

La escuela hoy: un lugar de encuentro y transformación

A escola hoje: um lugar de encontro e transformação

School today: a place of encounter and transformation

María Clara Montivero de la Roza  <https://orcid.org/0009-0007-1473-9024>

Universidad de Buenos Aires (UBA) / Universidad Torcuato Di Tella (UTDT), Argentina

Resumen. Desde una perspectiva filosófica, este artículo aborda la crisis del vínculo modernidad-educación con el objetivo de interrogar los principios que actualmente fundamentan la práctica educativa escolar. Se parte del supuesto de que la escuela funciona como una estructura de repetición que dificulta la incorporación de transformaciones significativas, lo cual contribuiría a la persistencia de su crisis. En este marco, y considerando que la función pedagógica tradicional -centrada en el desarrollo de las facultades del sujeto y su integración social- parece haberse desdibujado, exploramos las posibilidades de construir nuevas formas de legitimación que respondan a las dinámicas, tensiones y particularidades que configuran hoy el ámbito escolar.

Siguiendo a Alejandro Cerletti y retomando la noción de *acontecimiento* desarrollada por el filósofo Alain Badiou, proponemos pensar el acto educativo como una irrupción de la novedad en la práctica escolar. Desde esta perspectiva, la experiencia escolar no se reduce a un proceso predecible ni controlable. Más que producir un sujeto acabado, configura un sujeto que habita un espacio en constante construcción, donde tiene lugar lo inesperado. Así, la escuela se concibe como el marco institucional que posibilita el acontecimiento educativo, entendido como un encuentro con lo inesperado en el ámbito de una comunidad.

Palabras clave: crisis; institución escolar; acontecimiento; novedad.

Resumo. *A partir de uma perspectiva filosófica, este artigo aborda a crise do vínculo modernidade-educação com o objetivo de questionar os princípios que atualmente sustentam a prática educacional escolar. Parte-se do pressuposto que a escola funciona como uma estrutura de repetição que dificulta a incorporação de transformações significativas, o que contribuiria para a persistência de sua crise. Nesse âmbito, e considerando que a função pedagógica tradicional – centrada no desenvolvimento das facultades do sujeito e em sua integração social – parece ter se esvaído, exploramos as possibilidades de construir novas formas de legitimação que respondam às dinâmicas, tensões e particularidades que moldam o ambiente escolar atualmente.*

Seguindo Alejandro Cerletti e adotando a noção de acontecimento desenvolvida pelo filósofo Alain Badiou, propomos pensar no ato educacional como uma irrupção de novidade na prática escolar. Sob essa perspectiva, a experiência escolar não se reduz a um processo previsível e controlável. Em vez de produzir um sujeito acabado, ela configura um sujeito que habita um espaço em constante construção, onde o inesperado acontece. Assim, a escola é concebida como a estrutura institucional que torna possível o acontecimento educacional, entendido como um encontro com o inesperado no âmbito de uma comunidade.

Palavras-chave: crise; instituição escolar; acontecimento; novidade.

Abstract. *From a philosophical perspective, this article explores the ongoing crisis in the relationship between modernity and education, with the aim of interrogating the principles currently guiding school-based educational practices. It is argued that the school functions as a structure of repetition, which limits the incorporation of meaningful change and contributes to the persistence of its crisis. In light of the apparent erosion of the traditional pedagogical role -focused on developing individual faculties and promoting social integration- this work examines the potential for constructing new forms of legitimation that address the diverse dynamics and specificities shaping contemporary educational practice.*

Drawing on the contributions of Alejandro Cerletti and the concept of the event as theorized by the philosopher Alain Badiou, the educational act is redefined as an irruption of novelty within the school context. From this standpoint, the educational experience is neither fully predictable nor controllable. It does not produce a fully formed subject but rather one who inhabits a space in construction, where the unexpected emerges. The school, in this sense, is the institutional framework that makes the educational event possible, conceived as an encounter with the unexpected within a community.

Keywords: crisis; school practice; event; novelty.

1. Introducción: La crisis de lo escolar

En el sentido clásico, educar supone una instancia de fundamentación objetiva en términos de transmisión de saberes orientada a la formación de sujetos, en correspondencia con la cultura y los ideales propios de cada sociedad y época. Pero esta racionalidad lineal y progresiva, característica de la modernidad, puede resultar limitada para comprender y explicar las múltiples dinámicas, especificidades y significados que atraviesan y reconfiguran la práctica educativa escolar contemporánea. En la sociedad contemporánea coexisten una pluralidad de culturas e identidades, de relatos y de recorridos diferentes, que tienen como contrapartida la dificultad para la conformación de algo común. Tal como advierte Estanislao Antelo, “La discusión sobre lo educativo hoy parece restringirse al reducido campo de elecciones, decisiones y competencias individuales o a los requerimientos y particularidades de una época, un usuario, un cliente o consumidor” (Antelo, 2010, p.176), atendiendo a las condiciones propias del sujeto posmoderno. Esta discusión se enmarca en lo que se ha conceptualizado como el “mito de la modernidad” (Vattimo, 1990), poniendo en jaque la legitimidad del paradigma moderno en el ámbito educativo y el propósito de subjetivación de la práctica escolar para la inserción social y cultural.

Lo extraño es que, en este contexto de grandes transformaciones culturales y tecnológicas, agravado por una crisis generalizada de las instituciones, la escuela continúa operando de manera naturalizada bajo los mismos principios con los que fue concebida en el siglo XIX: instrucción simultánea, organización del aprendizaje según criterios etarios, vigilancia del docente y transmisión de contenidos homogéneos. Esta persistencia permite pensar a la institución escolar como una estructura de repetición que dificulta la incorporación de cambios significativos, a lo que podríamos adjudicar su persistente crisis.

En *Repetición, novedad y sujeto* (2016), Alejandro Cerletti elabora este quiebre en los siguientes términos. Siendo la escuela, entendida como el sistema de educación formal en su conjunto, “una matriz de funcionamiento anclada en la modernidad” (Cerletti, 2016, p.27), hoy vemos cómo se han puesto en cuestión tanto sus objetivos como su modo de organización, y con ello su función sociopolítica. Así, la sociedad contemporánea arrastra la contradicción propia de la ilustración: la necesidad de integración de los saberes y prácticas establecidos, y la voluntad de transformación del estado de cosas. Hay un desfase entre el aspecto conservador de la educación y el emancipador, entre la formación y la transformación (Cerletti, 2016, p.30).

Hoy se acusa a la escuela por su dinámica reproductiva, por desmotivar a sus estudiantes, por reproducir las condiciones de desigualdad social que propone el mundo exterior, y por no alcanzar con las expectativas sociales y culturales de aprendizaje para la inserción laboral. “Cuando hay numerosos itinerarios y diversos ambientes educativos, tanto formales como informales, que hacen posible este proceso de producción, ¿cuál es, entonces, el papel de la escuela?” (Masschelein y Simons, 2014, p.9). Más precisamente, y en términos filosóficos: ¿Cómo se legitima la institucionalidad escolar hoy?

2. Metodología

Partimos de la llamada “crisis” de legitimidad de la institución escuela e intentamos poner en diálogo nuevos conceptos que nos permitan leer el cambio epistemológico y cultural que describimos, pensando en la posibilidad de configurar una verdad en términos de cambio o transformación. Con este propósito, aproximamos una lectura del concepto de *acontecimiento* que acuña Badiou (1988) en el campo de la filosofía como categoría para descifrar los sentidos que puede tener la experiencia didáctica hoy, más particularmente referidos a la construcción de subjetividad en un contexto escolar. Uno de los problemas fundamentales en la obra de Badiou es el planteo de la novedad. Mutaciones políticas, científicas, poéticas y encuentros amorosos son los ámbitos que explora para expresar en un modo filosófico y sistemático el modo de surgimiento de una verdad en un contexto local. Así, el filósofo francés nos invita a pensar los vertiginosos cambios del mundo contemporáneo como un proceso de composición de verdades, y a salirnos de posiciones estancadas que nos impiden leer estas transformaciones mal concebidas como “crisis”.

Con este marco de referencia, presentamos algunos abordajes contemporáneos que siguen una línea de consideración de la experiencia educativa como un “acontecimiento subjetivo” proponiendo una posible lectura de la escena escolar actual y de las problemáticas que plantea. Este enfoque nos permite pensar la educación ya no como un proceso de desarrollo y socialización individual sino como un acto local que es condición para el surgimiento del sujeto en el encuentro con otro/s a partir de algo que se pone en común.

3. Hacia una nueva configuración cultural

Para comprender las transformaciones que pretendemos describir, tendremos que considerar la transición a la sociedad de la comunicación y su repercusión en la práctica educativa. Con la explosión de los *mass media* luego de la Segunda Guerra Mundial y la revolución de las tecnologías personales de los últimos años, cambiaron las condiciones del acceso al conocimiento.

Sadin (2022) estudia el impacto de las tecnologías digitales en la conformación de una nueva individualidad, que tiene como correlato el deterioro de la vida colectiva en sociedad. Desde un enfoque sociológico, Sadin advierte que el impacto de las nuevas tecnologías, y en particular de las tecnologías personales (smartphones, redes sociales) para la satisfacción de nuestras necesidades cotidianas han permitido desplegar trayectorias atomizadas (y calculadas) de los consumidores. Así, las tecnologías personales nos han abierto paso a una relación individual y a demanda con el conocimiento, o bien con la información, dando lugar a la construcción y la expresión de los propios relatos y opiniones. Siguiendo a Arendt (2010), Sadin distingue los conceptos de ciudadano y de consumidor o usuario. Mientras que el ciudadano de la era moderna afirma su singularidad en el marco de un código compartido de normas y valores de convivencia, el consumidor de la posmodernidad se ve remitido a sí mismo, hasta el punto de vivir en la total indiferencia del otro (Sadin, 2022, p.132). Esto supone un retroceso en la implicación de los asuntos comunes, corriendo el riesgo de quedarse en el plano superficial e insuficiente de la palabra aislada, como un nuevo estado de naturaleza donde la violencia se expresa en la indiferencia. “Los usuarios

no buscan sino hacer prevalecer su opinión, con frecuencia despreciando la de los demás o algunos valores fundamentales compartidos, sobre los cuales descansa sin embargo la constitución de todo cuerpo político viable" (Sadin, 2022, p.160). Se trata de un tipo de comunicación que permite conectar, pero no genera lazo o sentido que ordene esa experiencia (Baquero, 2004). En este sentido, advierte el filósofo que la posmodernidad está marcada no tanto por la tan renombrada distinción entre verdad y falsedad (o *posverdad*), sino por una partición entre el yo y el nosotros, que marca el advenimiento de un individuo tirano para quien el yo representa la fuente de su verdad.

La lógica filosófica propia de la posmodernidad es la de la singularidad, la de la pluralidad de voces, de historias, y de cursos de aprendizajes. Lo que, según advierte Vattimo, deviene en una sociedad más compleja y caótica (Vattimo, 1990). A esto se suma la creciente desconfianza y desilusión respecto de la promesa del bien común garantizado por las instituciones de poder. Las autoridades institucionales ya no son garantía de orden, de igualdad o de progreso (si es que alguna vez lo fueron).

Estas posiciones adoptan, por ejemplo, la forma del cuestionamiento de la palabra de los profesores, por la posición "oficial" que ellos personifican, por un lado, y a la vez por el hecho de sentirse informado respecto de una gran cantidad de cosas que permiten suponer que se volvió posible y normal establecer una relación de igualdad, incluso de competencia, con ellos" (Sadin, 2022, p.217)

Hoy, el acceso al conocimiento no es exclusivo del ámbito escolar o académico: el conocimiento y la información tienen la forma de la diseminación, están disponibles para todos y a toda hora. A partir desde este momento, hay una "diferencia clara con el fin del siglo XIX o los comienzos del XX cuando para poseer una experiencia cognitiva habría que transcurrir por todos los niveles del sistema educativo" (Baquero y Narodowski, 1994, p.9) Si en la didáctica moderna la edad constituía el criterio organizador del recorrido de aprendizaje, en el contexto contemporáneo observamos una diseminación del conocimiento que desarticula dicha lógica, haciendo que la edad deje de operar como un límite para su acceso. Este desplazamiento habilita, al menos en un primer momento, la posibilidad de interpretar los conflictos que atraviesa hoy la escuela como expresión de una ruptura, ya sea de carácter epistemológico o antropológico. En efecto, nos encontramos ante una institución fundada en una lógica asimétrica de transmisión que continúa operando en un escenario cultural profundamente transformado, donde las formas de vinculación con el saber han sido redefinidas. De este modo se ponen en cuestión dos de los rasgos fundamentales de la infancia en sentido clásico: su pasividad y su dependencia del adulto para el acceso al conocimiento. En otras palabras, se desdibuja la legitimidad de la conceptualización de la infancia y junto con ella las prácticas pedagógicas que acompañaban su desarrollo. "Y ahora, ¿por qué deberían obedecernos? Si ahora son ellos los que tienen el lugar del saber informático y telemático" (Narodowski, 2013, p.33). Hoy somos los adultos los que buscamos adaptarnos a los vertiginosos procesos de transformación de los más jóvenes. Apoyándonos en el abordaje antropológico de Mead (2002) podemos leer este quiebre como una ruptura antropológica que ha cambiado sustancialmente la relación con el saber e instala un nuevo escenario cultural: de cambios turbulentos y continuos en la que solo aquellos formados en la cultura de la inmediatez tienen la palabra autorizada.

A partir de lo establecido, vislumbramos que la crisis de la lógica moderna que organizaba el acceso progresivo al conocimiento hoy enfrenta a la práctica educativa con la pérdida de legitimación que tiene un correlato en los planos político, social y cultural. Los contenidos ya no tienen una única forma de ser validados y el docente como autoridad de origen empieza a tener tropiezos. La relación asimétrica comienza a resquebrajarse en tanto la legitimidad del saber ya no se sustenta en un principio unívoco, sino en un entramado de singularidades que se actualizan en cada situación educativa concreta. Lo que tenemos ahora, en palabras de Cullen (1997, p.19), son “sujetos desfondados, escindidos y fragmentados”. Hoy ya no podemos decir que la educación sea mera socialización o gradual desarrollo¹, de hecho, ya no hablamos de progreso en sentido gradual, lineal o acumulativo. La escuela ha dejado de ocuparse del desarrollo de las facultades naturales del sujeto y de su inserción en un marco social, y comienza a entenderse como una instancia de asimetría contingente entre el niño y el adulto.

4. La teoría del acontecimiento

Badiou acuña el concepto de acontecimiento en su primera gran obra, *Teoría del sujeto* (1982), una recopilación de cursos universitarios dictados en la universidad de París. Son varias las definiciones y descripciones que el filósofo brinda sobre este término, pero como punto de partida diremos que: “Acontecimiento es el nombre de algo que se produce localmente en un mundo que no puede deducirse de las leyes de ese mismo mundo. Es una ruptura local en el devenir habitual del mundo” (Badiou, 2015, p.72). En general, las reglas del mundo producen una especie de repetición, y un acontecimiento irrumpe en esta repetición en tanto muestra algo que parecía imposible desde el punto de vista dominante de ese mundo, y en este sentido, se plantea como excepción. Así, un acontecimiento revela una nueva posibilidad, hasta el momento impensada, sobre las leyes de funcionamiento del mundo².

Un acontecimiento nos enfrenta a lo imposible, y pone en jaque las reglas del juego. Tomemos como caso el mayo de 1968: el hecho de que ocurriera en simultáneo una revuelta masiva de los estudiantes y la mayor huelga general jamás vista de los obreros fabriles reveló que la estricta separación entre jóvenes intelectuales y jóvenes trabajadores en cuanto ley de ese mundo (Francia de los años 60) era anticuada. El acontecimiento revela la necesidad de cambiar la ley, y propone una nueva unidad que va más allá de las antiguas diferencias establecidas: “Sed realistas, pedid lo imposible”, reza uno de los eslóganes del Mayo del ‘68 (Cerletti, 2008, p.121). En estos términos, la verdadera libertad y el verdadero acto de creación implican hacer aquello que el mundo conocido proscribía. En esto se asemejan el artista, el científico, el militante, el amante, y por qué no el educador, en su intento de pensar y crear una nueva representación.

¹ La concepción naturalista funda las razones de educar en una racionalidad capaz de comprender la educación como mero desarrollo de posibilidades, regido por leyes naturales. La concepción histórica, por otra parte, concibe la educación como instancia de formación de sujetos sociales. En este caso, el sujeto es educado por otro.

² Para ilustrar el concepto, Badiou propone una serie de ejemplos concretos. La Revolución francesa de 1792; el encuentro de Eloisa y Abelardo; la creación galileana de la física; la invención de Haydn del estilo musical clásico; la revolución cultural China (1965-1967); una pasión amorosa personal; la creación del matemático Grothendieck de la teoría de los Topos; la invención por Schoenberg del dodecafonismo (Badiou, 2004, p.25). Todos estos son procesos concretos que exponen diferentes formas de posibilidades de eso que era impensado, algo del mundo que estaba oculto, habilitando así nuevas posibilidades de pensamiento y de acción.

A partir de aquí, un proceso de verdad implica aceptar la invitación a inventar un nuevo modo de habitar una situación. Una “verdad” surge como efecto de la fidelidad en (compromiso con) la situación, y el “sujeto” no es sino lo que adviene frente a un acontecimiento que conlleva a una nueva manera de ser. Así, el proceso de subjetivación implica una decisión, que Badiou define en términos de un *forzamiento* en tanto no se trata de un proceso natural, sino que requiere intención (así como en República de Platón el prisionero liberado regresa a la caverna a transmitir a los otros el nuevo conocimiento). “El verbo forzar indica una ruptura que de algún modo violenta los saberes establecidos y en circulación, o bien, reorganiza esta suerte de enciclopedia portátil de la que se extraen las opiniones, las comunicaciones y la sociabilidad” (Badiou, 2004, p.42). De este modo, el proceso de surgimiento de una verdad requiere de una voluntad que permita poner en cuestión los saberes y prácticas vigentes, y romper con ese ciclo de repetición.

5. ¿Cómo pensar la novedad en el marco de una educación institucionalizada?

Habiendo planteado el marco filosófico de referencia, Alejandro Cerletti nos invita a pensar la práctica educativa en términos de acontecimiento. Esto permite esbozar una forma de subjetivación que excede los marcos de la función socializadora propia de la modernidad, abriendo la posibilidad de interpretar las rupturas en el ámbito de la educación institucionalizada no tanto como crisis, sino como apertura al surgimiento de lo nuevo. Si entendemos que las situaciones educativas actualizan, y a la vez reproducen, las complejas dinámicas que configuran los mundos escolares, el acontecimiento aparece como una irrupción que pone en cuestión el orden de la normalidad. En este sentido, el encuentro educativo se presenta como una experiencia que confronta al sujeto con la dimensión de lo impredecible y lo novedoso del pensamiento. Surge entonces una pregunta fundamental: ¿cómo pensar la novedad en el marco de una educación institucionalizada?

Partimos de la idea de que la educación institucionalizada es “una estructura compleja de repetición que cumple funciones tanto de objetivación como de subjetivación” (Cerletti, 2008, p.33). La escuela, entendida como institución, no es sino un conjunto de elementos múltiples agrupados bajo una norma de ordenamiento. Cuando hablamos de los elementos que conforman una *situación educativa*, nos referimos a los educadores, a los estudiantes, a los saberes, valores y prácticas que circulan³. En términos de Cerletti, la situación educativa supone de hecho un forzamiento para que la heterogeneidad de estos elementos se pueda leer desde el ordenamiento de una unidad homogénea. Desde Platón, la filosofía ha intentado comprender la multiplicidad desde la unidad, y este modo de organizar la experiencia educativa que rige desde la modernidad, no busca otra cosa que regularizar lo múltiple bajo la norma de lo uno.

Cabe aclarar que la función estructurante e integradora de la escuela no resulta visible o no puede leerse desde la misma situación educativa, sino desde la óptica de un *estado de la situación* (externo) que permita encuadrar aquello que presenta la estructura desde un punto de vista diferente. Así, el estado de situación define la “normalidad” de la situación educativa, asegurándose de que no se desborde. Si la

³ A lo que la pedagogía refiere comúnmente como “triángulo pedagógico”.

educación institucionalizada supone una estructura de repetición, donde los roles y las funciones de sus actores están bien definidos, esta instancia meta-estructural buscará dar cuenta de cualquier exabrupto o falencia, o en términos de Badiou, del *vacío* de esta estructura.

En concreto, esto se traduce en las políticas que norman la práctica educativa en pos de su estabilidad y predictibilidad. En este sentido, el Estado refiere a los docentes y a los estudiantes como grupos de actores homogeneizados que tienen un rol específico, regulado por las políticas educativas. Así, los docentes son funcionarios del Estado para garantizar el cumplimiento de la legalidad educativa y la inserción de los estudiantes al mercado laboral y a la ciudadanía (Cerletti, 2008, p.42). Consideremos, por ejemplo, las políticas de formación y perfeccionamiento docente, así como la implementación de nuevos diseños curriculares, que lejos de introducir transformaciones sustantivas, tienden a operar como mecanismos de reparación o de normalización del sistema educativo vigente. En sintonía con el proyecto político de la modernidad, de carácter eminentemente conservador, la escuela puede entenderse como un dispositivo de institucionalización estatal orientado a articular las dimensiones macro de las políticas educativas con las dinámicas micro de las prácticas cotidianas, reproduciendo así las condiciones estructurales que garantizan su continuidad y operatividad. De este modo, "Las leyes educativas intentan dar unidad al conjunto de los mundos escolares y construir un mundo escolar general, o situación educativa general, que sea inteligible y operativo" (Cerletti, 2008, p.49). Incluso cuando se reconoce una disfuncionalidad en el sistema, las políticas educativas tienden a operar sobre lo existente, privilegiando su adaptación antes que asumir los riesgos inherentes a una transformación profunda, e incluso a su posible disolución. Lo que habitualmente se describe como "crisis" del sistema educativo institucionalizado puede interpretarse, más bien, como la distancia creciente entre el devenir contingente de las situaciones educativas y el marco de legalidad estatal que, como advierte Cerletti, se encuentra en constante reajuste. En este contexto, cabe preguntarse: ¿es posible que la educación institucionalizada logre sustraerse de esta lógica reproductiva? ¿De qué manera podría emerger lo nuevo en un escenario estructurado por la reiteración?

En determinadas circunstancias, dentro del marco de una situación educativa, pueden emerger saberes, acciones, voces disonantes o ideas que interrumpen el orden establecido y no encuentran un modo de ser representadas por la lógica dominante de dicha situación. Habitualmente, la respuesta institucional tiende a neutralizar estas irrupciones aleatorias, ya sea silenciándolas o absorbiéndolas dentro del esquema vigente. Sin embargo, según plantea Cerletti, es precisamente en estas singularidades donde se abre la posibilidad para la aparición de lo nuevo, cuando algo irrumpe de forma radical, quebrando la repetición de lo instituido. Volviendo a Badiou, lo que irrumpe no es sino un *acontecimiento*, que se produce en una situación determinada (localmente) pero que la excede completamente (Cerletti, 2008, p.62).

Ahora bien, para que de hecho se produzca alguna transformación sobre lo que había debe haber una *decisión* vinculada a la voluntad de producir un efecto de cambio real sobre el estado de la situación dado⁴. De modo que no alcanza con la

⁴ En el análisis de Cerletti, la relación entre la presentación de la situación educativa y la representación del estado de cosas puede reducirse a tres posibilidades. En un estado de normalidad la representación institucional podrá

irrupción de una novedad en un determinado estado de cosas, se requiere un compromiso en pensar la situación “según” esta novedad, por fuera de las leyes regulares de esa situación. De este compromiso depende que surja una verdad como efecto, como huella, de la irrupción del acontecimiento: una nueva manera de pensar, de actuar o de ser en la situación.

Es evidente que la institución escolar contemporánea se ve atravesada por múltiples puntos de ruptura que difícilmente pueden ser absorbidos o resueltos por los marcos normativos vigentes: los conflictos vinculados al género y la sexualidad, el impacto de las tecnologías personales y las redes sociales en los modos de comunicación y en la construcción de identidades, el cuestionamiento constante a la figura de autoridad, las transformaciones en las configuraciones familiares y la emergencia de nuevas formas de desarrollo profesional que desbordan los límites de la formación académica tradicional. Al mismo tiempo, experiencias como el homeschooling y el aprendizaje híbrido, especialmente visibilizadas durante la pandemia, han expuesto fisuras previamente contenidas por la lógica repetitiva de la escolarización, tales como las desigualdades socioeconómicas, brechas tecnológicas y carencias vinculares. En sintonía con el planteo de Cerletti, denominamos “crisis” a aquellos momentos en los que tales rupturas irrumpen en la repetición del proceso educativo sin que puedan ser resueltas desde las políticas o normativas existentes. No obstante, nos atrevemos a pensar estas excepcionalidades no como meras disfuncionalidades, sino como oportunidades para imaginar nuevas formas de concebir la práctica educativa. En esta clave, la escuela puede devenir un espacio para la producción de pensamiento y verdad, como efecto de la experiencia de un acontecimiento. En palabras de Cerletti, “Pensar significará, entonces, la posibilidad de interceder en los saberes, de atravesarlos y, eventualmente, reacomodarlos de una manera diferente a como estaban” (Cerletti, 2008, p.90). Y en esta acción educativa radica la posibilidad de conformación de subjetividad, en la decisión de situarse en la novedad y reapropiarse singularmente de ese conocimiento.

En este punto cabe destacar la distinción que hace Badiou entre política de estado y política emancipatoria. Mientras que la primera no es sino la gestión normativa y administrativa que hace posible la perpetuidad regular de un estado de situación, la política emancipatoria es una política de ruptura y se plantea con autonomía de la gestión estatal (Cerletti, 2008, p.115). El pensar como acto de subjetivación, de autonomía frente al saber instituido, va más bien en esta segunda línea. A raíz de esto, Cerletti introduce el concepto de “sujeto político” en la educación que se corresponde con la existencia de acontecimientos, o sus efectos, en el seno de la institucionalidad educativa (Cerletti, 2008, p.23). La pregunta que nos hacemos es si puede surgir en la educación institucionalizada la posibilidad de un acontecimiento político que diera como resultado una recomposición de la situación educativa (social y política en general), en cuanto a los saberes dominantes y a la dinámica de las relaciones. A

dar cuenta de lo que hay, es decir, de lo que se presenta, permitiendo la continuidad del proceso educativo. Puede ocurrir, sin embargo, que haya un excedente que el estado no puede representar, tal es el caso del fenómeno de la deserción escolar que pone en evidencia un vacío en la funcionalidad del sistema. Por último, existe la posibilidad de una excepción o singularidad en la situación educativa que no pueda ser representada por el estado de la situación. Aquí yace justamente, el espacio para la novedad, frente a la posibilidad de que ocurra algo diferente de lo normal (Cerletti, 2008, p. 55).

lo sumo, señala Cerletti, se apuesta por pensar lo excepcional, lo disruptivo, y actuar de manera consecuente con esa decisión, en pos de una transformación verdadera (Cerletti, 2008, p.122).

6. ¿Para qué la escuela hoy?

Hemos establecido que la escuela como institución heredada del proyecto moderno, en su ideal de formación conservador, ha dejado de ser efectiva para responder a las singularidades que atraviesan hoy la escena escolar. Aun así, podemos concebir este tipo de excepcionalidades como la posibilidad de una nueva manera de pensar la funcionalidad de la escuela hoy. En esta línea, la experiencia educativa no puede ser comprendida como un proceso plenamente predecible ni controlable; ni orientado a la producción de un sujeto acabado, sino a la conformación de un sujeto en tránsito, que habita un espacio en permanente construcción y está abierto a la irrupción de lo inesperado. A partir de esto, ¿podemos resignificar el sentido de la institucionalidad escolar? ¿Para qué la escuela hoy? A continuación, presentamos algunas miradas que nos pueden ayudar a responder este interrogante.

En *Crítica de las razones de educar* (1997), Carlos Cullen sostiene que la educación no se funda en una instancia única y cerrada de legitimación, sino en la diversidad de prácticas sociales y culturales. Desde esta perspectiva, educar es una práctica discursiva de la comunidad, que constituye subjetividad en el encuentro con el conocimiento. La conversación, en este marco, se presenta como condición indispensable para la formación: sin diálogo no hay saber ni experiencia formativa posible. Podríamos decir, en este sentido, que la escuela es el espacio de lo público, donde circula un saber crítico que está ahí para ser cuestionado.

Desde una mirada algo más contemporánea, Carlos Skliar también aborda la educación como una forma de conversación sobre el mundo en el que vivimos. Una conversación que alberga la alteridad, en tanto que el acto de educar implica poder contar y también escuchar historias y verdades siempre diferentes las unas de las otras. Para Skliar, el carácter singular, individual y diverso de los efectos de la enseñanza pone en cuestión la noción de sistema educativo entendido como un dispositivo regulador del tiempo, los contenidos y las formas de enseñar y de aprender. Los efectos de la enseñanza, además de ser únicos en cada sujeto, son también diferidos e imprevisibles, ya que exceden el tiempo y el espacio del aula. Así, la conversación adquiere un carácter singular y situado, en la medida en que se configura a partir de un vínculo que se establece entre quienes participan del proceso formativo.

Aún más, advierte Greco, educar es un gesto estético en tanto propone nuevas maneras de relacionarse, de sentir, de pensar y de hacer (Greco, 2012, p.106). Siguiendo a Badiou, hay una dimensión creativa en el acontecimiento, entendido como una irrupción excepcional que rompe con la lógica de la repetición. El acontecimiento constituye un proceso concreto mediante el cual se torna visible lo previamente imposible, revelando aspectos ocultos del mundo y abriendo, en consecuencia, nuevas posibilidades para el pensamiento y la acción. De modo análogo a la labor del artista, que busca formas inéditas de representación, la práctica educativa puede concebirse, en última instancia, como el gesto de *mostrar* (en acto) una manera distinta de mirar, de intervenir y de pensar el mundo compartido, e incluso, el mundo por venir. “La

enseñanza como posibilidad, como alusión a ese pensamiento del afuera⁵, no prescribiría pasos, ni siquiera los insinuaría, más bien mostraría para incitar..." (Martínez Boom, 2010, p.168).

Podemos afirmar, entonces, que educar es un acto que incita al pensamiento de lo nuevo, más allá de la mera reproducción de un estado de cosas, como toma de posición subjetiva. Entender el acto educativo como acontecimiento, siguiendo a Cerletti, nos permite pensar la educación como un espacio donde prima la invitación y la incitación a formular nuevas configuraciones sobre el mundo conocido, en un intento por aprender a vivir en sociedad. Donde docentes y estudiantes abren la conversación para atreverse a escribir sus propias historias. "Abrir el mundo tiene que ver con el momento mágico en que algo exterior a nosotros nos hace pensar. Es un acontecimiento en el sentido fuerte de la palabra" (Masschelein y Simmons, 2014, p.23). A fin de cuentas, enseñar es dejarse atravesar por la novedad, desnaturalizando, problematizando, interrogando, investigando, nombrando, significando.

De este modo, concebir la experiencia educativa como un proceso de subjetivación nos invita a explorar un tiempo en movimiento y un espacio compartido dispuesto a la transformación en el encuentro con otre/s. A diferencia de la calculada experimentación científica, el proceso de subjetivación que es efecto de la experiencia educativa es de hecho impredecible e incontrolable. Experiencia es lo que *nos* pasa, y lo incierto del aprendizaje está en la significación que la propia mirada o la propia palabra puede dar a ese encuentro con el mundo, que constituye al sujeto en el mismo momento en que se produce un movimiento. Meirieu (2016) alude a la "motivación" en términos del reconocimiento del yo como protagonista del aprendizaje, destacando que la relación pedagógica se configura en un espacio atravesado por el deseo. El deseo de aprender exige un tiempo de exploración de lo desconocido, y es en ese marco donde la función docente se define como acompañamiento en el proceso de descubrimiento y construcción de sentido, tanto para quien aprende como para quien enseña. En este contexto, lo nuevo no aparece como simple producto de una transmisión mecánica, sino como efecto de una experiencia que involucra atención, exposición y afectividad en una situación concreta. Entonces, a diferencia de la mera transmisión que supone un producto predecible y calculado, la experiencia educativa involucra la afectividad y el pensamiento en una situación dada, al tiempo que produce un efecto impredecible y novedoso para quienes comparten ese acto. Pero, ¿puede la escuela, en su inercia institucional repetitiva, albergar una experiencia de estas características?

Frigerio (2010) define a las instituciones como "edificios simbólicos e imaginarios, arquitecturas y construcciones que el hombre levanta por su necesidad de dar forma" (p.16). Volviendo a Cerletti, la escuela entendida como institución no es sino un conjunto de elementos múltiples (estudiantes, docentes, saberes, valores y prácticas) agrupados bajo una norma de ordenamiento. Cuando pensamos en el sentido de la institucionalidad escolar hoy, nos tenemos que preguntar si pensamos la educación como continuidad del mundo, atendiendo a los requerimientos de la época, o como posibilidad de transformación, excediendo el tiempo presente. Nos interesa pensar la escuela como un espacio, y un tiempo, que abre la posibilidad a lo nuevo. Como decíamos, hoy planteamos diferentes formas de vivir; de desear, de saber. Pero ¿cómo

⁵ De todo proceso establecido y conocido.

se adecuaba a esto el sistema escolar actual si ya no hay un lineamiento totalizador? ¿Cómo se desarrollan en este contexto los reales procesos de aprendizaje? Incluso, ¿puede darse esto fuera del ámbito escolar? ¿Es lo mismo para nuestros estudiantes aprender habilidades y contenidos a través de videos de Youtube?

En su texto *En defensa de la escuela* (2014), Masschelein y Simons recuperan algunas de las acusaciones que escuchamos acerca de la institucionalidad escolar: que la escuela aliena, que reproduce desigualdades, que no plantea escenarios de enseñanza y aprendizaje interesantes, y que no es eficaz ni útil para preparar a los estudiantes para su futuro laboral o profesional. Estas objeciones presuponen una concepción instrumental de la escuela, orientada a la optimización del rendimiento individual en el aprendizaje y a la adecuación de los sujetos a fines utilitarios. En este contexto, y frente al surgimiento de múltiples alternativas formales e informales para el aprendizaje, se vuelve pertinente interrogarse por las expectativas que la sociedad actual deposita en la escuela. Para los autores, la noción de formación –diferente del mero aprendizaje– remite a un proceso mediante el cual el sujeto se incorpora activamente al mundo, un mundo que lo interpela, lo compromete y lo interesa. Desde esta perspectiva, la escuela se configura como un espacio y un tiempo privilegiados en los que se cultiva una atención particular hacia las cosas, es decir, un ámbito que posibilita el involucramiento reflexivo y sensible con aquello que se presenta como digno de ser enseñado y aprendido. Si enseñar se trata de poner a disposición un conjunto de posibilidades de interés para quienes comparten un encuentro, la escuela es el marco organizativo e institucional que da lugar a ese encuentro. La educación escolar, por tanto, no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que implica, fundamentalmente, una apertura al mundo. Tal como lo expresan los propios autores:

Una demostración matemática, una novela, un virus, un cromosoma, un bloque de madera o un motor: todas estas cosas se vuelven interesantes y significativas. Ese es el acontecimiento mágico de la escuela, ese *movere* -ese movimiento real- que no hay que remontar a una decisión, a una elección o a una motivación personal. Mientras la motivación es una especie de asunto personal y mental, el interés es siempre algo que está fuera de nosotros mismos, algo que nos toca y nos conmueve y nos impulsa a estudiar, a pensar y a practicar. La escuela se convierte en el espacio/tiempo del *inter-esse*, de eso que compartimos entre nosotros: el mundo en sí mismo. (Masschelein y Simons, 2014, p.23).

Asimismo, la escuela garantiza un espacio de apertura a la alteridad y de aprendizaje en convivencia. En la escuela aprendemos a convivir con otros. “La composición social, las formas que adquieren los vínculos no se producen espontáneamente, sino que deben atravesar un proceso de autoproducción” (Sztulwark y Duschatzky, 2010, p.193), y la escuela en tanto institución plantea la posibilidad de producir experiencias educativas al tiempo que nos permite reconocernos como semejantes, compartiendo un espacio común. Retomando la concepción del diálogo desarrollada por Bajtín (1985), Sztulwark y Duschatzky destacan la importancia de la comunicación dialógica como dimensión constitutiva del proceso de socialización. En esta línea, podemos establecer un paralelismo con la distinción entre *usuario* y *ciudadano* formulada por Éric Sadin, a fin de analizar los modos de participación en el ámbito escolar a través de las figuras del *usuario* y del *alumno*. Los autores plantean dos modos de considerar la escuela según la profundidad de la relación que proponen. Por un lado, la *escuela-nodo*, en

la que los sujetos se vinculan en calidad de usuarios, habilita formas de conexión que, sin embargo, no suponen un verdadero encuentro ni la construcción de vínculos significativos. Por el otro, la *escuela-agenciamiento* se presenta como un espacio territorializado que promueve la generación de lazos sociales duraderos, favoreciendo así procesos de subjetivación y construcción colectiva. “El agenciamiento pone en juego, en nosotros y fuera de nosotros, multiplicidades, territorios, fuerzas de composición” (Sztulwark y Duschatzky, 2010, p. 205), que trascienden incluso el espacio escolar.

Esta distinción cobra especial relevancia en contextos educativos contemporáneos donde la digitalización y la proliferación de plataformas virtuales tienden a configurar experiencias de aprendizaje que proponen una interacción fragmentada. En estos escenarios, la escuela corre el riesgo de reducirse a un nodo tecnológico, donde el alumno se convierte en un usuario más dentro de un sistema despersonalizado. En contraste, una escuela entendida como agenciamiento buscará articular espacios presenciales y virtuales que faciliten la comunicación dialógica y el compromiso activo, generando comunidades de aprendizaje en las que los sujetos se reconozcan mutuamente y construyan colectivamente sentido y pertenencia.

La escuela es también un espacio en el que podemos ser iguales. Iguales no en términos de identidad pues no somos lo mismo, sino frente a la posibilidad de habitar un espacio común y singular al mismo tiempo (Skliar, 2017, p.33). Es claro que las instituciones educativas no pueden resolver la inequidad (social, económica, cultural) que caracteriza nuestra realidad, pero pueden ofrecernos la oportunidad de *recomenzar*, entendiendo la educabilidad como potencialidad de todos. En un contexto en el que las condiciones de exclusión son cada vez más amplias, la escuela funciona como un espacio de inclusión, de crítica, de participación y de transformación. Así, el acto de educar da lugar al reconocimiento del otro, a su singularidad, en un marco de igualdad, y por eso educar es también una tarea política. Incluso frente a las adversidades que como institución atraviesa, la escuela se plantea como un lugar de posibilidad para reconfigurar las relaciones tal como nos son dadas.

Siguiendo a Greco, podemos establecer que en el acto educativo *lo común* es punto de partida y punto de llegada (Greco, 2012, p.52). Es punto de partida en tanto el acto educativo supone un encuentro que parte del principio de igualdad, y la escuela es el marco institucional que da lugar a este encuentro en comunidad. Lo común es un espacio, son decisiones y acciones concretas en pos de la construcción de un “nosotros”, que no es lo mismo que una comunidad entendida en términos sociales sino un espacio de reconfiguración de la experiencia (y la palabra), que se funda en la libertad y en la igualdad como condición habilitante del pensamiento y de configuración identitaria. Así pues, lo común también está vinculado a la singularidad constitutiva del sujeto como quien se apropia de una narrativa. En su análisis, Greco retoma las concepciones de la autoridad de Arendt (1972), Hobbes (2004) y Kojève (2004) para dar cuenta de otros modos de pensar la autoridad como posibilidad: de lo que comienza a acontecer a partir de la fundación de un espacio común; como ficción necesaria y ordenadora para vivir juntos; y como posibilidad de un acto de transformación (respectivamente según los autores). Con estas ideas, nos atrevemos a pensar en una forma de autoridad que genera experiencias bajo la forma de la autorización y de la responsabilidad compartida en un espacio de convivencia. “Una

autoridad pedagógica que acepte lo enigmático de enseñar y aprender, de lo que no puede enseñarse ni aprenderse, del trabajo de transmitir e inscribir, nombrar y reconocer, construir un común, proteger la vida y autorizar lo nuevo" (Greco, 2012, p.20).

7. Conclusiones

Las líneas de pensamiento que abordamos en este estudio nos han ayudado a leer ciertos puntos de ruptura en la educación escolar como una posibilidad para el surgimiento de nuevas verdades a partir de la experiencia de un acontecimiento. Hemos establecido, con Badiou, que el proceso de surgimiento de una verdad requiere de una voluntad que permita poner en cuestión los saberes y las prácticas vigentes, rompiendo con un ciclo de repetición (y de normalización). Un acontecimiento implica una ruptura con una situación, es decir, con un estado de cosas dado. Pensar la experiencia educativa como acontecimiento nos invita a considerar la escuela como un tiempo en movimiento y un espacio compartido dispuesto a la creación y a la transformación, en el que nos conformamos sujetos en la experiencia (de una mirada, de una lectura, del descubrimiento de capacidades y saberes inesperados).

En base a este diagnóstico, proponemos un punto de partida alternativo para intentar significar el acto educativo en el contexto de la institucionalidad escolar actual. El acto de educar ya no entendido como transmisión de saberes, valores o modos de actuar a partir de un ideal normativo, sino como una experiencia de encuentro con otre/s abierta a la inclusión de la novedad. Entonces, si educar es brindar la posibilidad de un encuentro con lo nuevo, la escuela es el marco de organización institucional que sostiene de hecho esta posibilidad.

Volviendo a nuestro primer interrogante: ¿Por qué la escuela hoy? ¿Es posible resignificar el sentido que sostiene la institucionalidad escolar? A partir de este análisis, hemos intentado dar una nueva interpretación a la legitimidad y a la funcionalidad de la práctica escolar (más allá de su pragmatismo). En una reciente conferencia, Skliar (2022) sintetiza algunos de los elementos y rasgos que hemos puesto en juego para significar la educación escolar hoy:

La educación se dirige a una multiplicidad, a una cualquieridad, en una atmósfera de igualdad donde hacer escuelas; discutiendo la relación de la educación con la época en un clima de conversación transparente con los pies puestos en el presente, dándole a la infancia otra relación con el tiempo (Skliar, 2022).

La escuela, definida en estos términos, permite conjugar la singularidad con lo común. Es un lugar de todos, donde cada quién construye su destino. Podemos decir, entonces, que la escuela hoy es un espacio:

- de conversación (común)
- para entender el presente (hablar del mundo)
- en un marco de igualdad (que garantiza la autoridad)
- que constituye subjetividad (a partir de una experiencia transformadora)
- desde el reconocimiento de la alteridad (en el encuentro con otre/s)
- que incluye la novedad (abre a la posibilidad de transformación y creación).

Así pues, resignificar la llamada “crisis” de lo escolar implica pensar los vacíos de la institucionalidad escolar como puntos de apertura y posibilidad de lo nuevo. Pero no con las herramientas de lo conocido, en un intento de anticipar un cambio superficial y previsible a partir de los saberes dados, pues tal como advierte **Diker (2010)**:

Si a pesar de todo el conocimiento acumulado siguen fallando nuestros cálculos de probabilidades y nuestra capacidad de convertir en realidad algunas de las metas que la escuela se propone, quizás se trate de cambiar radicalmente la operación pedagógica y pasar de la estimación de lo que es posible a la apertura de que lo imposible tenga lugar (p.133).

A fin de cuentas, el paradigma de la experiencia acontecimental nos invita a reemplazar el relato apocalíptico del mundo escolar y pensar que tal contexto de incertidumbre y transformación vertiginoso nos ofrece la oportunidad de crear algo nuevo, un relato tal vez intermitente, interrumpido y disruptivo que ya no puede leerse desde la ilusoria continuidad y totalidad de la mirada histórica. Así también, a abandonar las posturas prescriptivas y nostálgicas de la educación escolar, en virtud de comprender que sus sentidos son múltiples (y no necesariamente coincidentes). El desafío será, entonces, pensar la potencialidad de la experiencia educativa desde lo que hay, en pos de lo que puede haber.

Siguiendo a Cerletti hemos intentado caracterizar la novedad –las transformaciones– en la situación educativa como una instancia de encuentro con el pensamiento del otro, y la escuela como un espacio y un tiempo que habilita ese encuentro. Aun así, los educadores hoy nos enfrentamos al desafío de generar comunidad en una sociedad disgregada. El enfoque sociológico y antropológico que enmarca este análisis da cuenta de un mundo conectado pero desencontrado, comunicado pero sin escucha, interconectado pero sin lugar común. Este paradigma pone en evidencia nuevas problemáticas, situaciones y tensiones en el campo de la didáctica escolar como espacio de inscripción de las nuevas generaciones: ¿Qué entendemos por “comunidad” hoy? ¿Es posible garantizar una educación organizada que albergue de hecho las diferencias? ¿Cómo conjugar el ideal normativo de las políticas educativas con la intención de una verdadera transformación?

Referencias

- Antelo, S. (2010). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. G. Diker y G. Frigerio (comps.). *Educar: ese acto político*. Entre Ríos, Ed. La Hendija.
- Arendt, H. (1972). ¿Qu'est-ce que l'autorité? En *La crise de la culture*. Paris, Gallimard, pp. 121-185
- Arendt, H. (2010). “De la naturaleza del totalitarismo. Ensayo de comprensión” en *Ensayos de comprensión 1930-1954*, Madrid, Caparros Editores
- Badiou, A. (1988). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires, Manantial.
- Badiou, A. (2004). *La Ética. Ensayo sobre la conciencia del Mal*, México, Herder.
- Badiou, A. (2015). *Metafísica de la felicidad real*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI
- Baquero, R. y Narodowski, M. (1994) ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 6.

- Baquero, R. (2004). Sobre la experiencia educativa y el agotamiento escolar. G. Diker y G. Frigerio comps. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Cerletti, A. (2004). La disrupción de lo nuevo: un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada. G. Diker y G. Frigerio comps. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto: un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires, Ed. Fundación La Hendija.
- Cerletti, A. (2016). Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico. Cerletti, A. y Couló, A. (orgs.) *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires, Noveduc.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós.
- Diker, G. (2010) Los sentidos del cambio en educación. G. Diker y G. Frigerio comps. *Educación: ese acto político*. Entre Ríos, Ed. La Hendija.
- Frigerio, G. (2010). En la cinta de Moebius. G. Diker y G. Frigerio comps. *Educación: ese acto político*. Entre Ríos, Ed. La Hendija.
- Greco, M. B. (2012). La autoridad nuevamente pensada. Greco M.B. *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires, Noveduc.
- Hobbes, T. (2004). *Leviathan* (1651), Buenos Aires, Libertador
- Kojève, A. (2004). *La noción de l'authorité*, Paris, Gallimard
- Mead, M. (2002). *Cultura y compromiso*. Barcelona, Gedisa.
- Masschelein J. y Simons M. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño & Dávila (en prensa).
- Martínez Boom, A. (2010). ¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento. G. Diker y G. Frigerio comps. *Educación: ese acto político*. Entre Ríos, Ed. La Hendija.
- Meirieu P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas*, 62, 15-36.
- Sadin, E. (2022). *La era del individuo tirano*
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Buenos Aires, Noveduc.
- Skliar, C. (2022). Conferencia "Pedagogías de las diferencias: la educación y la cuestión de la multiplicidad", Facultad de Educación de la UNCuyo.
- Sztulwark, D. y Duschatzky, S. (2010). ¿Qué puede una escuela? Notas preliminares sobre una investigación en curso. G. Diker y G. Frigerio comps. *Educación: ese acto político*. Entre Ríos, Ed. La Hendija.
- Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Buenos Aires, Paidós.

Cómo citar en APA:

Montivero de la Roza, M. C. (2025). La escuela hoy: un lugar de encuentro y transformación.. *Revista Iberoamericana de Educación*, 98(1), 71-85. <https://doi.org/10.35362/rie9816740>