

Educación pública: hegemonía pedagógica contra la lógica del mercado

Matías Causa, Emilia Di Piero

Question/Cuestión, Vol. 3, N.º 82, Diciembre 2025

ISSN 1669-6581

URL de la Revista: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/>

IICom-FPyCS-UNLP

DOI: <https://doi.org/10.24215/16696581e1044>

Educación pública: hegemonía pedagógica contra la lógica del mercado

Public education: pedagogical hegemony against the logic of the market

Matías Causa

UNLP

Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-6561-8368>

Emilia Di Piero

UNLP

Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-1500-7542>

Entrevista Adriana Puiggrós

Es licenciada en Ciencias de la Educación, doctora en Pedagogía y docente-investigadora (UBA y UNIPE). Ocupó los cargos de Directora General de Cultura y Educación en la provincia

de Buenos Aires y de viceministra de Educación de la Nación. Fue convencional constituyente y, como diputada nacional, presidenta de las comisiones de Educación y de Ciencia y Tecnología de la Cámara de Diputados. Entre sus libros más recientes se encuentran *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado* (Colihue, 2017), *La escuela, plataforma de la patria* (UNIFE: Editorial Universitaria-CLACSO, 2019), *Por una defensa de la educación pública. Argumentos para discutir con las derechas latinoamericanas* (Siglo Veintiuno, 2023) y *Legislación educativa* (UNIFE Editorial Universitaria y Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires).

Resumen

La entrevista con Adriana Puiggrós aborda la vigencia de sus aportes clásicos sobre imperialismo y educación en América Latina, resignificados en el contexto contemporáneo de subordinación económica, tecnológica y cultural. Se analizan las tensiones entre educación pública, privada y popular, la apropiación del concepto de educación popular por organismos internacionales y ONG, y los desafíos de construir una hegemonía pedagógica democrática frente al avance del mercado educativo. Puiggrós enfatiza la necesidad de voluntad política, articulación de fuerzas sociales y sindicatos, y el papel de los medios en la disputa cultural. Asimismo, reflexiona sobre la incorporación de tecnologías digitales e inteligencia artificial en la enseñanza, subrayando la importancia de la intencionalidad pedagógica. Finalmente, presenta su libro en proceso sobre escolarización, desescolarización y memoria histórica, que recupera la complejidad cultural de los colonizadores y la agencia de los pueblos originarios.

Abstract

This interview with Adriana Puiggrós revisits the enduring relevance of her seminal works on imperialism and education in Latin America, reframed within contemporary contexts of economic, technological, and cultural subordination. The dialogue explores the tensions between public, private, and popular education, the appropriation of the notion of popular education by international organizations and NGOs, and the challenges of building a democratic pedagogical hegemony against the advance of market-driven education. Puiggrós highlights the need for political will, the articulation of social forces and unions, and the decisive role of media

in cultural disputes. She also reflects on the incorporation of digital technologies and artificial intelligence in teaching, stressing the importance of pedagogical intentionality. Finally, she introduces her forthcoming book on schooling, deschooling, and historical memory, which recovers both the cultural complexity of colonizers and the agency of Indigenous peoples.

Palabras Claves: Educación pública; Hegemonía pedagógica; Democracia

Key words: Public Education; Pedagogical Hegemony; Democracy

Introducción

La entrevista que sigue propone un diálogo en profundidad con **Adriana Puiggrós**, una de las figuras centrales del pensamiento pedagógico latinoamericano contemporáneo. Su extensa trayectoria académica, su producción intelectual y su participación en la gestión pública han contribuido de manera decisiva a la conformación de un campo crítico de reflexión sobre la educación, entendida como práctica social, política y cultural.

Desde sus primeras obras —entre ellas *Imperialismo y educación en América Latina* y *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*— Puiggrós ha desarrollado una lectura situada de los procesos educativos, inscribiéndolos en las relaciones de poder que atraviesan a las sociedades latinoamericanas y en las tensiones entre proyectos nacionales, modelos de desarrollo y formas históricas de dependencia. En ese marco, la educación aparece como un territorio estratégico de disputa por el sentido, la igualdad y la construcción de sujetos.

En este diálogo, la autora revisita críticamente los núcleos conceptuales de su obra clásica a la luz de las transformaciones contemporáneas: la reconfiguración del capitalismo global, el avance del mercado educativo, la resignificación de la educación popular, y los desplazamientos culturales promovidos por la industria mediática y las tecnologías digitales. A su vez, reflexiona sobre los desafíos actuales de la política educativa, el papel del Estado, la centralidad de la Ley y la necesidad de reconstruir una hegemonía pedagógica democrática.

Finalmente, la entrevista se proyecta hacia problemas emergentes, como la expansión de las tecnologías y la inteligencia artificial en el campo de la enseñanza, y hacia una reflexión de largo aliento sobre la escolarización, la desescolarización y la memoria pedagógica, a partir de un libro en proceso. En conjunto, el diálogo ofrece claves analíticas para pensar la educación pública como un espacio de producción de futuro, en el marco de las disputas políticas y culturales del presente.

La entrevista se inscribe en el interés de *Question/Cuestión* por poner en relación trayectorias intelectuales, debates teóricos y problemáticas sociales concretas, contribuyendo a la producción de conocimiento crítico en el campo de la comunicación, la educación y las ciencias sociales, desde una perspectiva latinoamericana.

Imperialismo, educación y disputas contemporáneas

En Imperialismo y educación en América Latina y en La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas, usted sitúa a la educación como un territorio de disputa atravesado por procesos políticos y culturales.

¿Qué núcleos conceptuales de esos trabajos considera que mantienen vigencia en la actualidad, en un contexto signado por nuevas formas de subordinación económica y tecnológica?

En primer lugar, muchas gracias por la entrevista. Es un gusto muy grande estar con ustedes, con la Facultad y con la Universidad Nacional de La Plata.

Lamentablemente, tengo que decir que *Imperialismo y educación en América Latina* conserva una enorme actualidad. A mí misma me impactó volver sobre ese libro, escrito hace muchos años. En un período reciente —atravesado por una situación de salud compleja— me dediqué intensamente a escribir. De ese proceso surgió un trabajo que tengo terminado y que, por ahora, no sé si publicaré, titulado *Escolarización y desescolarización*. Lo menciono porque está directamente vinculado con esta pregunta.

¿Por qué hablar de desescolarización? Porque al analizar ese proceso contemporáneo volví a encontrar, en *Imperialismo y educación*, una línea de continuidad muy clara: la persistencia de políticas y orientaciones que, bajo distintas formas, tienden a debilitar el sentido público y emancipador de la educación.

Sostengo que un punto de inflexión decisivo se produce con la Alianza para el Progreso. A partir de allí se consolida el interés de los Estados Unidos por intervenir de manera sistemática en la educación latinoamericana, y particularmente en la Argentina. No se trata solo de una disputa cultural en sentido amplio, sino de un núcleo específicamente educativo.

Ese proceso se da en paralelo al desplazamiento de la influencia europea —especialmente inglesa— en la cultura argentina. Hay un momento histórico clave que es el período posterior a la caída de Perón y el gobierno de Frondizi, con el desarrollismo. En ese marco se instala la idea de un progreso ilimitado y se presenta como modelo un supuesto “modelo estadounidense”. Aunque figuras como John Dewey formularon críticas profundas al imperialismo norteamericano, lo cierto es que el patrón de referencia terminó siendo ese.

Si trasladamos esa lógica al presente, aparece de manera muy elocuente una metáfora: Miami. Una parte significativa de la burguesía argentina dejó de pensar en la reinversión productiva en el país y comenzó a proyectar su horizonte de consumo y acumulación hacia afuera. Lo digo de manera metafórica, pero también literal: el ahorro orientado a consumir en el exterior, a llevar a los hijos a Disney, en lugar de apostar por un proyecto nacional.

Por eso me genera una profunda indignación observar determinadas políticas actuales que, por un lado, se presentan como defensoras de la industria nacional y, por otro, impulsan planes educativos que avanzan contra la autonomía, la creatividad y las leyes que regulan el sistema educativo, como la Ley de Educación Nacional n° 26.206, Ley de Educación Superior n° 24.521 y Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en la Educación Superior. En esos movimientos reconozco continuidades muy claras con aquello que analicé en *Imperialismo y educación*.

Al volver sobre ese libro, no encontré una repetición mecánica de mis propias ideas, sino una persistencia del problema. En ese sentido, amplié la investigación y comencé a leer con mayor detenimiento sobre corrientes como la denominada Escuela Austríaca y sobre las formas en que determinados modelos se ensayan y se consolidan en América Latina, por ejemplo en Chile.

También revisé las primeras modalidades de penetración provenientes de los Estados Unidos, que en muchos casos se articularon con misiones de carácter religioso y con políticas vinculadas a la natalidad. Aquí es importante ser muy precisos: una cosa es pensar políticas de salud reproductiva desde una perspectiva de derechos, y otra muy distinta es utilizar ese discurso como mecanismo de control o de reducción de poblaciones indígenas. En ese marco pueden mencionarse experiencias como la del Instituto Lingüístico de Verano, que fue expulsado de algunos países de la región.

Más adelante aparecen mecanismos de financiamiento académico, como los impulsados por fundaciones privadas, que ofrecieron subsidios a determinadas carreras universitarias. Eso abrió debates muy fuertes entre intelectuales argentinos: algunos advertían allí una forma de penetración ideológica, mientras que otros sostenían que aceptar esos recursos era una oportunidad para la investigación. Esa discusión, para mí, forma parte constitutiva del problema.

Luego, por supuesto, se produce el gran quiebre que significó la última dictadura en la Argentina. A partir de allí, en la nueva etapa neoliberal, los procesos de subordinación se apoyan no solo en políticas económicas, sino también en la cultura y en los medios de comunicación. La radio, la televisión y las industrias culturales cumplen un papel central en la naturalización de la violencia, en la banalización de la muerte y en la construcción de subjetividades acordes a ese modelo.

En síntesis, y para cerrar esta primera reflexión, diría que los planteos que desarrollé en aquellos libros mantienen, lamentablemente, una vigencia muy fuerte en el presente.

Educación popular: historia, apropiaciones y disputas actuales

Las dos obras de su autoría que mencionamos anteriormente se inscriben en un tiempo y espacio marcado por luchas por la democratización del conocimiento y por la emancipación de la región.

¿Cómo se resignifican hoy esas ideas en un escenario en el que la noción misma de educación popular vuelve a ser interpelada por los cambios del mundo contemporáneo y por el crecimiento de las desigualdades?

Es una pregunta compleja. En primer lugar, porque el término “educación popular” fue apropiado por organismos internacionales y hoy circula con múltiples significados. Además, hay que decir algo importante: Paulo Freire es, sin duda, un símbolo de la educación popular, pero no es el único que la define. Eso es necesario destacarlo.

La educación popular en América Latina tiene una historia larga y diversa. Incluye tradiciones que no se reducen a Freire, aunque su aporte sea central. Hay una genealogía que viene, por ejemplo, desde Simón Rodríguez, y también desde la escuela activa. No se puede trazar una línea directa y exclusiva de Simón Rodríguez a Paulo Freire, como si entre uno y otro no hubiera mediaciones ni experiencias relevantes.

Incluso hay momentos de la historia pedagógica latinoamericana que permanecen poco visibilizados. En Brasil, por ejemplo, en 1931 se produce un documento fundamental: el *Manifiesto de los Pioneros de la Escuela Nueva*, elaborado por un grupo de pedagogos escolanovistas de enorme relevancia. Sin embargo, en gran parte de la literatura sobre Freire —y miren que hay muchísima— casi no aparece ninguna referencia a posibles vínculos con ese movimiento. No lo señalo desde una posición de superioridad, sino como una omisión significativa.

Freire tiene, además, un recorrido que suele simplificarse. En sus comienzos trabaja en ámbitos empresariales ligados a la Alianza para el Progreso y luego desarrolla su experiencia con campesinos. Su aporte no es un método de alfabetización en sentido estricto, sino algo mucho más profundo: el descubrimiento de la educación como vínculo, la distinción entre una educación bancaria y una educación dialógica. Ese es un aporte extraordinario. Pero para

comprender la educación popular en América Latina es necesario articular los distintos momentos históricos, reconocer que existe un acervo propio y una tradición acumulada.

Ahora bien, ¿qué ocurre en la actualidad? En la Argentina, a partir de la última dictadura y, con más fuerza, desde la última etapa del gobierno de Menem, se produce un fenómeno muy marcado, especialmente en la provincia de Buenos Aires: la retracción del sistema escolar estatal. La escuela deja de llegar a determinados territorios y, en paralelo, se multiplican ofertas educativas que no dependen del Estado.

Digo “privadas” con cuidado, porque muchas de estas experiencias surgen del enorme esfuerzo de los sectores populares. Basta recordar el año 2001: grupos de mujeres que se organizaban para cuidar a los hijos de otras mujeres mientras salían a buscar trabajo. Ese tipo de iniciativas nunca desapareció, porque el Estado nunca terminó de hacerse cargo de esas zonas.

Quedó así un espacio intermedio, lleno de dificultades: experiencias que no reciben financiamiento estatal, que no quieren ser estatales, pero que tampoco se reconocen como privadas. Cuando me desempeñé como Directora General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, en 2006, realizamos una convocatoria y se inscribieron alrededor de dos mil “escuelitas”, jardines y experiencias educativas comunitarias. Y ese proceso siguió creciendo.

En ese contexto aparecen los bachilleratos populares, muchos de ellos impulsados por organizaciones sociales, y otros sin respaldo institucional alguno. Cuando se sanciona la Ley de Educación Nacional, en 2006, tuvimos discusiones muy fuertes en torno a cómo reconocer estas experiencias. La Argentina tiene históricamente dos figuras jurídicas claras: educación pública y educación privada. No existe, en términos constitucionales, una categoría de “educación social” como sí ocurre en Chile, donde esa noción introduce una ambigüedad importante.

Por eso la Ley de Educación Nacional n° 26.206 incorpora las categorías de educación pública, privada, cooperativa y social. Aun así, el problema no quedó completamente resuelto. Existen

experiencias genuinas de educación popular —pienso, por ejemplo, en el bachillerato de los cartoneros en la ciudad de Buenos Aires— que son producto del trabajo colectivo de los propios trabajadores y que efectivamente desarrollan una pedagogía popular.

Pero hay otra línea, muy distinta, que es la de las organizaciones no gubernamentales. Desde hace veinte o veinticinco años, estas organizaciones cuentan con recursos económicos significativos y con capacidad para captar voluntades, incluso de educadores comprometidos. Muchas de ellas concentran su acción en la alfabetización, pero hoy el núcleo del problema educativo en la Argentina no es, principalmente, el analfabetismo.

Históricamente, el país tuvo menos del uno por ciento de analfabetismo. Aun considerando el deterioro actual, el problema no pasa centralmente por ahí. Por eso resulta preocupante el avance de iniciativas como *Argentinos por la Educación*. Basta observar quiénes la financian: grandes empresas y bancos que, mediante acuerdos con el gobierno nacional, lograron intervenir en las políticas educativas de las provincias. Hoy tienen presencia directa en ministerios provinciales y en espacios de decisión.

Ese tipo de penetración no es nuevo, pero se profundiza en un contexto en el que el gobierno fue elegido por el voto de más de la mitad de la población. Eso amplifica las posibilidades de avance sobre el sistema educativo y sobre la educación popular en particular.

En ese escenario, la alfabetización sigue siendo importante, pero no es el núcleo del problema. El desafío es mucho más profundo y exige una reflexión crítica. De lo contrario, organizaciones con poder económico y gobiernos que orientan los recursos públicos de manera discrecional pueden vaciar de sentido a la educación popular, incluso apropiándose de su nombre. Eso es, a la vez, interesante y profundamente preocupante.

Reconstrucción pedagógica, hegemonía y política educativa

En una intervención pública de 2023, usted afirmó que las fuerzas democrático-populares deben reconstruir una alternativa pedagógica frente al avance del mercado educativo. En continuidad con lo que venimos conversando, ¿qué claves ofrece su pensamiento para ese proceso de reconstrucción?

Es una pregunta difícil. Porque, en realidad, lo que está en juego no es solamente una formulación pedagógica, sino una actitud política de la sociedad. Dicho de manera muy abstracta, lo que falta es una voluntad de poder, una voluntad de poder democrático-popular.

Eso no se construye con dos libros; no sé siquiera cómo se construye en términos generales. En la historia argentina esos procesos se dieron en momentos muy particulares, casi excepcionales, ligados a contextos de reflexión colectiva. Por eso no tengo una respuesta cerrada.

De todos modos, me parece importante no quedarse únicamente en la denuncia. Es fundamental reconstruir lazos: entre los bachilleratos populares, las escuelas comunitarias, las experiencias territoriales, y también con los sindicatos, con los espacios de asesoramiento y de organización. Hoy veo a los sindicatos con la cabeza muy baja, cuando en realidad deberían asumir una actitud mucho más activa. Con todas las diferencias que existen —y son muchas—, es necesario recomponer esos vínculos.

Creo que el problema pasa por ahí: por la ligazón entre las fuerzas populares. Desde un plano más teórico, no es una idea nueva ni un cliché. Lo planteaba Ernesto Laclau: cuando existen múltiples focos dispersos, la construcción de hegemonía requiere un momento de identificación conjunta, o al menos la definición de algunos objetivos comunes(1).

Por eso me resultan tan significativas ciertas movilizaciones sociales. Pienso en las marchas de estudiantes, de científicos, de jubilados, en las luchas sindicales, en la toma de fábricas. A veces se escucha decir: “Bueno, fue una marcha y después no pasó nada”. No es cierto. Porque hay aprendizaje político. Personas que nunca habían participado en una acción colectiva estuvieron ese día, participaron de la decisión previa de salir a la calle y reflexionaron después sobre lo ocurrido. Eso acumula experiencia y conciencia.

El problema es la conducción de todo ese proceso. Y ahí aparecen las discusiones más complejas. Yo soy peronista y considero que es necesario reconstruir el Partido Justicialista, aunque sea una de las tareas más difíciles que existen. No veo, sin embargo, otra alternativa viable. Algo similar ocurre con el radicalismo: los partidos también deben reconstruirse. No

puede ser que la idea de “movimiento” lo abarque todo de manera difusa. La política necesita formas orgánicas, necesita partidos.

Ahora bien, entrando más directamente en su pregunta: si pensamos que basta con sentarnos a diseñar un excelente programa educativo entre especialistas, eso no sirve para nada. La política educativa no es solamente una cuestión pedagógica; es, ante todo, política. Si no entendemos eso, no hay posibilidad de avanzar.

La Ley de Educación Nacional 26.206 existe y está bien formulada. El primer paso es hacerla funcionar. La ley es, en cierto sentido, como la Constitución Nacional: hay que volver a leer los artículos de derechos y garantías y cumplirlos. A veces escucho decir que habría que convocar a una nueva constituyente. Me parece una locura. Abrir ese proceso en las condiciones actuales sería terminar de regalar lo que todavía queda.

Por eso insisto en que el problema central es la construcción de hegemonía, y en particular de una hegemonía pedagógica(2). Y en ese proceso los medios de comunicación tienen un papel decisivo. El lenguaje que circula en los medios es un desastre, y eso no es una cuestión menor: es un impacto político-cultural profundo. No se trata solo de “qué palabras se usan”, sino de cómo se construyen sentidos, especialmente en relación con las infancias y las juventudes.

Hay, entonces, múltiples planos que deben articularse: el periodismo, el trabajo docente, la recuperación de una cultura política democrática. Construir una hegemonía educativa implica lograr que ciertas ideas se vuelvan consensuadas, que sean apropiadas socialmente. Es un proceso complejo, sin duda, pero así funcionan los procesos sociales de transformación. Ese es, en definitiva, el desafío.

Sostener la educación pública: producir futuro

¿Cuáles le parecen los principales desafíos para sostener una educación pública capaz de producir futuro?

El desafío es profundamente político. No se trata solo de sostener instituciones o programas, sino de reconstruir una voluntad colectiva capaz de proyectar futuro. Sin esa voluntad, la

educación pública queda reducida a la administración de lo existente, sin capacidad transformadora.

Producir futuro implica asumir que la educación no es un ámbito neutro, sino un espacio de disputa por el sentido, por la igualdad y por la construcción de sujetos. Si no se inscribe en un proyecto democrático-popular más amplio, la educación pública queda expuesta a la lógica del mercado, aun cuando conserve formas estatales.

Tecnologías digitales, intencionalidad pedagógica e inteligencia artificial

En relación con la expansión de las tecnologías digitales y la inteligencia artificial, ¿qué problemas, ventajas o desventajas visualiza en el campo de la enseñanza?

Sobre este punto quiero destacar algo central: la tecnología, por sí misma, no produce un efecto educativo si no existe una intencionalidad político-pedagógica. Si no hay una voluntad explícita de construcción del sujeto pedagógico en el vínculo de enseñanza y de aprendizaje, la herramienta tecnológica puede generar otros efectos —comunicacionales, políticos, incluso económicos—, pero no educativos.

Dicho esto, no me opongo a la incorporación de tecnologías. Al contrario: creo que deben incorporarse. Hace muchos años, cuando me desempeñaba como Directora General de Cultura y Educación, se dictó una resolución sobre el uso de celulares en las escuelas(3). En ese momento estuve de acuerdo, pero con el tiempo comprendí que fue un error. Intentar prohibirlos fue una forma de negación de una realidad ya instalada.

Hoy creo que el problema no es la presencia del celular, sino el **para qué** y el **cómo**. Existen experiencias muy interesantes en las que los dispositivos se utilizan como herramientas de investigación, de producción de conocimiento, de trabajo científico. El punto clave es establecer criterios pedagógicos claros: cuándo se usan, para qué se usan y en qué marco curricular.

La sociedad contemporánea ha perdido, en muchos aspectos, la capacidad de poner límites. Y esto también atraviesa la escuela. No se trata de prohibir indiscriminadamente, sino de

construir acuerdos pedagógicos. El uso de la tecnología debe estar ligado al interés, al sentido y al proyecto educativo, no al consumo o al entretenimiento sin mediación.

En ese sentido, la incorporación de tecnologías no presenta un problema en sí misma. El problema aparece cuando no hay proyecto pedagógico, cuando no hay una orientación política clara del sistema educativo.

Un libro en proceso: escolarización, desescolarización y memoria histórica

Para cerrar, ¿podría contarnos brevemente de qué se trata el libro que mencionó a lo largo de la entrevista?

El libro está terminado y es un trabajo complejo. Parte de una pregunta que parece sencilla, pero no lo es en absoluto: ¿cuándo y dónde aparece la primera escuela? A partir de ese interrogante, el texto retrocede muy lejos en la historia, incluso hasta la Antigüedad, para reconstruir procesos de escolarización previos a lo que solemos considerar el origen “oficial” de América.

Una de las hipótesis fuertes del libro es que estamos acostumbrados a pensar que América comienza con su “descubrimiento” y que antes de la colonización no había historia, educación ni cultura. También solemos creer que hubo un genocidio total que eliminó a los pueblos originarios. Si bien las pestes fueron devastadoras, no es cierto que no haya existido resistencia, acuerdos, negociaciones y persistencias culturales.

Al analizar quiénes fueron los colonizadores —castellanos, andaluces— aparece otro dato fundamental: traían consigo siglos de convivencia y conflicto con culturas musulmanas y judías. Ese trasfondo cultural fue borrado de la historia oficial, imponiendo una única lengua y una única religión como relato dominante.

El libro trabaja, entonces, sobre dos grandes ausencias en la historia que se nos enseñó: la complejidad cultural de los colonizadores y la agencia de los pueblos originarios. En una segunda parte, aborda la conformación de los sistemas educativos en América Latina, las

críticas históricas a la escuela capitalista —desde la Escuela Nueva hasta Paulo Freire— y, finalmente, el problema contemporáneo de la desescolarización.

No se trata de una defensa acrítica ni de un rechazo absoluto de la escuela, sino de una reflexión histórica y política sobre sus límites, sus transformaciones y sus posibilidades. Es, en muchos sentidos, un trabajo de memoria pedagógica.

Adriana, le agradecemos profundamente la generosidad del tiempo y la claridad de sus reflexiones. Esta conversación aporta elementos fundamentales para pensar los debates contemporáneos sobre educación pública, pedagogía y proyecto democrático en América Latina.

Gracias a ustedes por la invitación y por el intercambio.

Notas

(1) Sostiene Ernesto Laclau: "He definido a la hegemonía como una relación por la cual cierta particularidad pasa a ser el nombre de una universalidad que le es enteramente incomensurable. De modo que lo universal, careciendo de todo medio de representación directa, obtendría solamente una presencia vicaria a través de los medios distorsionados de su *inestimiento en un cierta particularidad* (Laclau, 2008, p.15).

(2) Cabe anotar que, a lo largo de su extensa obra, Adriana Puiggrós ha subrayado que el conflicto entre las tendencias pedagógicas evidencia una lucha en el escenario social por el logro de la hegemonía en la organización del sujeto pedagógico, entendido a partir de significar una relación específica, la pedagógica; entendiéndose por sujeto tanto a quienes educan como a quienes son educados.

(3) Res DGCyE N° 1728/2006: prohíbe el uso del teléfono celular tanto a docentes como alumnos en el horario de clase.