamiento, respecto de las políticas y los significantes ordenadores de la vida escolar, ya sea por una inclusión educativa sostenida en la presencialidad de lxs sujetxs a la escuela o una inclusión educativa sostenida en el derecho social. Demanda que es motivo de subjetivación y que se expresa en la pregunta ¿qué docente querés ser?. Veámoslo así: la inclusión educativa es un sentido que en uno u otro discurso social remite a un signifiante

que lo ordena. Propongo un ejemplo: los talleres de prácticas, que tanto amamos y cuidamos en los IFDC, son espacios donde el sentido de la práctica contrasta y configura respecto de lo institucional escolar y lo discursivo. Tal situación puede observarse en el tratamiento que se le da a la diversidad y heterogeneidad en el aula, como la propuesta por Rebeca Anijovich (2014) en su ya conocidísimo libro, texto que circula comúnmente en las aulas de los IFDC. Que se entienda bien que quiero decir: si dicha diversidad es puesta con relación a un significante que ordena al/la sujetx reinventado en nuevas formas de coacciones o si es puesta en relación con proyectos emancipatorios, donde lxs sujetxs son atrapadx por un discurso pedagógico que así lxs piensa. Lxs docentes tomamos posición en este devenir, promoviendo uno u otro campo: el de lxs estudiantes sujetos del rendimiento, para tomar una expresión de Byun-Chul Han, incapaz de "... establecer con los otros relaciones que sean libres de cualquier finalidad" (2014, p. 8), o el de lxs estudiantes sujetxs de derecho, de la hermenéutica pedagógica (si es lícito el término), localizadx en las condiciones y posibilidades de realización (Zanabria, 2024). El discurso siempre demanda posicionamiento y está en cada unx de nosotrxs ubicarnos en ellos.

Volviendo al punto inicial, el tiempo es para lxs docentes un elemento primario, del que está compuesto la práctica de enseñar. Suelo advertir a mis estudiantes que la escuela es una apuesta a futuro muy grande. ¿De qué otra manera se entiende, sino, el desafío del primer día del jardín de infantes, los padres dejando a sus niñxs en la puerta, a la espera que después de un largo proceso de años y acontecimientos salgan educadxs del secundario? Y no de cualquier forma, de una que en la actualidad se liga casi exclusivamente (por ahora) a la profesión, al trabajo, a la convivencia comunitaria. No es poca cosa, diremos, ustedes y yo. Trabajadorxs, estudiosxs, buenxs vecinx. Realmente, no es poca cosa. Incluso, para un grupo social muy amplio, la escuela secundaria, tope de la obligatoriedad escolar, es una meta a la que se llega con mucho esfuerzo y deseo. Y esto dicho en el contexto de la deflación del valor de las credenciales educativas de la escuela secundaria. La secundaria ya no es lo que era en el imaginario social. Probablemente haya que pensar al respecto, para poder situar el modo en que está siendo la escolarización, si esta es el proceso y resultado de un camino largo y recto o es, más bien, una sinuosidad. Y proceder al respecto, a fin de ofrecer una oferta educativa contextualizada a las realidades de lxs sujetxs.

## La historia de Lila

Las conceptualizaciones de tiempo, espacio y autoridad, realizadas hasta aquí, tienen sujetxs concretxs. Las historias de lxs estudiantes dicen que estas configuraciones discursivas atraviesan los cuerpos y provocan identidades sociales definidas. Comparto un relato, ficcionado de una historia real, que nos invita a reflexionar sobre los efectos de estas categorías discursivas en educación.

Hace unos años conocí a Lila, una trabajadora empleada en una casa particular. Un trabajo de mujeres, me dijo, con la misma certeza que encaraba, cada mañana, la limpieza y el cuidado de un niño. Lila había asistido a la escuela primaria, hasta el 3° grado. Le costaba leer y todavía más escribir. Con el tiempo y las circunstancias, había aprendido a hacer las cuentas más elementales, las

del almacén. Las cuentas claras, le decía a su marido. Ella no pudo ir a la escuela porque tenía que cuidar a sus hermanos menores. La evidencia de esta situación le había provocado una marca indeleble: conocía poco de todo y todo le resultaba de una autoridad a la que se sometía sin mediar otra palabra. Era llamativo cómo Lila se doblegaba ante la autoridad jerárquica, la autoridad del jefe, la del patrón. Me pregunto lo siguiente: “¿Es la autoridad un sujeto de carne y hueso, o simplemente habita en el suceder de la historia?” (Greco, 2007, p. 34). O, lo que es lo mismo, si la autoridad es un objeto cultural que se posee, que se tiene, que alguien detenta, o si es una relación que otorga sentido al resto de las relaciones de lxs sujetxs. Para decirlo de otro modo, una relación por fuera de todo discurso sobre la autoridad en el cual se referencia ese mismo discurso. Una relación de poder que se instituye en la jerarquía de la autoridad. La posición institucionalista sostiene que el poder se inviste en la autoridad a través de la posibilidad de establecer los límites de la conducta de lxs sujetxs. Lila se ajustaba a la autoridad de un otro, como un objeto de ella, pero también como el gesto que marca su posición en el discurso, una que no veía, que se le presenta invisible y que configura los límites de su cuerpo, y por eso mismo una autoridad sociopolítica (Mendel, 1998) que adviene en esta operación del poder. Eso le provocaba dolor, no saber quién la interroga y cómo responder ante la pregunta por la autoridad. De alguna manera, Lila reconoce no saber el saber que la escuela enseña, porque en la escuela la distinción y la respuesta a la autoridad es una posibilidad que se realiza en ciertas condiciones. Ella veía que la escuela enseñaba, de alguna forma, a lidiar con la autoridad de lxs sujetxs. Para ella, saber las elementales cuentas matemáticas no era sólo un elemental saber sobre la matemática. Tal es así que su visión del mundo estaba atravesada por el abandono temprano de la escuela. Sus hijos e hijas atestiguan esta realidad. Lila sentía con pena que no había podido dejarles esa cultura que se encontraba en la escuela, algo más que su propia vida política, la vida significada que es el modo en que la pura vida se reproduce, en tanto realidad biológica y objeto de la política (Espósito, 2009). Pienso en uno de los tantos mitos de la educación argentina que Lila podría suscribir sin dudas. Los padres dicen que lo único que pueden dejar a sus hijxs es la educación y la cultura. Dicen también que la escuela permite construir sociedad porque su función primaria, histórica, es formar el hombre del futuro (Grimson & Tenti Fanfani, 2015). Como dije antes, dejarlxs en la puerta del jardín y buscarlxs a la salida de la secundaria. Es un mito que se constata cuando decimos que lxs niñxs son el futuro. Permítanme el desacuerdo: nada más equivocado (lxs niñxs son sujetxs por derecho) y nada más politizado (porque está ejecutado sobre el cuerpo del otrx). Es un mito, por supuesto. Pero es un mito cuya sentencia está dicha desde una clase social escolarizada y desde un punto de vista escolarizado. El dolor de Lila es igual de clasista: no se sufre de la misma manera entre lxs trabajadores vulneradxs en sus derechos sociales que entre las clases sociales favorecidas. El dolor es político.

Lila no había podido ir a la escuela, solo unos pocos años, y la escuela no había logrado que ella asista. No había un encuentro ni una interpelación posible. Para ella no había tiempo escolar. Tampoco un lugar en que lo posible sea posible. O todo lo contrario: la ausencia se registra con números en el sistema oficial de gestión escolar: se le llama abandono. Lila había abandonado. El sistema registra este dato, pero no los contornos que el número expresa, ni su peso específico y mucho menos de quién o de quiénes se trata. La escuela no

registra que Lila no va. Cuantifica la ausencia pero no el cuerpo en que dicha ausencia se produce.

Para decirlo de otro modo, quizás estirando la idea, la escuela registra el abandono como excepción, en el término que Agamben le otorga a este concepto; "... la relación que une, y al mismo tiempo, abandona el viviente al derecho" (2003, p. 10). Ya nadie puede interceder por ella, se la ha desprovisto de todo nombramiento, de toda sujeción. La escuela registra abandono y con ella la ausencia de una condición de estudiante: el tiempo, el espacio, las relaciones de autoridad en que dicha condición se establece.

De alguna manera, lo que el abandono apuntala es la ausencia de una falta, porque desde la perspectiva que propongo en este breve artículo, lxs sujetxs estudiantes son productos de una hendidura, de un atravesamiento que la sociedad ubica en un lugar (la escuela), un tiempo (el que la obligatoriedad establece) y unas relaciones de autoridad (las que interacciona entre el mundo adulto, la cultura y lxs sujetxs).

## Ordenamientos y sujetxs

Interesa pensar el tiempo escolar en relación con la presencialidad de lxs sujetxs en la escuela. Como dije, presencialidad que se encuentra tensionando los cuerpos, en relación con los discursos sociales en cuestión. No ya como un lugar que se habita, lugar del tiempo instalado y palpable, sino como la forma en que dicha instalación procura una significación atribuida.

Jackson dice que lxs docentes somos lxs cumplidorxs oficiales del horario (2001). Esta es una afirmación que pierde sentido en el modo de funcionamiento escolar actual, menos todavía en la ESRN (para señalar un programa provincial vigente) y mucho menos luego de la experiencia del ASPO. Aun así, los conflictos que suelen encontrarse en las ESRN dan indicios de la pervivencia, dramatizada de tensiones en el modelo institucional, a consecuencia de la reubicación del tiempo y el espacio escolar.

Diversos estudios de grupos de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología - UNCo (proyectos C151, C169, C172) muestran que la presencialidad queda cuestionada cuando se configuran otras formas de transitar la experiencia escolar. El modelo institucional del Régimen Académico (RA) de la ESRN promueve la inclusión educativa comprendida como derecho social y permanencia en la escuela, es decir, como asistencia al espacio de la escuela al que deben alcanzar todxs. Ir y quedarse. Para ello modifica el estatus de estudiante, eliminando la figura de alumno repitente y cambiándola por la de estudiante en trayectoria. La historia de Lili sería otra si esa fuera la categoría de estudiante en la primaria. Y esto porque la trayectoria no implica la asistencia, sino que abre el debate a otras formas de estar en la escuela, incluso fuera de ella. La operatoria de tiempo y espacio escolar quedan ligadas a una noción diferente de escuela, una que concreta, en el espíritu de la política pública, el ideal de todo a todos.

¿Cuál es el sentido atribuido a la autoridad que emerge en el cruzamiento de tiempo y espacio escolar, pensados de esta manera? Una respuesta dada por docentes de las ESRN señala la importancia de la pervivencia del campo disciplinar en la producción de relaciones de autoridad. Esta dice que la función sancionatoria de la evaluación ha perdido fuerza porque el estatus de estudiante regular se ha modificado: ya no existen estudiantes repitentes. Son ahora las figuras de readecuación de trayectorias y de acreditación parcial de espacios curriculares quienes suplen, en parte, las funciones que tenía antes la evaluación. Le pido al lector que imagine el problema que esto significa para las familias. Me refiero nuevamente al poder organizador que tiene la escuela para las decisiones familiares, como por ejemplo, como dije antes, para otorgar permisos o no a sus hijxs.

La explicación que dan lxs docentes a este fenómeno educativo muestra la intención de regular el pasaje por la escuela, sosteniendo la autoridad en la configuración del tiempo escolar y en la presencialidad de lxs estudiantes. En este punto cabe mencionar que aun cuando la trayectoria se referencia en la experiencia escolar, la no asistencia no supone el abandono de lxs estudiantes, todo lo contrario. Ir a la escuela, en las condiciones establecidas en el RA, no consiste sólo en ir en el tiempo estipulado y en la locación determinada. Esta situación es acusada por lxs docentes, advirtiendo el reordenamiento del campo discursivo acerca de la forma en que debe ser transitada la escuela secundaria. De este modo, las relaciones de autoridad son forzadas a ubicarse en otras coordenadas institucionales.

La política educativa no tiene una oferta específica para aquellxs estudiantes que, como Lila, no pueden, no quieren, o que desean otras experiencias con lo escolar. La categoría de estudiante que no asiste a la escuela es denominada por su negación: no asiste, no está en la escuela, lxs que no vienen. No se los nombra más que de esta forma, como algo que no es. Una buena práctica docente, atenta a los nuevos modos de funcionamiento institucional, comenzaría por encontrar nuevas denominaciones para la realidad observada. ¿Cómo se deberían designar, en el RA, a lxs estudiantes que no transitan trayectorias teóricas o que, en el extremo del concepto, transitan gran parte de su escolaridad fuera de la escuela? La pregunta queda abierta, a condición de pensarla en el cruzamiento de tiempo, espacio y autoridad. Para lo cual, la política pública en educación tiene que empezar a visibilizar otras realidades sociales. Y esto no es posible si la derecha liberal termina por asignar un nuevo (viejo) sentido sobre lo escolar. Esta es la disputa que tendremos que dar en los próximos años.



---

## Bibliografía

- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer*. Buenos Aires, Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2005). *Estado de excepción*. Buenos Aires, Hidalgo Editora.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. CABA, Paidós.
- Bulfony, P., et al. (2023). *Escuela secundaria y cambio escolar. Proyecto de investigación en curso C169*. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Universidad Nacional del Comahue.
- Bulfony, P. Riccono, G. et. al. (2023). *Evaluación de la escuela secundaria Río Negro en el alto valle. Proyectos asociados C151 y C169*. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Universidad Nacional del Comahue.
- Byun-Chul Han (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona, Editorial Herder.
- Espósito, R. (2009). *Tercera persona. Política de la vida y filosofía de lo impersonal*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas*. Buenos Aires, Paidós.
- Gibaja, R. (1993). *El tiempo instructivo*. Buenos Aires, Aiqué.
- Greco, M. B. (2004). *La autoridad pedagógica en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario, Editorial Homo Sapiens.
- Grimson, A. Tenti Fanfani, E. (2014). *Mitomanías de la educación argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. España, Ediciones Morata.
- Kaës, R. et. al. (1989). *La institución y las instituciones: estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires, Paidós.
- Mendel, G. (1996). *Sociopsicoanálisis y educación*. UBA, Novedades Educativas.
- Schvarstein (1991) *Psicología Social de las Organizaciones*. Buenos Aires. Paidós.

*Pablo Bulfony es profesor en ciencias de la educación, especialista en gestión de instituciones educativas y doctor en ciencias de la educación. Docente e investigador en la FaCEP – UNCo y profesor de educación en el IFDC Fiske Menuko, de Río Negro. Director del Centro de Estudios Institucionales en Ciencias de la Educación e integrante de asociaciones y redes de investigadores de Argentina. Dirige el grupo ESCE, orientado a al conocimiento del cambio escolar en los programas de inclusión educativa y derecho a la educación, desde perspectivas institucionales y discursivas. A publicado artículos sobre esta temática en distintas revistas especializadas. Autor de libro y artículos sobre educación artística y cambio escolar en escuelas secundarias.*



# Vínculos entre democracia, derechos y formación docente

Adriana Lisazo<sub>1</sub>, Norma Perez<sub>2</sub>

<sub>1</sub>Secretaría General de UnTER seccional Bariloche  
Correo electrónico: adriana\_lisazo@hotmail.com

<sub>2</sub>Secretaría Gremial y de Organización UnTER, seccional Bariloche  
Correo electrónico: norali.perez@gmail.com

Recibido:  
31 de agosto de 2024  
Aceptado:  
6 de septiembre de 2024

Vivimos en un contexto donde se profundizan contradicciones, la dialéctica entre condiciones objetivas y subjetivas, promueve un tiempo de esperanza para intervenir, actuar, renovar e inventar sueños. Un tiempo que se vincula con el deseo por llegar a lo que todavía no se llegó, en palabras de Litwin (2008) .

¿En este tiempo se puede reinventar el deseo y la necesidad?

Este tiempo invita a preguntarnos cómo se vincula nuestro deseo con la necesidad de sostener que la educación pública es una herramienta fundamental en la transformación de políticas públicas garantes de derechos y por el buen vivir. Desde esta definición política consideramos fundamental poder impactar en el proceso de la formación docente inicial, co-formándonos, como sujetos trabajadores/as en la educación, en constante transformación, en permanente diálogo entre teorías y prácticas, comprometidos con la producción de conocimiento, en contextos complejos, diversos y cambiantes.

En tiempos de democracias debilitadas, la esperanza es un derecho. Se hace urgente pensar a ese docente en formación inicial y permanente, como sujeto político inmerso en un mundo laboral de reglas y estructuras preestablecidas, pero con la potencialidad de inventarlas y re inventarlas.

Quienes protagonizamos prácticas educativas sabemos que ningún dispositivo pedagógico asegura ni da garantías para producir cambios cualitativos. Sin embargo, les que seguimos "luchando por producir la reflexión sobre nuestras prácticas para transformarlas" hemos aprendido que nuestra

**Palabras clave:**  
*Sindicatos; docentes; educación pública*

**Key words**  
*Public education; teachers; union*



singularidad cobra sentido si puede inscribirse en un contexto grupal, en una construcción colectiva.

Lo sindical, como lugar emblema de lo colectivo en permanente transformación, interpela identidades, tensiona las narrativas hegemónicas de lo laboral, provoca movilizar pensamientos y acciones, da lugar al protagonismo del hacer político y a la construcción de la participación democrática.

La UnTER seccional Bariloche comprende la importancia de la formación y convocó a diferentes instancias de encuentros para problematizar prácticas y nuestras condiciones laborales como trabajadores de la educación.

Cada convocatoria se planifica promoviendo la participación de compañeres en relación a diversas temáticas del quehacer cotidiano. Las propuestas están enmarcadas en las prácticas situadas, inmersas en el proyecto político que las condicionan.

Por eso, creemos importante desnaturalizar nuestras prácticas educativas como sujetos políticos y de deseos y así se constituye en uno de los objetivos de nuestra conducción sindical.

En tiempos de crueldad política se complejiza esta tarea. Se posterga lo importante. Sólo se alcanza a atender lo urgente, los emergentes, los imprevistos, lo que irrumpe.

¿Cómo hacer lugar entonces al detenerse, a la escucha, a las preguntas, a sentir, a indignarse? Hacemos propias las palabras de Paulo Freire (2011): los maestros debemos caminar con una legítima rabia, una justa ira, con una indignación necesaria, buscando transformaciones sociales.

Como defensores de los derechos conquistados y en la búsqueda de ampliarlos, nos cabe la responsabilidad de gestar articuladamente oportunidades para los docentes en formación y para quienes ya accedieron al trabajo: si la educación es un derecho, si el trabajo es un derecho, la formación político sindical nos posiciona en su defensa.

---

---

## Referencias bibliográficas

Freire, P. (2011) *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*, Buenos Aires, Editorial Paidós.

**Adriana Lizaso** es Secretaria General de UNTER seccional Bariloche.

**Norma Perez** es Secretaria Gremial y de Organización UNTER, seccional Bariloche



# Talleres comunitarios. Agendas actuales sobre antiguos problemas: El Paso Puelo, entre el ambiente y el capital.

Roque García<sup>1</sup>, Dana Mercado<sup>2</sup>, Micaela Acosta<sup>3</sup>, Ricardo Ramos<sup>4</sup>, Luna Lañin<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Instituto de Formación Docente Continua El Bolsón  
Correo electrónico: roke.fercasla@gmail.com

<sup>2</sup> Estudiante, Instituto de Formación Docente Continua El Bolsón  
Correo electrónico: dana.mercado.l.e@gmail.com

<sup>3</sup> Estudiante, Instituto de Formación Docente Continua El Bolsón  
Correo electrónico: micaelaacosta28@outlook.com

<sup>4</sup> Instituto de Formación Docente Continua El Bolsón  
Correo electrónico: ricardomramos.21@gmail.com

<sup>5</sup> Instituto de Formación Docente Continua El Bolsón  
Correo electrónico: lunalanin@gmail.com

Recibido:  
31 de agosto de 2024  
Aceptado:  
6 de septiembre de 2024

## Resumen

Enmarcado dentro de un proyecto de formación docente, se llevaron adelante cuatro talleres comunitarios en relación a un tema específico: el avance de un paso fronterizo en la cuenca Puelo. Los talleres que se desarrollaron en diferentes espacios entre las localidades de Lago Puelo (Provincia de Chubut) y El Bolsón (Provincia de Río Negro), fueron de carácter abierto y estuvieron coordinados por estudiantes y graduados de los profesorado de Educación Primaria e Historia del Instituto de Formación Docente Continua El Bolsón. Durante los talleres se compartieron saberes, experiencias pasadas y presentes sobre el problema planteado. A los encuentros asistieron una gran cantidad de vecinos de diferentes organizaciones, integrantes de comunidades mapuche, estudiantes y docentes. La horizontalidad de la voz comunitaria revitalizó la discusión sobre un problema que subyace en la región y que no es ajeno dentro del marco histórico regional. Permitió generar intercambios necesarios y tejer redes de saberes e inquietudes para futuras organizaciones asamblearias. Compartimos un breve recorrido de los cuatro encuentros desarrollados y, como resultado de ellos, esbozamos una síntesis sobre un evento ajeno a la organización primigenia, y un breve análisis del proceso enmarcado en un tramo de formación docente.

## Palabras clave:

Comarca Andina ; Espacio regional fronterizo ; Formación docente ; Pedagogía comunitaria ; Memoria.



**Key words**

*Comarca Andina ; regional border areas ; teacher training ; community pedagogy ; memory*

**Abstract**

As part of a teacher training project, four community workshops were carried out in relation to a specific topic: the advanced state of the construction of a border crossing in the Puelo watershed. These workshops were developed between the locality of Lago Puelo (Chubut province) and El Bolsón (Rio Negro Province); they were coordinated by graduates and students of primary education and history teaching from the "Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón". At the workshops there were shared past and actual experiences about the aforementioned problem. A lot of people had attended these meetings, including members of mapuche communities, neighbors, students, teachers, and people from different organizations interested in the topic. The horizontality form that the meetings had adopted, allowed the reopening of the discussion of a long-standing problem at the region. It also gave rise to the generation of community connections, knowledge exchanges and future assembly organizations. In the following paragraphs we will describe briefly what the four meetings consisted of. Furthermore, we will make a concise analysis of this process, framed in the teacher training.

**El inicio de la trama...**

Entre los meses de agosto y septiembre del año 2023 llevamos adelante cuatro talleres, abiertos y comunitarios, sobre una problemática de larga data en la región patagónica cordillerana: hablamos de la construcción de un camino transcorderano alrededor de la cuenca Manso - Puelo, conocido regionalmente como "Paso Puelo". Los talleres se enmarcaron dentro de un proyecto más amplio financiado por el Instituto Nacional de Formación Docente. Nuestro proyecto "Urdimbre. Entretejiendo la trama de la historia regional" (en adelante Urdimbre), conformado por estudiantes, graduados y docentes de los profesorado de Educación Primaria e Historia, trata de sistematizar, analizar (entre otros objetivos), parte de la historia de la Comarca Andina del Paralelo 42 desde un enfoque que tensiona la historiografía hegemónica y ponga en valor el saber comunitario, la historia oral y las memorias locales. A partir de este marco, Urdimbre se propuso pensar encuentros sistemáticos mediante la problematización de un tema que abarque un amplio abanico de actores sociales, que sea situado, y que además logre articular un enfoque de formación de estudiantes y docentes noveles que lleven adelante la gestión y puesta en marcha, de una forma particular, el diálogo con la comunidad en el corto plazo.

**Breve reseña del Paso internacional Puelo. La historia y el intento de "desarrollo".**

"La conexión entre lugareños de un lado y otro de la cordillera siempre existió, y nunca fue un problema, Puelko: en mapudungun 'aguas del este' transformándose hoy a Puelo, es el paso más bajo de los bosques cordilleranos, y ha sido transitado históricamente por los grupos humanos, siempre a pie, a caballo o embarcado".



Así lo manifiesta un comunicado emitido por la Lof Domingo Cayún Panicheo<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> <https://www.mapuexpress.org/2023/05/03/domingo-cayun-panicheo/>

La cita da el indicio preciso que el paso fronterizo es anterior a la consolidación de los estados nacionales chileno y argentino. Fue utilizado por pueblos que habitaron el espacio regional de frontera, donde los intercambios -de todo tipo- eran frecuentes. Actualmente, el paso es utilizado como senda de comunicación, donde la frontera afecta la forma histórica de conexión. La Lof Cayún Panicheo (2000) lo expresa de la siguiente manera "El establecimiento de la frontera político-administrativa entre Chile y Argentina ha afectado las dinámicas y relaciones culturales del pueblo mapuche, al igual que a otros pueblos indígenas, al imponer restricciones al intercambio y movilidad tradicional que los pueblos indígenas han ejercido desde tiempo pre-coloniales" (pág. 27).

Ahora bien, este tipo de senda de comunicación no representa al interés del capital concentrado. Para este tipo de interés es necesario trascender los límites históricos y generar un paso fronterizo que impulse un "desarrollo", turístico, comercial, de explotación. Un "desarrollo". Siguiendo un trabajo reciente de Paoletta (2023) "el proyecto Paso Puelo- El Bolsón tiene sus orígenes en el año 1988 aproximadamente...en 1986 el candidato a intendente por el Partido de Acción Chubutense (PACH) Eduardo Daniel solicitaba al legislador Guillermo Di Fiori que la legislatura declarase su interés por la realización de la obra (Brittos, 2012: 36). Desde su génesis, se plantea como un paso central para el desarrollo turístico de la zona del noroeste y sudoeste de las provincias de Chubut y Río Negro respectivamente. Paso que potenciaría el área de influencia de las localidades de El Bolsón, Lago Puelo, El Hoyo y Epuyén. "...la estratégica ubicación geopolítica del proyecto camino, capaz de transformar esta región del noroeste del Chubut en un pujante polo de desarrollo para la provincia y la región." (Proyecto Camino a Chile, Paso Lago Puelo, 1988:3) Luego de 35 años, poco se ha avanzado en una actualización de dicho proyecto, y continúan los mismos argumentos para justificar su construcción " (pág. 123).

Agregamos que no solo son los mismos argumentos que justifican un impacto al ambiente, y a las diversas formas de vida, sino que los fogoneos políticos son parte de un escenario de campaña. No obstante, en la agenda política se evidenció la continuación de la apertura del paso internacional, los slogans vinculados al progreso de la comunidad puelense giran alrededor de esto, es por ello que en este contexto nuestra propuesta intentó poner en relieve este tema, este problema social transfronterizo.

## Los talleres

Atendiendo a un tema que creímos central para abordar un problema que ponga en relieve la voz del pueblo, avanzamos con la gestión y coordinación de cuatro talleres abiertos entre los meses de agosto y septiembre de 2023. Nos propusimos tomar la voces y memorias de los vecinos y vecinas, crear redes de intercambios, y generar una agenda propia que sea un contrapunto a la agenda política de campaña.

De esta manera, lanzamos la convocatoria al taller abierto: “Historia Regional -Paso Puelo. Frontera entre ambiente y capital”, se llevaron adelante los dos primeros encuentros en el ejido urbano de la localidad de Lago Puelo. El primero de ellos, en la Biblioteca Popular, el segundo en la Casa de la Cultura, ambos estuvieron colmados de personas interesadas en dialogar, compartir saberes y comprender el devenir histórico del Paso Puelo, el problema actual, las tensiones, los actores involucrados, y los contrapuntos dentro de la región (figura 1 y 2). Este proceso de diálogo se enmarcó dentro de las planificaciones desarrolladas por los coordinadores de los talleres, lo que evidenció una forma particularmente genuina de posicionar la formación docente en vínculo directo con la población local, “salir del instituto”, “salir al encuentro con eso que está sucediendo”, y tener la experiencia en torno a un acontecimiento, no es más que la “experiencia” que nos conceptualiza Larrosa (2009), porque según él, la experiencia es:

De esta manera, lanzamos la convocatoria al taller abierto: “Historia Regional -Paso Puelo. Frontera entre ambiente y capital”, se llevaron adelante los dos primeros encuentros en el ejido urbano de la localidad de Lago Puelo. El primero de ellos, en la Biblioteca Popular, el segundo en la Casa de la Cultura, ambos estuvieron colmados de personas interesadas en dialogar, compartir saberes y comprender el devenir histórico del Paso Puelo, el problema actual, las tensiones, los actores involucrados, y los contrapuntos dentro de la región (figura 1 y 2). Este proceso de diálogo se enmarcó dentro de las planificaciones desarrolladas por los coordinadores de los talleres, lo que evidenció una forma particularmente genuina de posicionar la formación docente en vínculo directo con la población local, “salir del instituto”, “salir al encuentro con eso que está sucediendo”, y tener la experiencia en torno a un acontecimiento, no es más que la “experiencia” que nos conceptualiza Larrosa (2009), porque según él, la experiencia es:

*Aquello que nos pasa (...) no hay experiencia, por lo tanto, sin la aparición de en alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento, en definitiva, que es exterior a mí, que está fuera de mi mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar. (p. 15)*



Figura 1: Taller 1, Biblioteca Popular Lago Puelo, Chubut.

Figura 2: Taller 2, Casa de la Cultura Lago Puelo, Chubut. Fuente: Archivo digital Urdimbre.

Llegados a este punto, y evidenciando el interés expreso de la comunidad, se decidió sumar dos encuentros durante la segunda y la última semana de septiembre, cuyo objetivo fue el desarrollo de estrategias de difusión y comunicación. A la participación de vecinos, comunidad mapuche, integrantes de organizaciones civiles y asamblearias, docentes, profesores, se potenció -de alguna manera- la participación de realizadores audiovisuales para poder generar material de difusión enmarcado en un análisis de redes sociales y

comunicación comunitaria. En paralelo, entre el segundo y tercer encuentro, se elaboró un documento escrito que fue compartido y modificado por sugerencias de los propios participantes. El mismo forma parte del análisis desarrollado durante los dos primeros talleres, fue compartido en estos dos últimos encuentros, y forma parte del registro de Urdimbre.

Estos últimos talleres vinculados a las estrategias de difusión y comunicación fueron llevados a cabo en la Intendencia del Parque Nacional Lago Puelo (Figura 3) y en el Instituto de Formación Docente Continua El Bolsón. El primero de ellos, una institución directamente implicada en el problema. Recordemos que el Parque Nacional Lago Puelo forma parte del límite fronterizo con Chile y sobre este sector se pretende avanzar con la construcción del camino transcordillerano. El segundo espacio, denota una cualidad importante: institución donde los coordinadores de los talleres se forman, o se han formado académicamente, visibilizando una forma particular de las relaciones entre instituto y comunidad.

Continuando con la reseña de los encuentros, mencionaremos que, del último taller se desprende la importancia de comunicar a la comunidad y abrir el debate más ampliado, mediar en los procesos subjetivos, y tensionar discursos enmascarados de consignas neoliberales. De allí surge, ajena a la coordinación del propio proyecto Urdimbre, la necesidad de montar un stand en un evento organizado por otra institución educativa, hablamos de la Universidad de Río Negro, sede Andina El Bolsón. La organización corrió por diferentes vías, y los esfuerzos en la realización de infografía, videos, entrevistas, y una serie de recursos, se elaboraron en pocos días para montar el stand informativo, el día 30 de septiembre: el stand Paso Puelo, en el Encuentro Agroecológico en el marco del IX mes de la Agroecología (Figura 4). Esto último, creemos que es resultado de una organización ajena al propio proyecto, y fue en sí mismo la consecuencia de los talleres coordinados por Urdimbre. Las diferentes vías y redes que se tejieron impulsadas por el desarrollo de un taller comunitario forma parte, en cierto sentido, de un quehacer pedagógico que tiende a romper los límites formales del propio proceso educativo, y lleva dentro de sí un compromiso social inherente la formación docente situada y comprometida.



**Figura 3:** Taller 3, Administración de Parques Nacionales seccional Lago Puelo, Chubut. Fuente: Archivo digital Urdimbre.

**Figura 4:** Stand Encuentro Agroecológico, Universidad Nacional de Río Negro, El Bolsón, Río Negro. Fuente: Archivo digital Urdimbre.

## El final de una trama y una nueva mirada de agenda

Finalmente, es menester destacar dos procesos que están entrelazados, y que fueron expuestos en esta reseña. El primero tiene que ver con el proceso de desarrollo de los talleres en sí mismo, con la gestión y con la socialización de información por parte de la comunidad de una manera horizontal, poniendo a disposición experiencias previas. Si nos detenemos en este punto, creemos que es un trabajo de memoria local, donde esas voces, esos recuerdos, esos olvidos, son puestos en escena en un presente que los activa, en este caso un taller sobre un problema regional. Para Jelin (2022):

*El pasado que se rememora y se olvida es activado en un presente y en función de expectativas futuras. Tanto en términos de la propia dinámica individual como de la interacción social más cercana y de los procesos más generales o macrosociales, parecería que hay momentos o coyunturas de activación de ciertas memorias, y otros de silencios o aún de olvidos. (p. 40)*

En segundo lugar, la puesta en escena, en práctica, de un taller ligado a la educación comunitaria, es per se un trayecto formativo, donde es posible discutir sobre problemas situados, y crear alternativas de conciencia pública, que logra entrelazar un compromiso social y tensionando un esquema individualista y competitivo.

*Es en este plano donde la educación como proceso formal o informal se despliega en función de las necesidades históricas, en la búsqueda permanente del humanismo cuyo objetivo, a través de la cultura, es el encuentro con el mundo social, con sus contradicciones y con sus posibilidades. La educación no puede aspirar a la supremacía de la conciencia individual porque su objetivo es colectivista, comunitario. Ella impulsa el desarrollo del compromiso social, este propósito no es una nueva imposición cultural, es toma de conciencia sobre una realidad concreta. (Luna y Carreño, 2005: 326)*

La nueva agenda social es crucial para poder contraponer una mirada sobre un problema que afecta a la población. El comunicado de la Lof Domingo Cayun Panicheo es claro en este sentido "Es necesario que la población en general se informe de las consecuencias que puede traer que el Paso Puelo se concrete, y el desequilibrio irreversible que ocasionaría. También es necesaria la organización en conjunto, entre la Administración del PNL (que hasta el momento no se ha pronunciado públicamente) y las autoridades comunales, en conjunto de la población, debemos priorizar la conservación del patrimonio natural binacional y aspirar a la cooperación para el ordenamiento, desarrollo y manejo del territorio en conjunto, frenando la pérdida de diversidad, poniendo en valor el propio entorno y nuestra cultura. De esta manera formaríamos el verdadero y necesario camino."

Creemos que estos talleres es un camino, no el verdadero, pero si uno discutido, donde la información nos permitió estar en alerta ante un posible avance. Si bien, este tema es cíclico, no creemos que es necesario desatenderlo, todo lo contrario, "destruir la mapu es un negocio, el extractivismo avanza y se impulsa como progreso... ya no se valora la vida"

Hasta aquí un breve recorrido de un ciclo de encuentros ligados a parte de la historia regional fronteriza, que intentaron poner en discusión el devenir de una problemática situada, enmarcados en un proyecto de formación de docentes guiados por el impulso del compromiso social y la búsqueda constante de tensionar la historia hegemónica local. De esta manera se van tejiendo las tramas de la historia regional, una urdimbre en el presente.

---

## Referencias bibliográficas

- Jelin, E. (2021) *Los trabajos de memoria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. En: C. SKLIAR y J. LARROSA (comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Lof Cayun Panicheo. (2020). *Área de conservación Mapuche. Len Ko Winkul Mapu*. Observatorio Ciudadano. Chile.
- Pérez Luna, E.; Sánchez Carreño, J. (2005) *La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire*. Revista Venezolana de Ciencias Sociales, vol. 9, núm. 2, diciembre, pp. 317-329 Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt Cabimas, Venezuela
- Paolella, A. (2023). *Turismo, territorio y neoextractivismo*. El Caso del Lof Domingo Cayun Panicheo en la cuenca binacional del río Puelo. *Realidad, Tendencias y Desafíos en Turismo*, 21 (2) 113-131.

*Roque García, es profesor de Historia. Graduado del Instituto de Formación Docente Continua El Bolsón, Río Negro. Profesor Adjunto Seminario Historia Regional de la Patagonia, profesorado en Historia, Instituto de Formación Docente Continua El Bolsón, Río Negro Argentina.*

*Dana Mercado, es estudiante del profesorado de Educación Primaria y del profesorado de Historia, Instituto de Formación Docente Continua El Bolsón, Río Negro Argentina.*

*Micaela Acosta, es estudiante del profesorado de Educación Primaria, Instituto de Formación Docente Continua El Bolsón, Río Negro Argentina.*

*Ricardo Ramos, es profesor de Historia; Instituto de Formación Docente Continua El Bolsón, Río Negro, Argentina. Docente interino de Ciencias Sociales, Profesorado de Educación Primaria; y del Seminario de Historia regional de la Patagonia, Profesorado de Historia, en el Instituto de Formación Docente Continua El Bolsón, Río Negro, Argentina. Investigador asesor Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Argentina.*

*Luna Lañin, es profesora de Historia; Instituto de Formación Docente Continua El Bolsón, Río Negro, Argentina. Docente interina de Historia Social e Historia Mundial II, Profesorado de Historia, en el Instituto de Formación Docente Continua El Bolsón, Río Negro, Argentina.*