



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**Aportaciones de la obra de Adriana Puiggrós al
pensamiento pedagógico latinoamericano**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
ASHANTY HERRERIAS RAMIREZ

DRA. MARCELA GÓMEZ SOLLANO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO, 2025

CONTENIDO

Presentación	1
Capítulo 1. Huellas iniciales de un entramado político-pedagógico en la vida y obra de Adriana Puiggrós (1969-1995).....	17
1.1 Huellas en el cultivo de una intelectual militante.....	19
1.2 Contra el reduccionismo pedagógico: educación popular, particularidades latinoamericanas y horizontes alternativos. Germen de un programa de investigación	32
1.3 Democracia y los años que encerraban promesas	45
1.4 Crisis, posibilidades para la acción y la imaginación pedagógica en una época neoliberal. 50	
Capítulo 2. De la gestión política a la imaginación pedagógica (1996-2019)	68
2.1 Intervención en la política, gestión y promoción de políticas públicas en Argentina. Aperturas a una articulación particular de la política con la educación y la pedagogía en el trabajo intelectual de Adriana Puiggrós	69
2.2 Agenda de la educación para un nuevo siglo	79
2.3 Defensa de la educación pública y el giro a la derecha en América Latina.....	98
2.4 La historia se sigue escribiendo: la escuela entre tradición e invención en tiempos de incertidumbre	104
Capítulo 3. La educación latinoamericana como campo problemático. Dimensiones teórico-analíticas	111
3.1 Lo educativo: referentes para pensar su especificidad	113
3.2 La educación latinoamericana: entre lo político y lo pedagógico	121
3.3 Acerca de la noción de desarrollo desigual y combinado del sistema educativo latinoamericano	132
3.4 Sobre la irreductibilidad de lo educativo y la especificidad de lo pedagógico	144
3.5 Sobre la noción de sujeto pedagógico.....	155
3.6 Entre hegemonía y alternativas pedagógicas y el debate con el neoliberalismo	166
Cierre. Entre la urgencia y la posibilidad. Un legado y prospectiva en movimiento	192

La obra en movimiento.....	202
I. Libros de autoría.....	202
II. Libros coordinados, editados o dirigidos y libros escritos en colaboración con otros autores	205
III. Capítulos de libro	208
IV. Artículos	213
V. Prólogos.....	222
VI. Artículos publicados en periódicos	223
VII. Entrevistas con Adriana Puiggrós	228
Bibliografía consultada	231

PRESENTACIÓN

Este trabajo de investigación, titulado “Aportaciones de la obra de Adriana Puiggrós al pensamiento pedagógico latinoamericano”, constituye el resultado de un proceso académico de reflexión e indagación desarrollado como estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, bajo la tutoría de Marcela Gómez Sollano. Se inscribe específicamente en el campo de conocimiento de dicho programa denominado Construcción de saberes pedagógicos, cuyo objeto de estudio está vinculado con la producción de conocimiento pedagógico y educativo desde perspectivas —epistémicas, teóricas, metodológicas e históricas—, con el propósito de aportar nuevas lecturas de la realidad educativa mexicana y latinoamericana.

Asimismo, la investigación se vincula directamente con el trabajo desarrollado por el Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL), coordinado en México por Marcela Gómez Sollano. Este programa, que reúne investigadoras e investigadores de Argentina Brasil, Chile, Colombia, México y Uruguay, ha sido fundamental en mi formación académica desde que me integré como becaria en 2013. Fue precisamente en este espacio, programa fundado por la propia Adriana Puiggrós en 1981, donde tuve un acercamiento más riguroso con la obra de Adriana Puiggrós, cuya producción intelectual constituye uno de los principales referentes teóricos, conceptuales y metodológicos del Programa. Este espacio de investigación y formación, además, me ha permitido también dialogar con las diversas formas de apropiación que integrantes de los equipos de investigación hacen de la obra de Puiggrós, lo que ha enriquecido así también mi comprensión de sus contribuciones al campo educativo y pedagógico latinoamericano.

De manera particular, esta investigación parte de considerar que la pedagogía no puede dejar de plantearse y preguntarse por la cuestión del conocimiento pedagógico de los procesos histórico-sociales e institucionales que articulan desde lo educativo, así como por su particularidad. Tal premisa implica no solo reflexionar acerca de la producción teórica que se ha desarrollado para describir, explicar y analizar las prácticas y procesos educativos, sino también su recuperación problemática en diversos espacios y por diferentes sujetos, para preguntarse por los límites y posibilidades para pensar la situación presente de América Latina.

En este marco, resulta fundamental preguntarse acerca de cuáles son las fuentes teóricas en las que se sostiene el pensamiento pedagógico de América Latina. Siguiendo

algunos de los planteamientos de Hugo Zemelman, el campo teórico, en nuestro caso teórico pedagógico, no puede perder de vista la reflexión acerca de cómo se está organizando el pensamiento pedagógico en América Latina, cómo se está construyendo la teoría en América Latina y cómo se está explicando eso que ocurre en América Latina¹. Estas cuestiones conducen a preguntarnos por las tradiciones que han orientado el pensamiento pedagógico en América Latina y por los legados que reconocemos como propios, cuáles son los alcances que el trabajo teórico-político de pedagogas y pedagogos que están marcando el debate actual contemporáneo —que a su vez reconocen los aportes que otros y otras han hecho y se condensan en su obra— así como también los nuevos desafíos que se plantean.

Desde esta perspectiva, estudiar las aportaciones teórico-conceptuales de la obra de Adriana Puiggrós al pensamiento pedagógico latinoamericano adquiere especial relevancia. Una obra que se nutre de su diversa y amplia producción intelectual, académica y política que da cuenta de la construcción de una línea de pensamiento particular que articula aspectos de carácter teórico, conceptual, epistemológico y metodológico para pensar la particularidad del campo de la pedagogía y de la educación latinoamericanas, así como su compleja articulación con lo social, lo político, lo económico, lo cultural y lo histórico, en diálogo con diversas perspectivas y tradiciones del pensamiento clásico y contemporáneo, con las implicaciones teóricas, epistemológicas y metodológicas que ciertos planos de apropiación de esas perspectivas plantean, así como lo que esto ha representado en la formación de las generaciones, y la producción de propuesta y proyectos concretos, tanto académicos, como teórico-políticos.

Estudios como éste nos pueden ampliar la perspectiva del pensamiento pedagógico latinoamericano al recuperar análisis situados, elaborados por intelectuales de la región que examinan problemas desde nuestras realidades, sin por ello desconocer las contribuciones de pensadores y pensadoras de otras latitudes. Se abre una posibilidad fascinante de estudio en la que se pueden analizar las condiciones teórico-metodológicas específicas en la producción de conocimiento; conocer los fundamentos que subyacen a las teorías propias del pensamiento de la región; y de este modo, propiciar debates que enriquezcan la mirada de los problemas actuales en el campo pedagógico.

Sobre todo, considerando que, en el campo pedagógico latinoamericano, han hegemonizado referentes teóricos que ignoran las especificidades históricas, políticas, sociales y culturales de la región. Al respecto es importante señalar que todos estos

¹ Hugo Zemelman, *El conocimiento como desafío posible*. México, Instituto Politécnico Nacional-Instituto Pensamiento y Cultural en América Latina, 2006.

debates sobre pedagogía y educación en América Latina están ligados a proyectos sociopolíticos concretos, y se construyen desde las historias locales, pero también en diálogo con procesos más amplios. Siguiendo a Rodríguez, esta discusión trasciende el ámbito pedagógico para insertarse en el debate más amplio sobre la identidad latinoamericana y sus especificidades, preguntas que permanecen abiertas y que diversos autores han explorado desde múltiples disciplinas, incluyendo aquellas aproximaciones con especial preocupación por la educación².

En este orden de ideas, constituye una cuestión crítica la importación acrítica de lógicas, perspectivas, herramientas analíticas fraguadas en contextos distintos —que reflejan intereses y significados ajenos a nuestras realidades— para analizar la educación en la región. Lo cual no solo limita la comprensión de los problemas educativos regionales, sino que además establece parámetros de validación del conocimiento que invisibilizan otros saberes. Por ello, resulta fundamental recuperar los aportes de autores latinoamericanos que, mediante categorías analíticas específicas, han desarrollado reflexiones pertinentes para nuestro ámbito de estudio y de conocimiento. Sus contribuciones resultan indispensables para ampliar la mirada sobre la complejidad de las sociedades contemporáneas en América Latina.

Este estudio se inscribe en los esfuerzos colectivos por visibilizar las tradiciones teóricas propias de nuestra región. La labor de reconstrucción de trayectos, de configuración de trazos y de acercamiento a reflexiones de un pensamiento educativo y/o pedagógico específico de y desde América Latina, ha representado una búsqueda necesaria y de referencia para el trabajo de formación y de investigación de los especialistas, independientemente de la escala de análisis que adopten: ya sea desde perspectivas regionales, estudios nacionales contextualizados en el marco latinoamericano, o investigaciones centradas en autores específicos que ofrecen rutas interpretativas particulares. Como ejemplos de estos esfuerzos se pueden mencionar, entre otros: *Fontes da pedagogia latino-americana. Uma antologia*³, coordinado por Danilo Streck; *Ideas en la educación latinoamericana, un balance historiográfico*⁴, coordinado por Arata y Southwell dentro de la colección homónima; *Antología del pensamiento latinoamericano sobre la educación, la cultura y las universidades*, compilado por Pantoja Morán⁵.

² Lidia Rodríguez, “¿Existe América Latina? Reflexiones para una Historia de la educación”, en *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, vol. XLVIII, núm. 1, 2018.

³ Danilo Streck, coord., *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte, Brasil, Autêntica Editora, 2010.

⁴ Nicolás Arata, Myriam Southwell, coords., *Ideas en la educación latinoamericana; un balance historiográfico*. (Colección: Ideas en la educación latinoamericana). Buenos Aires, Argentina: UNIPE, Editorial Universitaria, 2014.

⁵ David Pantoja Morán, comp., *Antología del pensamiento latinoamericano sobre la educación, la cultura y las universidades*. México, UDUAL, 2007.

Asimismo, cabe señalar el interés que ha despertado entre algunas comunidades académicas de la región la recuperación de pensadores como Simón Rodríguez, Simón Bolívar, Paulo Freire, José Carlos Mariátegui, Víctor Raúl Haya de la Torre, Fals Borda, Aníbal Quijano, así como los debates que se han abierto a partir de los estudios de la decolonialidad, la educación popular y las pedagogías que podríamos llamar emergentes (emancipatorias, insumisas, liberadoras, etc.)⁶

A estos se suman iniciativas editoriales como las colecciones del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO): Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño —integrada por cinco series (Trayectorias, Países, Pensamientos silenciados, Miradas lejanas y CLACSO/Siglo XXI)— y Antologías Esenciales. Estos proyectos buscan difundir obras clave de académicas y académicos de la región, promoviendo el acceso abierto a su producción, y buscando articular perspectivas disciplinares, geográficas y teóricas diversas, que además rinde homenaje a quienes han contribuido a entender los desafíos y proyectos de la región; reuniendo aportes como: Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Frantz Fanon, Dora Barrancos, Theotonio dos Santos, Miguel Soler Roca, Elsie Rockwell, Martha Lamas, José Aricó, Atilio Borón, Dora Barrancos, entre muchos otros.

La recuperación de referentes del pensamiento educativo y pedagógico latinoamericano —en sus diversas dimensiones como teórico-epistemológicas, socioculturales y político-pedagógicas— constituye un ejercicio insoslayable para enriquecer nuestro campo de conocimiento. Este acercamiento y diálogo con su legado no solo amplía nuestro acervo disciplinar y las perspectivas de análisis, sino que puede ofrecer claves abran caminos a nuevas reflexiones, rutas de investigación y de construcción teórico, conceptual y metodológicas capaces de aprehender la complejidad que se teje en lo educativo. Complejidad que emerge de su naturaleza como proceso histórico social que se articula de manera múltiple y diversa con otras prácticas de la realidad social, que es producto de su tiempo y espacio, arraigado en comunidades específicas, configurado por los sujetos que hacen parte de él y las condiciones que lo hacen posible. Revisitar este legado, puede ser una base para analizar, desde perspectivas situadas, las prácticas y procesos educativos actuales, repensar el

⁶ Por mencionar algunas: María del Rayo Ramírez, *Simón Rodríguez y su utopía para América*. México, CCYDEL/UNAM, 1994; Lidia Rodríguez, *Paulo Freire. Una biografía intelectual: surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Colihue, 2015; Catherine Walsh, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador, Abya Yala, 2013. También se puede hacer mención al trabajo del Grupo de Investigación en Historia de las Ideas "O inventamos o erramos", adscrito a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), específicamente al Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales (CHyCS). Este grupo, dedicado al estudio de la vida y obra del filósofo y pedagogo venezolano Simón Rodríguez (1769-1854), tiene como objetivo principal recuperar, analizar y difundir la obra completa de este intelectual, conocido por haber sido maestro del Libertador Simón Bolívar

quehacer y conocimiento pedagógico desde las bases sociales y proyectar horizontes de posibilidad ante las demandas y desafíos de nuestro tiempo.

Sobre esta base adquirió relevancia abrir la pregunta sobre los aportes, particularmente en el ámbito teórico-conceptual de la obra de Adriana Puiggrós, cuya obra sintetiza, de manera particular, más de cinco décadas de un importante y comprometido trabajo de investigación, formación e intervención, en favor de la educación democrática y popular y la defensa de la educación pública, como derecho y bien social. Su trayectoria política y académica se ha materializado no solo en una vasta obra escrita —que aborda núcleos centrales del debate educativo y pedagógico contemporáneo—, sino en una praxis transformadora, en el sentido freireano: desde la formulación de propuestas concretas que han tenido incidencia en la definición de programas educativos de diverso orden, la formulación de leyes y decretos, la promoción de reformas relacionadas con la educación media y superior; hasta el acompañamiento a organizaciones sociales, civiles, sindicales y políticas, la creación de instituciones y la conformación de grupos de trabajo ampliamente reconocidos en diversas regiones de América Latina.

Puiggrós es, además, una educadora que ha formado a generaciones de especialistas en educación, no solo en Argentina y México, sino también de otros territorios de América Latina. Como lo declara Abratte, “es maestra no solo de quienes han tenido la posibilidad de compartir con ella espacios de formación académica. Su producción intelectual, sus publicaciones, sus posicionamientos públicos, siempre planteados con claridad y contundencia analítica son en sí mismo actos de formación”⁷

La interrogante que abre Gómez Sollano — “¿es posible hablar de la pedagogía latinoamericana sin referimos a la pedagogía y obra teórica, política e histórica de Adriana Puiggrós?”⁸ — condensa el lugar central que ocupa su pensamiento. En efecto, cualquier acercamiento al legado pedagógico latinoamericano de la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días difícilmente puede pasar por alto su obra.

Numerosos especialistas vinculados con la educación y con otros ámbitos del saber humanístico y social, coinciden en que sus textos constituyen referencias insoslayables para la educación, la pedagogía y las ciencias sociales, destacándola como una de las principales intelectuales y referentes políticos contemporáneas del campo educativo y

⁷ Juan Pablo Abratte, “Adriana Puiggrós: maestra de pedagogos”, en *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* [en línea], núm. 8. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2017. <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/download/18562/18401>>.

⁸ Marcela Gómez Sollano, “La Pedagogía de Adriana Puiggrós”, en *Seminario Básico. La construcción del campo de la Pedagogía. Expectativas hacia un mundo de contingencia. Análisis del proyecto-promesa en las pedagogías actuales* [Mesa: Pedagogías Sociales del siglo XX y siglo XXI]. Posgrado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, enero-junio 2022.

pedagógico latinoamericano⁹, “con capacidad para abrir las ciencias sociales a una comprensión compleja de la educación contemporánea y para instalar nuevas lecturas, polémicas e interpretaciones”¹⁰.

En el contexto mexicano, por ejemplo, el estado del conocimiento del área *Filosofía, teoría y campo de la educación* (FTyCE) 2002-2011, la reconoce como una de los autores contemporáneos recuperados como referente para la problematización sobre la educación desde nuestra región¹¹. En ese sentido, Sandra Carli subraya que en su obra se gestó un pensamiento político-pedagógico y una perspectiva histórico-educativa latinoamericana de gran fertilidad, la cual contribuyó a la renovación de las visiones sobre la educación argentina y latinoamericana¹². Desde el campo de la historia de la educación, Juan Pablo Abratte ha enfatizado su huella epistemológica. En sus palabras, su producción académica “constituye no sólo un aporte más que relevante al conocimiento de la educación en la historia argentina y latinoamericana, sino que –en escenarios de luchas por la educación pública– dieron un giro en la producción historiográfica de la educación en el país [Argentina]”¹³.

Por su parte, Graciela Morgade, al presentar una reedición de su temprana obra *Imperialismo y educación*, comparó su influencia con *Las venas abiertas de América Latina* de Eduardo Galeano, resaltando cómo visibilizó y contribuyó a la construcción de una mirada latinoamericanista de la educación, potente tanto en contenidos como en su programa analítico.¹⁴ Hugo Yasky, por su parte, le atribuyó el estatus de clásico, como una referencia obligada para quienes están relacionados con el ámbito educativo y quienes se posicionan en la lucha por la defensa de la escuela pública en América Latina; además, obra que ha nutrido la formación política de generaciones enteras de

⁹ Juan Pablo Abratte, “Adriana Puiggrós: maestra de pedagogos”, en *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, núm 8, vol. 12, noviembre 2017; Palabras de Alicia de Alba, Rosa Nidia Buenfil, Myriam Feldfeber, en Foro: *Educación popular y luchas por la educación pública en América Latina. Homenaje a Adriana Puiggrós*, 2018; Palabras de Cecilia Aguilera y Francisco Javier Giménez en el *Acto académico Doctorado Honoris Causa por parte de la Universidad Nacional de Pilar a la Dra. Adriana Puiggrós*, 2020.

¹⁰ Sandra Carli, “Adriana Puiggrós. Ensayo de una biografía incompleta: el exilio mexicano y la génesis del pensamiento crítico sobre la educación en América Latina (1974-1984)”, en *Historia de la educación-anuario*, núm. 2, vol. 17, Buenos Aires, Asociación de Historia de la Educación Argentina, 2016, p. 257.

¹¹ Bertha Orozco, Claudia Pontón, *Filosofía, teoría y campo de la educación: 2002-2011*. México, ANUIES, COMIE, 2013, p. 128. (Colección Estados del Conocimiento). La realización de los estados del conocimiento sobre la investigación educativa en el país es una tarea que se ha llevado a cabo en las últimas tres décadas en el marco de la estructura académica y organizativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

¹² S. Carli, *op. cit.*, p. 257.

¹³ J. P. Abratte, *op. cit.*, p. 1.

¹⁴ Graciela Morgade, “Presentación”, en *Presentación de los libros ‘Imperialismo y educación en América Latina’ (reedición actualizada y ‘Rosarito. Un policial pedagógico’)*, 2015.

maestros, y que ha sido ampliamente discutida por el magisterio argentino¹⁵, así como en otras latitudes.

Tomando lo anterior como base, la presente investigación pretendió analizar las particularidades de la obra de Adriana Puiggrós, analizándola en su relación con las condiciones de producción en las que ésta se ha generado y significado de manera particular (institucionales, ideológico-culturales, históricas) y dar cuenta de las dimensiones teórico-analíticas-conceptuales que abona dicha obra al campo de la pedagogía latinoamericana. Nos interesó situar la construcción teórico-conceptual que despliega, el ejercicio de investigación que lleva a cabo para nutrir su obra, los temas y problemas que sitúa, las fuentes, autores y perspectivas de las que abreva y que la acompañan, así como las polémicas, debates y diálogos que abre con diversas tradiciones de pensamiento.

Para ello nos concentramos en revisar los materiales publicados entre 1969 al 2019. Dicha delimitación temporal corresponde al primer material publicado por Puiggrós que se rastreó y al cierre de esta investigación.

Así, esta investigación se articuló en torno a una pregunta central: ¿cuáles son las aportaciones teórico-conceptuales de la obra de Adriana Puiggrós al pensamiento pedagógico latinoamericano? ¿cómo y en qué se expresa? Derivándose preguntas específicas como: ¿Cuál es el contexto, en tanto condiciones de producción, en las que se sitúa su obra? ¿Qué huellas articulan su obra con su formación y compromiso político-intelectual y educativo? ¿Qué momentos clave académicos, intelectuales, de investigación y de formación marcaron su producción teórica? ¿Qué elementos de carácter teórico, conceptual epistemológico, político-pedagógico destacan en su obra de Adriana Puiggrós, y que le da estructura a esa línea de pensamiento particular que ha construido? ¿qué caracteriza a esa construcción teórico-conceptual en educación y qué implicaciones tiene para el pensamiento pedagógico latinoamericano? ¿En qué medida su pensamiento ofrece claves para repensar la educación actual? ¿En qué medida puede hablarse de un programa puiggrosiano para la pedagogía latinoamericana?

Para atender estas preguntas, la investigación se planteó como propósito general analizar las aportaciones teórico-conceptuales de la obra de Adriana Puiggrós al pensamiento pedagógico latinoamericano, situando para ello las condiciones en las que dicha producción se ha generado, así como los debates teóricos en los que se inscribe y diferencia. A partir de ello, se situaron como propósitos específicos los siguientes:

¹⁵ Hugo Yasky, “Presentación”, en *Presentación de los libros ‘Imperialismo y educación en América Latina’ (reedición actualizada y ‘Rosarito. Un policial pedagógico’)*, 2015.

- Reconstruir genealógicamente la trayectoria intelectual de Adriana Puiggrós (1969-2019), identificando momentos clave académicos, intelectuales, de investigación y de formación que marcaron su producción teórica y analizando las condiciones de producción de su obra.
- Identificar y caracterizar los nudos problemáticos de carácter teórico, conceptual, epistemológico, político-pedagógico destacan en la obra de Adriana Puiggrós y reflexionar sobre los alcances que puede tener para pensar los desafíos contemporáneos de la educación en América Latina.

Perspectiva analítica y estrategias metodológicas del estudio

Partimos de entender, junto con Gómez Sollano, que la cuestión metodológica es uno de los puntos nodales en los que se condensan las maneras de hacer en la investigación. Como ella señala, es un espacio que enfrenta al sujeto a una exigencia de construcción creciente, atendiendo a la especificidad del proceso en el que se produce una determinada forma de relación con el conocimiento, para dar cuenta de las particularidades que una situación de la realidad plantea al investigador, en su dinamismo e inscripción espacio-temporal concreta.

[...] en lo metodológico se condensan resoluciones y procesos que en el ejercicio de investigación el sujeto que investiga va desplegando para acceder a niveles de realidad cada vez más inclusivos, esto es, más complejos y específicos. Situación que no es ajena al tipo de cuestiones que una determinada persona se formula en función de su momento como sujeto vinculado al conocimiento, del sentido que tiene para éste configurar cierto tipo de problemas como base para la realización de una indagación concreta y de la pertinencia histórica de los mismos.¹⁶

Así, lo metodológico no se reduce exclusivamente a las estrategias de recolección de la información en un estudio, sino que, en el sentido que lo plantea Buenfil, es un proceso de articulación entre tres ámbitos: la dimensión teórica (armado del cuerpo conceptual de apoyo y las lógicas de intelección), el referente empírico (que incluye diversos soportes materiales —impresos, pictóricos, videgrabaciones, etc.— en códigos variados, y que involucra tanto el proceso a analizar como las condiciones en las que se produjo), y las preguntas de investigación. Esta triada metodológica implica un movimiento de ida y vuelta: de lo particular a lo general, de la realidad a lo conceptual, del corpus al contexto, de las preguntas al referente empírico y de éste a la teoría¹⁷.

¹⁶ Marcela Gómez Sollano, “Saberes, sujeto y alternativas pedagógicas”, en M. A. Jiménez, coord. *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. México, Juan Pablos Editores/SADE, 2012, pp. 195-196.

¹⁷ Rosa Nidia Buenfil, “La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación”, en M. A. Jiménez, coord. *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. México, Juan Pablos Editores/SADE, 2012.

Para efectos de este estudio, nos interesó construir un horizonte de intelección desde perspectivas epistemológicas de carácter histórico-genealógico y discursivo, que ponen en cuestión la idea de fundamento último, esencial y universal de lo que aparece como dado. Ello con el fin de construir herramientas para pensar la particularidad de la realidad a partir de las exigencias de nuestro del objeto de estudio.

Nuestra aproximación analítica se configuró en diálogo con las exigencias particulares del objeto de estudio. Abordar las aportaciones teórico-conceptuales de la obra de Adriana Puiggrós al pensamiento pedagógico latinoamericano nos exigió dar cuenta de la compleja y problemática relación que se teje entre autora, texto y obra, así como de su relación-inscripción con el contexto y el horizonte cultural e intelectual que dotan de sentido a dicha producción.

En primer término, pensamos la obra de Puiggrós desde el principio de historicidad. Esto implica comprender su producción intelectual situándola en sus condiciones de producción: el contexto histórico, cultural, social, político y económico que la enmarcan. Siguiendo a Zemelman, la historicidad aquí implica reconocer la indeterminación —y su carácter procesual— y la exigencia de estudiar sus elementos en su relacionalidad en un dado-dándose en permanente movimiento¹⁸. Esta perspectiva se enriquece con lo señalado por Valencia, para quien la historicidad representa, como exigencia del conocimiento sociohistórico “la reconstrucción de una topografía —que expresa la plasticidad de los complejos tempo-espaciales— que permita captar tanto al tiempo cronológico, en su flujo incesante, como a las interrupciones y desviaciones de ese flujo [...] cuyo manejo sugiere la idea de discontinuidad, y, desde luego, a la pluralidad de tiempos y para cuyo tratamiento propuso la idea de la totalidad transitada por diversas temporalidades.”¹⁹ Así concebida, esta noción de historicidad —que rechaza finalismos y búsqueda de orígenes, y que asume más bien la polirritmia como clave analítica— exige abordar la obra de Puiggrós evitando tanto determinismos rígidos como lecturas descontextualizadas, y situar su pensamiento en una compleja relación entre su trayectoria intelectual particular y el horizonte cultural, social e intelectual más amplio que la enmarca, de modo que permite comprender su desarrollo teórico-conceptual no como un sistema cerrado, sino como un entramado vivo que se teje vida, obra y contexto son relaciones y formas de imbricación complejas y específicas; entre su historia particular, los

¹⁸ Hugo Zemelman, *Horizontes de la razón. I. Uso crítico de la teoría. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona, Anthropos, 2012.

¹⁹ Guadalupe Valencia, *Pensar al tiempo desde las ciencias sociales*. Cuadernos de Trabajo No. 12. Xalapa, Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales. Universidad Veracruzana, 2002, pp. 10-11.

debates de su tiempo y las estructuras sociohistóricas que condicionaron —sin determinar mecánicamente— su producción.

Junto con lo anterior, asumimos el movimiento permanente entre la obra (textos) y su contexto (condiciones de producción), entre lo sincrónico y lo diacrónico. Esta aproximación se nutrió de algunos de los referentes que, particularmente autores como François Dosse, Elías Palti, Francisco Ortega, Gabriel Entin²⁰, han hecho desde el campo de la historia intelectual e historia conceptual, donde la política, el análisis del discurso adquieren centralidad. Desde estas perspectivas el desafío consiste precisamente en “situar la obra en el tiempo e inscribirla en la encrucijada de dos líneas de fuerza [...] establece una relación entre el contenido del objeto intelectual y lo que se hace en otros dominios en la misma época [...] sin por eso considerar la vida intelectual como un simple reflejo de su tiempo.”²¹ Por ello se parte de considerar simultáneamente tanto la coordenada diacrónica —interna a la obra, que se despliega con cierta independencia del contexto y de su tiempo—, como la coordenada sincrónica —de correspondencia entre la obra misma y su entorno intelectual, desafíos epocales y las condiciones materiales y simbólicas de producción—. Ubicar esto, permite, junto con lo que ya se señalaba en el punto anterior, ensayar una suerte de mapa de coordenadas analíticas en donde se intersecan el desarrollo conceptual de la obra de Puiggrós, las continuidades y rupturas teóricas, su trayectoria intelectual, profesional, político-pedagógica, sus diálogos con corrientes diversas, su inserción en el clima intelectual de la época y su relación con el campo pedagógico latinoamericano. Más allá del análisis de ideas en sí mismas, permite abordarlas en su relación con las condiciones de posibilidad históricas y discursivas que hicieron pensables ciertas conceptualizaciones en momento específicos. Preguntas como ¿qué constelaciones históricas permitieron emerger determinados problemas? ¿cómo se articulan los presupuestos históricos y discursivos que hicieron posible pensar lo educativo y lo pedagógico de ciertos modos? guiaron nuestra lectura, revelando cómo las formulaciones teórico-conceptuales de Puiggrós se inscriben en universos conceptuales históricamente situados y discursivamente contruidos.

En este punto cabe señalar que la investigación asumió, retomando las aportaciones de Zemelman y Marcela Gómez, el uso crítico y problematizador de la teoría. En ese marco, la teoría no se entiende como un corpus uniforme, cerrado o marco normativo de aplicación preceptiva, sino como “lugar” de observación, como caja de

²⁰ François Dosse, *La marcha de las ideas: historia de los intelectuales, historia intelectual*. Valencia, Universitat de València, 2007; Elías Palti, Francisco Ortega y Gabriel Entin, en *Pensar la historia conceptual: problemas y perspectivas* [evento académico], México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 8 de agosto, 2016.

²¹ “El medio intelectual no es un simple camaleón que toma espontáneamente los colores ideológicos de su tiempo” F. Dosse, *op. cit.*, p. 15-29.

herramientas en sentido foucaultiano. Lo teórico opera así como instrumento para pensar y que, al problematizar la realidad, puede brindar elementos para reconocer en las determinaciones posibilidades latentes de futuro. Como ya se citaba a Buenfil, lo teórico comprende tanto, posicionamientos (frente a debates ontológicos, epistémicos, etc.), cuerpo conceptual (herramientas para capturar procesos y objetos) y lógicas de intelección (estrategias para pensar relaciones entre conceptos)²².

Esta aproximación orientó nuestra lectura de la obra de Puiggrós, ubicando sus aportes, no solo por lo que explica el corpus que ha construido, sino también por lo que nos posibilita para situar los límites y alcances del conocimiento acumulado para dar cuenta de la complejidad de la realidad histórico-social. De modo tal que la aproximación que hicimos puso atención en las lógicas de razonamiento que articulan su corpus teórico, identificando una suerte de nudos problemáticos, en términos de Pineau, como puntos de entrada para pensar tensiones teóricas, políticas e históricas²³. Lo cual implicó atender al movimiento dinámico de la conceptualización del que hace parte, las claves de lectura que aporta, y lo que eso representa en términos de su pertinencia histórica: qué permite pensar la obra que hemos heredado de Adriana Puiggrós, a través de sus textos, para pensar el quehacer educativo en un momento histórico particular como es el presente y para construir visiones de futuro.

Nuestro estudio también se nutrió de algunos referentes de la analítica del discurso —particularmente desde la perspectiva teórico-política que Ernesto Laclau y Chantal Mouffe²⁴ abren, así como las construcciones que Rosa Nidia Buenfil y Alicia de Alba han hecho específicamente en el ámbito educativo²⁵—, así como de aportes del análisis conceptual del discurso desarrollado por Josefina Granja²⁶. Estas perspectivas

²² Rosa Nidia Buenfil, “La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación”, en *op. cit.*

²³ Con nudo problemático Pineau, retomando los planteos epistemológicos de Hugo Zemelman sobre el campo problemático, señala “Un ‘nudo’ no tiene existencia ‘real’ más allá de las cuerdas que lo conforman, y su fuerza depende del entrecruzamiento de ellas —su cantidad, su grosor, sus vueltas, etc.—. Los ‘nudos problemáticos’ no existen per se, sino que son el resultado complejo del encuentro de las distintas miradas —las cuerdas de la metáfora—. Cada nudo debe ser enfrentado a la vez a distintos abordajes, e inscribirse en distintos enfoques en cuya articulación y traducciones se asienta. Vale agregar que cualquier representación de nudos problemáticos responde sólo a fines analíticos. Las fronteras entre ellos son siempre artificiales y contruidos por quien los plantea. Sus límites son absolutamente lábiles, y sus articulaciones múltiples y constantes.” (Pablo Pineau, “Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación general. Materia Sistema Educativo”. Buenos Aires, Secretaría de Educación-Dirección General de Planeamiento, 2000, p. 6)

²⁴ Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2010.

²⁵ Rosa Nidia Buenfil, *Análisis de discurso y educación, Documento DIE 26*. México, DIE-CINVESTAV, 1993; Rosa Nidia Buenfil, “Horizonte posmoderno y configuración social”, en Alicia de Alba, comp., *Posmodernidad y Educación. Colección: Problemas educativos de México*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Porrúa, 1998; Alicia de Alba, *Curriculum universitario. Académicos y futuro*. México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, 2002; Alicia de Alba, “Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos” en *Posmodernidad y educación*, México, Porrúa/CESU-UNAM, 1995, pp. 129-175.

²⁶ Josefina Granja, “Introducción” y “Análisis conceptual de discurso: lineamientos para una perspectiva emergente”, en Josefina Granja, comp., *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. México, Seminario de Análisis del Discurso Educativo, Plaza y Valdés, 2003, pp. 229-251.

comparten el punto de partida de carácter antiesencialista que rechaza toda fijación unívoca de significado, concibiendo más bien lo discursivo como campo relacional donde el sentido es siempre social. Siguiendo a Granja, abordamos la obra de Puiggrós como texto en sentido derridiano, esto es, como tejido de diferencias donde se condensan significaciones producidas en contextos específicos, como red de huellas diferenciales, como sistema abierto de significación que nunca se clausura. Esta concepción, que Derrida desarrolla junto con la noción de escritura como huella²⁷, nos permitió comprender la obra de Adriana, por lo que se condensa en términos de una lógica particular que a nivel de una estructura ordena un discurso, como configuración histórica de significados en constante movimiento que se despliega en la heterogeneidad del espacio y del tiempo, configuración marcada por su condición de entramados polisémicos, su inscripción en redes intertextuales más amplias, que, lejos de ofrecer sentidos unívocos, constituyen redes conceptuales vivas que se reconfiguran en su relación con otras redes de huellas y contextos.

En cuanto a las estrategias metodológicas que se siguieron, se siguió un acercamiento de carácter cualitativo a la producción de Adriana Puiggrós, que involucró diversas aproximaciones de búsqueda, revisión y análisis documental. Este proceso se puede organizar en tres grandes etapas interrelacionadas (aunque de sucesión cerrada, pues constituyeron caminos de ida y vuelta):

- a. Primera etapa: Se realizó la localización, revisión y sistematización de información bibliográfica, hemerográfica, documental, mediante un rastreo exhaustivo de los textos que conforman la producción escrita de Puiggrós (libros, artículos, capítulos, prólogos, etc.). Para organizar esta información se construyó un instrumento de catalogación que consideró tres grupos de ítems:
 1. Datos básicos de la publicación: Clave identificatoria, tipo de publicación, tipo de autoría, referencia completa, observaciones, formato, documento adjunto y/o hipervínculo.
 2. Perfil de la publicación: Palabras clave, abstract, formato y perfil de la obra.
 3. Elementos analíticos: Fuentes de las que abrevia, debates, momento histórico de inscripción y temas abordados.

El corte temporal definido, como ya se señaló, abarcó desde 1969 hasta 2019.

- b. Segunda etapa: El análisis e interpretación implicó situar las publicaciones en su contexto de producción, en su trayectoria. La sistematización realizada permitió vincular las obras de Puiggrós con contextos específicos, tomando su producción

²⁷ Cristina de Peretti, *Jacques Derrida. Texto y deconstrucción*. Barcelona, Anthropos, 1989.

escrita como eje ordenador del análisis para dar cuenta de dichas producciones, de los recorridos e itinerarios, de su pensamiento en coordenadas históricas y rasgos contextuales particulares. De este proceso emergieron interrogantes clave que orientaron el análisis contextual de la trayectoria de Puiggrós, entre ellas: ¿Cómo se configuraba el campo intelectual en México y Argentina durante los periodos estudiados? ¿Qué corrientes teóricas predominaban? ¿De qué manera se entrelazan en Puiggrós las dimensiones de intelectual, académica, militante, política? ¿Qué relación existe entre los proyectos políticos, culturales e intelectuales de las editoriales que publicaron su obra y los temas abordados? ¿Quiénes son sus interlocutores?

La organización del material recabado permitió establecer una estructura cronológica para los capítulos 1 y 2, donde los cortes periodizados surgieron de situar los datos en sus respectivos contextos. Para esta contextualización resultó fundamental consultar, además de materiales que de alguna manera ofrecieran elementos de carácter contextual, su curriculum vitae, entrevistas (escritas y videograbadas) donde Puiggrós reflexiona sobre su trayectoria; textos de otros académicos y académicas que analizan sus aportes; y material documental sobre eventos relevantes (como aquellos en donde se le entregó distinciones universitarias).

- c. Tercera etapa: Dada la extensión y diversidad de la producción de Puiggrós, fue necesario una selección para el análisis profundo. El criterio de selección priorizó aquellos trabajos que en su momento marcaron parte de la historia académico-profesional de Adriana Puiggrós y que resultaban particularmente significativas para nuestros objetivos de investigación, a saber: Imperialismo y educación; Educación Popular; De Simón Rodríguez a Paulo Freire; El lugar del saber; Volver a educar; Puiggrós y Marengo, Pedagogías: reflexiones y debates; imaginación y crisis; sujetos; Democracia y autoritarismo. El proceso analítico estuvo acompañado de unas preguntas guía que permitieron explorar sistemáticamente sus aportes teórico-conceptuales: ¿Cómo aborda Puiggrós, en su producción, el tema de la educación en América Latina en términos teórico-conceptuales? ¿Cómo se expresa este posicionamiento? ¿Qué debates abre su obra para repensar la educación en el contexto latinoamericano? ¿Qué aspectos teórico-metodológicos construye para analizar las particularidades del Sistema Educativo Latinoamericano? ¿Cómo integra una mirada compleja, histórica y dinámica que articule educación con procesos histórico-sociales más amplios, sin perder de vista la especificidad de lo pedagógico? ¿Reconoce Puiggrós la especificidad de lo pedagógico más allá de los debates sobre su cientificidad? ¿Por qué le asigna a lo pedagógico una dimensión particular? ¿Cómo construye

una mirada particular sobre esta relación densa y compleja entre lo pedagógico y lo político? ¿Qué lógicas de análisis despliega de manera particularidad (con referencialidades concretas) para pensar procesos y para analizar la educación latinoamericana? ¿Cómo aborda en su producción dimensiones no fácticas de lo educativo, como por ejemplo, la imposibilidad de lo educativo?

Para organizar el análisis, se establecieron dimensiones²⁸ de abordaje que emergieron tanto de los textos mismos como de nuestros objetivos de investigación. Inicialmente, se identificaron tres ejes transversales en su producción: lo teórico, lo histórico y lo político-pedagógico. Posteriormente estos ejes se articularon en dimensiones más específicas que terminaron por estructurar el tercer capítulo: especificidad de lo educativo; la educación latinoamericana: entre lo político y lo pedagógico; noción de desarrollo desigual y combinado del sistema educativo latinoamericano; sobre la irreductibilidad de lo educativo y la especificidad de lo pedagógico; sobre la noción de sujeto pedagógico; relación entre hegemonía y alternativas pedagógicas y, el debate con el neoliberalismo. Cabe señalar que, si bien el análisis se centró en la selección de textos mencionada, cuando la argumentación lo requería se incorporaron referencias a otros trabajos para enriquecer o complementar la exposición, lo cual permitió mantener el foco en los textos clave sin perder de vista su relación con la obra.

Estructura del trabajo

Para el abordaje de las cuestiones planteadas, el trabajo se estructura en tres capítulos, complementados con un apartado en donde se presenta la matriz de sistematización de los textos que conforman la obra de Adriana Puiggrós, y otro que detalla las fuentes de consulta y de orientaciones bibliográficas.

Los dos primeros capítulos cumplen una función de contextualización, su objeto es situar la producción puiggrósiana dentro de su marco histórico-intelectual específico, reconstruyendo la trama compleja de condiciones que hicieron posible sus textos y reconociendo aquellos rasgos genealógicos que vinculan su pensamiento con las trayectorias particulares de Argentina y México en el contexto latinoamericano más amplio.

²⁸ Recuperamos la idea de dimensión de Mercado, en el sentido de entradas analíticas posibles, más no todas las posibles; lo cual sugiere que su existencia no es estática, ni se agota en su enumeración, sino que justamente se apela a su dinamismo. (María Belén Mercado, “Competencias laborales o saberes del trabajo: un debate que recién se inicia” en Marcela Gómez, coord., *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México, UNAM-Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, 2009.)

En este sentido, el primer capítulo se concentra en el periodo comprendido entre 1969 (año de su primera publicación) y 1995, aunque recupera también elementos anteriores de su trayectoria formativa. Este recorrido traza algunos trayectos de Adriana Puiggrós que dejarían huella en su quehacer docente y su producción intelectual, su itinerario intelectual marcado por el exilio al que se vio obligada por la dictadura militar instalada en su tierra natal —en el marco de la instauración de las dictaduras en la mayor parte de los países de América Latina durante la década de los setenta—; años que verían nacer dos de sus obras más emblemáticas y que se han convertido en referentes para el estudio de la educación en América Latina. Asimismo, se aborda el tiempo de su retorno a Argentina en un clima de apertura democrática, y finalmente, sus trayectos intelectuales cruzados por su posicionamiento crítico frente a la adopción del modelo neoliberal y su apuesta político-pedagógica por imaginar futuros más esperanzadores.

El segundo capítulo se centra en el periodo de 1996 a 2019, considerando el momento que se abre para Adriana Puiggrós de intervención en la política, gestión y promoción de políticas públicas en su natal Argentina, lo cual posibilitó, además del impulso de propuestas legislativas, una articulación particular en su trabajo académico, de investigación e intelectual de la política con la educación y la pedagogía. Ello a la luz de reflexiones profundas sobre las implicaciones del modelo neoliberal en los diversos planos de la vida social, con especial énfasis en el ámbito de lo educativo; así como algunas líneas prospectivas ante el nuevo siglo que, en la época, se avecinaba. Esto último encuentra una mayor profundización en el segundo apartado de este capítulo, particularmente en lo que respecta a la agenda educativa frente a la crisis de fin de siglo y el vertiginoso tránsito al siglo XXI. Tiempo en el que Puiggrós se preguntaba por las implicaciones educativas y pedagógicas de la construcción hegemónica del neoliberalismo, en un escenario signado por un proceso que se ha llamado por algunos especialistas de nuevos populismos latinoamericanos marcados por gobiernos de corte progresistas, en donde hay una reivindicación del Estado como constructor de la nación y recuperación de los espacios públicos y de defensa de los derechos humanos y bienes sociales, frente a la lógica de privatización que marca la lógica de mercado. Asimismo, considera la descripción de la trayectoria intelectual de Adriana Puiggrós en el marco del retorno del neoliberalismo a Argentina con el gobierno de Mauricio Macri (2017-2020), que se encuentra situado en lo que especialistas han denominado un giro a la derecha de América Latina. Y finalmente, a manera de cierre de este capítulo, se da cuenta de los años más recientes, hasta el 2019, de su producción intelectual y editorial.

El tercer capítulo, apoyándose en la reconstrucción en contexto previa, se aboca específicamente al análisis de los aportes teórico-conceptuales de Puiggrós al

pensamiento pedagógico latinoamericano. En él se profundiza en las construcciones epistemológicas y teórico-conceptuales (tanto a nivel de conceptos, nociones, lógicas de razonamiento, perspectivas) que abona la obra de Adriana Puiggrós a la producción teórico-conceptual del campo de la pedagogía latinoamericana, así como algunos debates y diálogos que abre. Concentrándonos en las seis dimensiones antes mencionadas: especificidad de lo educativo; la educación latinoamericana: entre lo político y lo pedagógico; noción de desarrollo desigual y combinado del sistema educativo latinoamericano; sobre la irreductibilidad de lo educativo y la especificidad de lo pedagógico; sobre la noción de sujeto pedagógico; relación entre hegemonía y alternativas pedagógicas y, el debate con el neoliberalismo.

El trabajo cierra, con el título “Entre la urgencia y la posibilidad. Un legado y prospectiva en movimiento”, haciendo un amarre de ejes centrales desarrollados a lo largo de la tesis, reflexiones sobre el legado abierto de la obra de Puiggrós, así como la apertura a nuevas preguntas y líneas que emergen a partir del trabajo realizado.

Posteriormente, en el apartado *La obra en movimiento*, se presenta la matriz de sistematización de los textos que conforman la obra de Adriana Puiggrós, la cual fue un material base para la investigación. Asimismo, en ella se incluye la referencia a entrevistas que, distintos actores y medios de comunicación, le han hecho a nuestra intelectual. Dicha matriz contempla libros de autoría, libros coordinados, editados o dirigidos y libros escritos en colaboración con otros autores, capítulos de libro, artículos en revistas, prólogos, artículos publicados en diarios y entrevistas con Adriana Puiggrós. Finalmente, se presenta un apartado con las fuentes de consulta y orientaciones bibliográficas que fueron base para la construcción de la tesis.

Una parte importante para el desarrollo de esta investigación fue haber contado con las becas para estudios de maestría y conclusión de la tesis, de dos importantes instituciones de nuestro país: el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM a través del programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT: IN400222). Mi agradecimiento a estas instancias académicas por el apoyo brindado en su oportunidad para la realización de este trabajo.

CAPÍTULO 1. HUELLAS INICIALES DE UN ENTRAMADO POLÍTICO- PEDAGÓGICO EN LA VIDA Y OBRA DE ADRIANA PUIGGRÓS (1969- 1995)

Como toda obra, la de Adriana Puiggrós hinca sus raíces en la vida social, política e intelectual de su contexto y de su época. Pertenece a la generación²⁹ de los años que sucedieron a la posguerra la cual, tal como la misma Puiggrós lo plantea, le tocó vivir la entrada en crisis de los discursos clásicos que impregnaron la época –de izquierda y de derecha–, la crisis de los viejos modelos de reproducción y de transformación social; una generación que tuvo un papel eminentemente crítico, sin que ello supusiera renunciar a participar en procesos más amplios de transformación social³⁰. Puiggrós constituye una exponente de una constelación de intelectuales que, como señala Sandra Carli, participó activamente en los imaginarios de cambio revolucionario y de transformación, de los años sesenta y setenta³¹.

Su obra no es ajena a la historia por la que ha transitado Argentina, México y América Latina; en ella se tejen relaciones y dinámicas particulares entre su trayectoria de vida –familiar, profesional y político-pedagógica– y las condiciones socio-históricas que fueron marcando, con sus límites y posibilidades, su trayectoria como intelectual comprometida con su época. La propia Puiggrós ha situado en diversas oportunidades la importancia de ubicar el pensamiento de intelectuales, como es el caso de Paulo Freire, en su propia historia y en la historia más amplia; como parte de una corriente de pensamiento, para evitar descontextualizar su pensamiento y su desarrollo teórico-conceptual. De ahí la importancia y exigencia de situar la obra de Adriana Puiggrós en contexto.

Es por ello que en este capítulo, y en el subsecuente, se sitúan algunas huellas que articulan parte de la obra de Adriana Puiggrós con su formación y compromiso político-intelectual y educativo, de tal manera que esto sirva de base para fijar algunos momentos clave de sus trayectos académicos, intelectuales, de investigación y de formación, en los que se anida algo que queda impreso en su obra; así como para ubicar

²⁹ Lejos de visiones que sitúan a la noción de generación poniendo énfasis únicamente en grupos etarios, la asumimos desde su relación con la historicidad y la dimensión de la experiencia. Ello nos permite situar la interrelación del tiempo biográfico, histórico y social. Cf. Carmen Leccardi, Carles Feixa, “El concepto de generación en las teorías sobre la juventud”, en *Última década*, 2011, p. 20.

³⁰ Adriana Puiggrós, *Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana*. México, GV editores, 1988, p. 9.

³¹ Sandra Carli, “Adriana Puiggrós. Ensayo de una biografía incompleta: el exilio mexicano y la génesis del pensamiento crítico sobre la educación en América Latina (1974-1984)”, en *Historia de la educación-anuario*, 2016, p. 244.

pistas y abrir algunas preguntas analíticas que ordenen el ejercicio realizado en el tercer capítulo de este trabajo.

Un aspecto que cabe mencionar y que es fundamental tener en cuenta en el recorrido que aquí se propone, es lo que se refiere a la dimensión del trabajo en equipo. La propia Puiggrós situaba este registro de su quehacer con contundencia en una intervención, con motivo de la presentación de dos de sus libros, que ella siempre ha trabajado con equipos, y que detrás de un trabajo escrito suyo hay muchos aspectos que tienen que ver con el quehacer como parte de un colectivo. Asimismo, este sentido de su quehacer también lo situaba de forma amplia, en tanto campo y en tanto proyecto compartido: “Nadie escribe un libro solo, cuando uno escribe un libro lo hace en diálogo, dialoga con el pasado, con el presente, con el futuro, y lo escribe con otros”³². Esto ya va dando pistas de una lógica particular que marca la obra y quehacer de Adriana Puiggrós, tal como se podrá situar a lo largo de este trabajo.

Particularmente, en nuestro estudio, partimos de la idea de que las relaciones que se tejen entre vida, obra y contexto no son causales, sino se tratan de relaciones y de formas de imbricación complejas y específicas. Por ello, hemos considerado pertinente hacer una descripción de carácter histórico-genealógico, tomando como eje la fecha de publicación de los textos que integran la obra³³, siguiendo un orden cronológico, pero también agrupando los textos en su relación con aspectos biográficos, los cuales a su vez se sitúan en el marco epocal y en el contexto de los debates.

Particularmente, para este capítulo se toma como periodo desde la fecha del primer material publicado por Puiggrós, en 1969, hasta 1995, recuperando algunos elementos de su trayectoria anteriores a su primera publicación en pos de contextualizar su pensamiento. El desarrollo de ello se realiza en los cuatro apartados que componen el presente capítulo. En el primero de ellos, se sitúan algunos trayectos de Adriana Puiggrós que dejarían huella en su quehacer docente y su producción intelectual. En el segundo, se aborda su itinerario intelectual marcado por el exilio al que se vio obligada por la dictadura militar instalada en su tierra natal, en el marco de la instauración de las dictaduras en la mayor parte de los países de América Latina, durante la década de los setenta; años que verían nacer dos de sus obras más emblemáticas y que se han convertido en referentes para el estudio de la educación en América Latina. En el tercero, se aborda el tiempo de su retorno a Argentina en un clima de apertura democrática. Y, finalmente, el cuarto apartado aborda los itinerarios intelectuales de

³² Adriana Puiggrós, “Presentación”, en *Presentación de los libros ‘Imperialismo y educación en América Latina’* (reedición actualizada) y *Rosarito. Un policial pedagógico*”, en el marco de 41 FERIA Internacional del Libro de Buenos Aires. Buenos Aires, Sala Alfonsina Storni, 2 de mayo, 2015.

³³ En tanto que es la obra el eje que ordena y da sentido a nuestro trabajo.

Puiggrós cruzados por la adopción del modelo neoliberal, tanto en Argentina como en los demás países de la región, itinerario que se verá marcado no sólo por la crítica a la política educativa neoliberal, sino también por la necesidad política de imaginar futuros más esperanzadores, de hacer de la imaginación pedagógica una apuesta político-pedagógica.

1.1 Huellas en el cultivo de una intelectual militante

Nacida el 12 de septiembre de 1941 en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, Adriana Victoria³⁴ Puiggrós creció en el seno de la familia que formaron Rodolfo Puiggrós y Valentina Schlapacov (Lapacó). Desde su infancia vivió en un ambiente intelectual y político, en la cultura de izquierda de los años cuarenta, en la que interactuaban intelectuales de diversas latitudes de América Latina, quienes compartían lecturas y discusiones políticas, literarias y artísticas³⁵. Ello lo ubica de modo significativo en una entrevista:

Yo viví en un ambiente en donde todos los domingos en mi casa se reunían sesenta, setenta, ochenta personas, que eran jóvenes que venían de toda América Latina³⁶, desde socialistas hasta gente que estaba en la onda marxista revolucionaria de la época. Mi papá daba unas conferencias, unas clases, tipo los maestros de juventudes de los años veinte-treinta [...] Daba clases en la casa, gratis por supuesto, venía muchísima gente; eran clases de filosofía, de filosofía política, de teoría política.³⁷

Puiggrós destaca que ese ambiente político-cultural, sumado a la combinatoria familiar³⁸ –su madre, hija de una familia de origen judeo-ruso que migró a Argentina ante el ascenso de Stalin; su padre, de orígenes catalanes, historiador, escritor y periodista, era un intelectual comunista, figura referente de la izquierda peronista³⁹ de

³⁴ “Nací cuando terminaba la segunda guerra mundial, por eso me pusieron Adriana Victoria, Victoria me pusieron por la victoria de los aliados” (Antonio Camou, Marcelo Prati, “Entrevista a Adriana Puiggrós. La planificación no es contraria a la democracia: donde hay desigualdad hay que planificar”, en *Cuestiones de sociología*, 2012, p. 184).

³⁵ Adriana Puiggrós, *Rodolfo Puiggrós. Retrato familiar de un intelectual militante*. Buenos Aires, Taurus, 2010, p. 180.

³⁶ Entre otros, recuerda a Rodrigo Asturias, que después terminó siendo uno de los fundadores de la guerrilla guatemalteca.

³⁷ Cfr. Adriana Puiggrós, Entrevista filmada como parte del Programa *Somos Memoria*. [en línea], 2013.

³⁸ En la biografía que realiza de su padre bajo el título *Rodolfo Puiggrós. Retrato familiar de un intelectual militante*, Adriana Puiggrós retrata los antecedentes familiares que fueron configurando la amalgama cultural y política en la que creció, en la cual también puede leerse –tal como versa en la contraportada de dicho título– la historia de varias generaciones de argentinos nacidos en la confluencia de la inmigración europea y la pasión política y cultural que animó a la sociedad argentina en las décadas centrales del siglo XX. Sus padres se habrían conocido en la Asociación de Intelectuales, Artistas, Periodistas y Escritores (AIAPE), creada por Aníbal Ponce con el objetivo de defender la cultura nacional de los embates del fascismo. El espectro que agrupó dicha asociación era muy amplio, es decir, no sólo convocaba a intelectuales militantes, como es el caso de Rodolfo Puiggrós, sino también, como menciona Adriana Puiggrós: “Ese ambiente podía acoger, asimismo, a personas como mi madre, interesadas en la vida social que rodea a los ambientes culturales, pero no tanto en la militancia partidaria” (A. Puiggrós, *Rodolfo Puiggrós...*, op. cit., p. 84).

³⁹ El peronismo es un movimiento político y social surgido en Argentina a mediados de la década de los años cuarenta, en torno al liderazgo de Juan Domingo Perón y Eva Duarte de Perón, su esposa, que agrupó principalmente a la entonces nueva

los años sesenta y setenta–, la formó en un lugar de muchas articulaciones, “lo cual –describe– te lleva a un pensamiento bastante complejo y conflictivo”⁴⁰.

En diversos testimonios, Puiggrós plantea su deseo de juventud: ser pintora. Estudió con destacados artistas argentinos de la época, como Raquel Forner y Antonio Berni, quienes hicieron de la expresión plástica un espacio de representación de los temas que aquejaban al momento histórico-social que vivían. En realidad, fue Berni, amigo cercano de su padre, quien le aconsejó estudiar en la escuela normal, lo cual le daría posibilidades de seguir pintando al tiempo de tener la seguridad de tener un título⁴¹. Fue así como a mediados de la década de los cincuenta, Adriana Puiggrós ingresa a la Escuela Normal de Maestros, emblemática institución erigida en 1870, con la fundación de la Escuela Normal de Paraná durante el mandato presidencial de Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874), ante la necesidad de formar maestras y maestros, exigencia que surgió al tiempo de la puesta en marcha del sistema público de enseñanza, en el marco del proceso de conformación del Estado nacional en Argentina⁴². Es a partir de la fundación de la Escuela Normal, de acuerdo con las

clase obrera proveniente del campo ante el despegue de la industria nacional, así como otros sectores populares. Acompañado por Hortensio Quijano como candidato a la vicepresidencia, Perón gana las elecciones presidenciales para el período 1946-1952. En 1951 fue electo para un segundo mandato, periodo que se vio interrumpido por un golpe militar el 16 de septiembre de 1955. Diversos estudiosos del tema coinciden en señalar que lo que caracterizó a dicho periodo fue la promoción de derechos sociales y laborales, el fortalecimiento del sindicalismo; el cambio del perfil económico del país, pasando de un modelo exclusivamente agroexportador a una economía de base industrial, para lo que fue necesario expandir el mercado interno, incorporando al consumo a los sectores populares; la nacionalización de varios sectores de la economía (Banco Central, servicios telefónicos, gas, ferrocarriles, puertos); y la garantía de acceso a la educación, la salud y la vivienda, sobre todo a sectores de menores recursos. En palabras de Laclau, “el peronismo fue la expresión del ascenso democrático de las masas en una etapa en que los esquemas liberales eran incapaces de desarrollar [...] El peronismo se basó todavía en una centralidad del movimiento sindical como único actor democrático en la sociedad. La base histórica del peronismo fue haber creado los sindicatos de industria más fuertes de América Latina y, sobre la base de esta centralidad sindical llegó a constituir un gobierno popular, y esa centralidad sindical fue única en América Latina [...] Perón era el líder de una masa homogénea que estaba centrada en las tres grandes ciudades industriales: Buenos Aires, Córdoba, Rosario, y a que a través de ese triángulo podía interpelar al resto del país [...]” (Ernesto Laclau, *Intervención en Encuentro Peronismo y Kirchnerismo*, 2011). Como todo movimiento social y político, al interior del peronismo existen diversas corrientes que no siempre han sido constantes a lo largo de su historia. En ese marco cabe mencionar lo que fue llamada la izquierda peronista, que tuvo especial fuerza durante los “largos sesenta”, corriente que vio confluir ideas nacionalistas-populares, la revisión del marxismo tradicional y la incorporación de enfoques marxistas más heterodoxos. El peronismo es uno de los periodos más estudiados de la historia argentina, por lo que existe una extensa bibliografía al respecto; entre ella se recomienda consultar: Miguel Murmis, Juan C. Portantiero, *Estudios sobre los orígenes del peronismo*, 2018; Rodolfo Puiggrós, *El peronismo: sus causas*, 2006; Juan Balduzzi, “Peronismo, saber y poder”, en Adriana Puiggrós, Susana José, Juan Balduzzi, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*, 1988, pp. 169-201.

⁴⁰ Cfr. A. Puiggrós, Entrevista filmada como parte del Programa *Somos Memoria*, *op. cit.*

⁴¹ Cfr. A. Camou, M. Prati, “Entrevista a Adriana Puiggrós...”, *op. cit.*

⁴² En su etapa fundacional, con la gestión de George Stearns –primer director de la Escuela Normal de Maestros– junto con un grupo de maestras extranjeras, se “fundamenta la organización institucional del sistema normalista en los principales lineamientos del proyecto educativo enunciado por Domingo Faustino Sarmiento, bajo el objetivo de intentar modernizar e integrar al conjunto de la población a la nación desde la implementación de un dispositivo pedagógico centrado en la educación popular, mediante la escolarización” (Juliana Enrico, “La construcción de procesos hegemónicos en los orígenes del sistema educativo argentino: el imaginario sarmientino y la génesis de la pedagogía normalista”, en *Cuadernos de educación*, 2008, p. 137). Para una ubicación más precisa sobre el tema del normalismo en Argentina se puede consultar: Laura G. Rodríguez, “Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación docente”, en *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 2019, pp. 200-235; Adriana Puiggrós, “Las corrientes del normalismo”, *Qué paso en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*, Buenos Aires, Kapeluz, 1996,

consideraciones de Adriana de Miguel, que se organiza un escenario educativo en donde se despliega el discurso educativo moderno en Argentina y será el normalismo quien se ocupará de la posición hegemónica en este proceso histórico. Con el normalismo “[...] surgió una cultura pedagógica que impregnó y ordenó la cotidianidad de las instituciones educativas, y que se fundió fuera del ámbito escolar, hasta el punto de modelar el espacio público y privado, de interpelar e instituir identidades culturales, transformar las reglas y normas de sociabilidad y los rasgos distintivos de la cultura política”⁴³. Como puntualiza Carli, el normalismo sería uno de los tópicos de investigación, de crítica⁴⁴ y de intervención en términos de política pública que desplegaría Puiggrós.

Para cuando Adriana Puiggrós cursó sus estudios para Maestra Normal Nacional⁴⁵, dicha institución, ya octogenaria, se encontraba enmarcada en una notable expansión de la educación secundaria, nivel educativo del cual formaba parte la Escuela Normal (hasta 1969), junto con modalidades y orientaciones como las que se ofrecían en los Colegios Nacionales y Liceos (donde se otorgaba el título de bachiller), y las Escuelas Comerciales e Industriales⁴⁶. Para entonces era relativamente reciente lo que, para muchos estudiosos del tema, sería un punto de inflexión en la historia del sistema normalista, esto es, la aprobación en 1941 de planes de estudio que reorganizaban la estructura de la educación secundaria. A través de esta disposición, que se le llamó “Plan Rothe”⁴⁷, facilitaba a los normalistas la continuidad de estudios superiores,

pp. 70-75. (Colección Triángulos Pedagógicos); Juliana Enrico, “La construcción de procesos hegemónicos...”, en *op. cit.*; Pablo Pineau, Myriam Southwell, Sebastián Román, Diálogo “A 150 años de la fundación de la Escuela Normal del Paraná: historias y legados para pensar la profesión docente”, en *II Jornadas Nacionales de Formación Docente «El oficio de educar: historia y presente de la profesión a 150 años de la creación de la Escuela Normal del Paraná»*, 2020; Violeta M. Núñez, “De la escuela normal del Paraná o de la fundación de magisterio en la Argentina”, en *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, 1985, pp. 273-290; Gladys Leoz, *Las significaciones sociales imaginarias vinculadas a la Educación Superior no universitaria (1886-1995)*, 2008.

⁴³ Adriana de Miguel, “La clausura del discurso educativo moderno en la Argentina”, en *Propuesta educativa*, 1998, pp. 84-89.

⁴⁴ S. Carli, “Adriana Puiggrós. Ensayo...”, en *op. cit.*, p. 244.

⁴⁵ Específicamente, Puiggrós realizó sus estudios en la Escuela Normal núm. 6 “Vicente López y Planes”, una escuela, según documenta Sandra Carli, muy rígida. (*Ídem*)

⁴⁶ Diversos estudiosos del tema coinciden en señalar que la educación secundaria en Argentina se fue conformando progresivamente como nivel educativo. Las orientaciones y modalidades históricas (bachiller, normal, comercial, industrial) se crearon en distintos momentos y bajo proyectos educativos diferentes. A diferencia de las escuelas primarias y universidades, la expansión de la educación secundaria se desarrolló sin una legislación y normativa nacional e integral que le otorgara organicidad en cuanto a nivel educativo, por lo que también carecieron de articulación entre las distintas orientaciones y modalidades. Históricamente, la ‘educación secundaria’ estuvo directamente asociada a los bachilleratos, institucionalizados en los Colegios Nacionales y Liceos que, junto con el ciclo universitario, habían sido reductos académicos monopolizados por una elite urbana. Cfr. Susana Schoo, *Sobre la selectividad de la educación secundaria en Argentina. Análisis histórico sobre el régimen de evaluación y promoción*, 2016.

⁴⁷ “El llamado «Plan Rothe» estableció la división de los estudios del bachillerato y del magisterio en dos ciclos: el primero era común para ambas ramas de la enseñanza media y el otro diferenciado de acuerdo con las finalidades propias de cada una. Esta organización, según se aclaraba en la norma, permitió uniformar la preparación básica de los futuros bachilleres y maestros, para evitar que los/as estudiantes se viesan obligados a definir prematuramente su orientación hacia unos u otros estudios.” (L. G. Rodríguez, “Cien años de normalismo en Argentina...”, en *op. cit.*, pp. 213-214).

puesto que, desde su fundación hasta esta reforma, “el normalismo pertenecía a un circuito educativo terminal cerrado, que no permitía que sus egresados pudiesen articularse con instituciones educativas de nivel universitario”⁴⁸.

Una vez egresada de la Escuela Normal, con 17 años, guiada por la mítica figura del maestro rural como opción social, política e ideológica de la época, se inicia en 1960 como maestra en una escuela de la localidad de Bárcena, ubicada en la Quebrada de Humahuaca de la provincia de Jujuy, cerca de la frontera con Bolivia, a cargo del primer grado de primaria. La situación a la que se enfrentó era difícil: los niños que asistían no hablaban español, sino quechua, y en menor medida aymara, lenguas que ninguna de las tres maestras, incluida ella, hablaban. De modo que, explica Puiggrós, se trataba de: “enseñarle a leer y escribir en español a chicos que hablaban quechua. Era una experiencia muy fuerte la de tratar de entenderse”⁴⁹. Esta experiencia, sostendrá Adriana Puiggrós, sería la más importante de su vida como maestra y lo que le llevaría a interesarse por la educación popular.

Otra de las experiencias que dejaría huella en su quehacer docente y su producción intelectual sería el trabajo que desarrolló durante los años 1964 y 1965 en uno de los cinco Centros de Recreación para Desertores Escolares de la Municipalidad de Avellaneda, en la provincia de Buenos Aires; iniciativa educativa dirigida por las educadoras Noemí Fiorito y Amanda Toubes –entonces secretaria de Bienestar Social de la Municipalidad de Avellaneda y secretaria de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires, respectivamente–. Este programa, desarrollado durante el gobierno de Arturo Illía (1963-1966), tuvo como antecedente la experiencia implementada por el Departamento de Extensión Universitaria en Isla Maciel con la instalación, en marzo de 1956, del Centro de Desarrollo de la Comunidad de Isla Maciel⁵⁰, desde donde se desarrollaron programas de educación de adultos y desertores escolares y promoción del desarrollo de la comunidad.

La iniciativa de los Centros de Recreación, resultado de un convenio entre Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires y la Municipalidad de Avellaneda, buscaba atender a jóvenes provenientes de villas⁵¹ que habían desertado

⁴⁸ G. Leoz, *op. cit.*, p. 39.

⁴⁹ Cfr. Adriana Puiggrós, Entrevista filmada como parte del Programa *Somos Memoria*, *op. cit.*

⁵⁰ Para una ubicación detallada de esta experiencia se sugiere: Nora Speier, *Aunque el viento sople en contra... Comunidad y escuela en la Isla Maciel 1956-1966. Departamento de Extensión Universitaria, UBA*, 2018; Amanda Toubes, “La extensión universitaria: sus orígenes y desafíos. La experiencia del Departamento de Extensión Universitaria, UNA, 1956-66”, en María del Rosario Badano, comp., *Educación superior y derechos humanos. Reflexiones, apuestas y desafíos*, 2019, pp. 321-329; y Alejo Moñino, dir., *Maciel. La otra orilla*. [documental], 2018.

⁵¹ En Argentina reciben el término ‘villas’, ‘villas de emergencia’ o ‘villa miseria’ (de forma eufemística), los asentamientos urbanos informales caracterizados por una infraestructura precaria. Massidda señala que el crecimiento poblacional como consecuencia de migraciones internas, el suelo no urbanizado, la inundabilidad del terreno, la escasez de agua potable y la presión de amenazas de desalojo a partir de mediados de los años cincuenta han sido los problemas que históricamente han

del sistema educativo. Señala Puiggrós que, para su desarrollo, Fiorito y Toubes reclutaron personal de diversos *semilleros de educadores*, de los que destacan *Zumerland*, y *Arco Iris*, instituciones educativas que para la época eran de vanguardia, en gran parte influidas por Antón Makarenko, María Montessori, Decroly, Luis F. Iglesias, Jesualdo, entre otros⁵². En ésta última –Arco Iris– la propia Adriana Puiggrós se habría desempeñado como maestra durante los años 1961 y 1962.

compartido la mayoría de las villas en el territorio argentino, sobre todo en el Área Metropolitana de Buenos Aires entre las décadas de los cincuenta y sesenta. (Adriana Laura Massidda, “Lo político en lo urbano. Pobreza urbana en el pasado reciente. Villa Jardín, 1958-1967”, en *Revista Encuentros Uruguayos*, 2018, pp. 59-72.) Crovara apunta que este fenómeno habitacional urbano no es privativo de Argentina, “encontramos su correlato por toda América Latina, sólo cambia la denominación: *favelas*, en Brasil, *barriadas* en Perú, *cantegriles* en Uruguay, *callampas* en Chile, *ranchos* en Venezuela” (María Eugenia Crovara, “Pobreza y estigma en una villa miseria argentina”, en *Política y cultura*, 2004, pp. 29-45). Sobre este tema también se sugiere: Lucía D. González, *Villas miseria: la construcción del estigma en discursos y representaciones 1956-1957*, 2015.

⁵² Cfr. A. Puiggrós, *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia... op. cit.*, 1996, pp. 116-117. Zumerland, o la Colonia Zumerland, es una experiencia de recreación educativa dirigida a niños y jóvenes que surge en 1950 con el impulso de la Federación de Entidades Culturales Judías de la Argentina (ICUF, por sus siglas en lengua *idish*, lengua hablada por las comunidades judías originarias del Europa Central y del Este), organización laica vinculada con el Partido Comunista Argentino. Tal como lo señala Tokman, el proyecto pedagógico de Zumerland se fue estructurando y enriqueciendo, sobre todo a partir de la dirección de Abraham Páin –figura referente en el área de investigaciones sobre educación permanente, tiempo libre y, lo que en la época se le denominó educación no formal–, con la apropiación y reinterpretación del legado cultural y pedagógico de Aníbal Ponce, Jesús Aldo Sosa Prieto (conocido como Jesualdo), Luis F. Iglesias y, sobre todo, la propuesta educativa de la Colonia de Gorki (URSS, 1920-1928) dirigida por Antón Makárenko (Ariel Nicolás Tokman, “De la Colonia Gorki a Zumerland y de la URSS a Mercedes: Diálogos históricos entre pedagogías disonantes”, en *Historia de la educación-anuario*, 2018, pp. 66-85.) A partir de ese entramado político-pedagógico se fue configurando como un espacio educativo en el tiempo no escolar que, desde una orientación marxista, buscó preservar la cultura y los valores judeo-progresistas e incorporar saberes y experiencias vinculadas a la tierra de acogida, a formas alternativas de sociabilidades, grupalidad, vida al aire libre, autoabastecimiento y formación de sus propios docentes, con el objetivo de contribuir en la tarea de forjar sujetos constructores de un orden social igualitario (Cf. Ariel Nicolás Tokman, “De la Colonia Gorki a Zumerland ...”, en *op. cit.*; Pablo Estevez, Dario Bersusky, Gabriel Hojman, Ana Diamant, “Una experiencia educativa que se piensa en vacaciones liberadoras para niños y adolescentes: la colonia Zumerland de ayer a hoy”, en *39 ISCHE. Educación y emancipación*, 2017). “La colonia funcionaba en Mercedes durante 20 días en el verano, e incluía la formación de líderes adolescentes que luego se integraban a los equipos pedagógicos” (Sandra Carli, “Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas del debate en educación (1955-1985)”, en Adriana Puiggrós, dir., *Historia de la Educación Argentina. VII. La educación en las provincias (1945-1985)*, 1997, p. 264).

También ligado al entorno ICUF, el Jardín de Infantes Arco Iris, fundado en 1956 en Buenos Aires, forma parte de la red de escuelas privadas progresistas-laicas que comenzaron a emerger, principalmente a finales de la década de los 50 y principios de los 60, ante lo que señala Carli como “enquillosamiento de la enseñanza pública y el aumento de las dificultades para el desempeño profesional en el ámbito estatal”, escenario en el que estas instituciones privadas fungieron como “verdaderas ‘islas’ para la innovación pedagógica”. Se funda a iniciativa de Chola Troianosky de Falco y Cory Troianosky –provenientes de experiencias identificadas con la educación en el tiempo libre, y de formación normalista– con la pretensión de cubrir las carencias que primaban en el nivel inicial. Carli destaca su papel pionero entre las escuelas de su tipo (de iniciativa privada y de receptividad de la entonces nueva clase media urbana profesional) por la particular articulación entre discurso pedagógico y nuevos saberes disciplinares; por la matriz normalista que se imprime en la experiencia, y por la centralidad de lo pedagógico que, en palabras de Carli, “se evidenció en la gran cantidad de innovaciones implementadas: el juego en rincones, el juego dramático conjunto [...], la producción gráfica en maquetas y murales, las actividades plásticas, la realización de excursiones, el trabajo en lectoescritura, etc. y la realización de investigaciones sobre el lenguaje y la expresión gráfica infantil. El jardín ofrecía también ‘Actividades extraescolares’ después de las 16.30 hrs., que se convirtió en una alternativa dado que aún no se habían creado las escuelas de doble escolaridad” (*Ibidem*, p. 264-266). “Por las aulas de *Arco Iris* –señala Adriana Puiggrós– pasó gran parte de los hijos de los intelectuales y dirigentes progresistas de la época. *Arco Iris* contribuyó en buena medida a la gestación de la cultura pedagógica progresista de la clase media, que confluyó en las reformas de 1973 y retomó durante el alfonsinismo para transformarse en un elemento importante de la opinión pública”. (A. Puiggrós, *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia... op. cit.*, p. 116).

Así pues, en 1964 Puiggrós ingresó al Centro de Recreación Núm. 1 de Avellaneda, ubicado en la zona sur del conurbado de Buenos Aires –o también llamado Gran Buenos Aires– como maestra, a cargo del grupo de jóvenes de entre 12 y 16 años provenientes, principalmente, de Villa Jardín, barrio popular ubicado en el partido vecino, Lanús⁵³.

Posterior a su trabajo en Avellaneda, decide ingresar a la carrera de Ciencias de la Educación que se dictaba en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en ese tiempo ubicada en Viamonte 430, en pleno centro de Buenos Aires, donde actualmente se encuentra el rectorado de la Universidad. Tal decisión se ve influida por la posibilidad que representa esta opción para compatibilizar con su vida familiar, su militancia política, así como posibilidad de intervención y hasta cierto punto una “continuidad natural del magisterio”⁵⁴. Gregorio Weinberg, cuyo trabajo intelectual se dio en el ámbito de la cultura, la historia de las ideas y de la educación; Arminda Aberastury, pionera del psicoanálisis de niños y adolescentes y que ejerció como psicoanalista de niños, habrían sido algunos de sus profesores durante la carrera.⁵⁵ En ese tiempo conocería a Ernesto Laclau, con quien además de sostener una amistad y, con el tiempo una discusión e intercambio respecto a la relación entre pedagogía y política, también compartió militancia⁵⁶. Adriana Puiggrós junto con Ernesto Laclau, Analía Payró, Blas Alberti, Félix Gustavo Schuster, Ana María Carry, María Inés Ratti y Norberto Sessano, fundarían el Frente de Acción Universitaria (FAU), proveniente de diversas fracturas de la izquierda que luego se integró al Partido Socialista de la Izquierda Nacional⁵⁷.

En 1965, ya habiendo ingresado a la carrera, realizó una visita a México en la que se puso en contacto con la Campaña Nacional de Alfabetización que se estaba desarrollando como parte de la gestión de Agustín Yañez en la Secretaría de Educación Pública (SEP), durante el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970). Guiada por la idea de que la alfabetización no es un fin en sí mismo, sino un punto de partida, para esta campaña de alfabetización, detalla González Cosío, “se multiplicaron los centros de

⁵³ Territorial y administrativamente, la República Argentina está organizada en veintitrés provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que es la capital federal. Las provincias dividen su territorio en departamentos y estos a su vez se componen de municipios, con la excepción de la provincia de Buenos Aires que solo lo hace en municipios denominados partidos. En el caso de entornos urbanos, a su vez los municipios se subdividen en localidades que se componen de lo que se ha denominado barrios. La Ciudad de Buenos Aires comparte el nombre con una de las veintitrés provincias que componen el territorio argentino –provincia de Buenos Aires–, por lo que para evitar confusiones es común que a la Ciudad de Buenos Aires se le denomine Capital Federal. Asimismo, es común encontrar el término Gran Buenos Aires, el cual se refiere, de acuerdo con el INDEC, al territorio que incluye a la Capital Federal y algunos partidos pertenecientes a la Provincia de Buenos Aires que rodean la ciudad. (INDEC, *¿Qué es el Gran Buenos Aires?* [en línea], 2003, p. 4).

⁵⁴ S. Carli, “Adriana Puiggrós. Ensayo...”, en *op. cit.*, p. 245.

⁵⁵ A. Camou, M. Prati, “Entrevista a Adriana Puiggrós. La planificación...”, en *op. cit.*, p. 186.

⁵⁶ Adriana Puiggrós, “Homenaje a Ernesto”, intervención durante el Encuentro *El pueblo y la política*, 2015.

⁵⁷ Adriana Puiggrós, “Espiritualismo, normalismo y educación”, en Adriana Puiggrós, dir., *Historia de la Educación Argentina. VIII. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires, Galerna, 1997, p. 94. (Historia de la Educación Argentina, VIII).

alfabetización; se modificaron los métodos; se editaron múltiples folletos; se abrieron bibliotecas populares y se aprovechó el uso de la radio y de la televisión para proseguir la educación extraescolar”⁵⁸. Su acercamiento a dicha campaña y las experiencias de educación popular que en el marco se dieron, constituirían otro de los hitos en su itinerario formativo e intelectual. Ya que, a partir de ello, y años más tarde, su vinculación con la campaña de alfabetización de los sandinistas en Nicaragua⁵⁹, se avocaría a desarrollar un trabajo sostenido relacionado con experiencias de educación popular en América Latina, así como el análisis de dicho ámbito de lo educativo, entendido como una posición político-pedagógica⁶⁰.

A fines de la década de los sesenta se incorpora a una experiencia de psiquiatría social, pionera en salud mental, en el Policlínico de Lanús, en donde se hizo cargo del

⁵⁸ Arturo González Cosío, “Los años recientes. 1964-1976”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel, Raúl Bolaños, coords., *Historia de la educación pública en México*, 1982, p. 409. La Campaña Nacional de Alfabetización (iniciada el 24 de febrero de 1965), fue una iniciativa de la Secretaría de Educación Pública, en ese entonces encabezada por Agustín Yáñez, la cual buscó darle seguimiento a la tarea alfabetizadora que Vasconcelos había estimado como responsabilidad federal. Dicha campaña se estructuró en cuatro principios: 1) El analfabetismo y el desarrollo social y económico son insolubles; 2) Alfabetizar no es fin sino medio; 3) Alfabetizar no sólo es enseñar a leer y a escribir, sino inculcar nociones básicas que permitan la integración ascendente al desarrollo del país, y 4) La educación debe ser permanente. Como estrategia se planteó la formación de “Consejos de Promoción Estatales, Regionales y Municipales para obtener la cooperación principalmente económica y de supervisión, de todos los sectores sociales. A los obreros y campesinos correspondía parte principal de esta tarea, ya que conocían de cerca a quienes se necesitaba enseñar el alfabeto. En cada región se designó un director general de la campaña. Los maestros de técnica de la enseñanza de las escuelas normales y los estudiantes de estos planteles participarán como instructores, organizados en brigadas de promoción y evaluación [...] En ese marco, funcionaron salas de lectura, préstamos domiciliarios de libros, promoción de correspondencia, concursos, cine y teatro elemental; asimismo, se distribuyeron libros, folletos y carteles, que expusieron en forma accesible y amena temas de sanidad, conocimientos prácticos, oficios, técnicas agropecuarias, sencillos problemas aplicados de aritmética, nociones de historia, geografía, civismo, etc. Entre los apoyos de la campaña figuraron todos los medios disponibles: televisión, radio, misiones culturales, brigadas motorizadas, supervisores” (María de los Ángeles Yáñez, “Agustín Yáñez: Ideas en política educativa”, en *Mester. Revista Literaria de los Estudiantes Graduados*, 1983, pp. 110-111). En el marco de esta campaña destaca el “Programa Alfabetización por Televisión”, a cargo de la Dirección General de Educación Audiovisual, cuyo éxito –se señala en un documento de la Dirección General de Materiales Educativos (DGME)– alentaría a las autoridades gubernamentales a emprender el ambicioso proyecto de la telesecundaria” (DGME, *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*, 2010, p. 25). Parte de la trascendencia de la Campaña Nacional de Alfabetización se puede ver reflejada en lo que documenta González Cosío: “De diciembre de 1964 al mismo mes de 1969, se edificaron 4 394 aulas y se crearon 2 547 plazas de promotores bilingües para atender a más de 76 mil indígenas de manera que llegaran a dominar tanto el español como su lengua original. En tanto que para la alfabetización de adultos, se crearon 7 783 centros de alfabetización; se transmitieron cursos por 200 estaciones de radio y 15 de televisión; se distribuyeron 4 500 000 cartillas de alfabetización y 234 817 000 libros de texto y cuadernos de trabajo gratuitos para primaria; además de 2 453 ejemplares en Braille, para invidentes; así como 225 000 guías de la técnica *aprender haciendo* para maestros de primaria. El analfabetismo descendió de 32.13% en 1964 a 23.94% en 1970” (A. González Cosío, “Los años recientes. 1964-1976”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel, Raúl Bolaños, coords., *op cit.*, p. 409).

⁵⁹ Dicho programa llevó por nombre Cruzada Nacional de Alfabetización la cual, en su formulación, de acuerdo con Rosa María Torres, encuentra inspiración en fundamentos freireanos y en experiencias alfabetizadoras como las de Cuba, Mozambique, Guinea-Bissau y Cabo Verde (Rosa María Torres, “Nicaragua: revolución y alfabetización”, en *Nueva Antropología*, 1980, pp. 155-176.). Tal campaña fue uno de los impulsos en materia educativa que el Gobierno de Reconstrucción Nacional de Nicaragua desarrolló una vez que la Revolución Popular Sandinista, guiada por un “proyecto nacional, democrático, antiimperialista, popular y de economía mixta” pusiera fin a una dictadura de cuarenta y cinco años de la familia Somoza. (Marcos Roitman, *Tiempos de oscuridad. Historia de los golpes de Estado en América Latina*, 2013, p. 40).

⁶⁰ Cf. Adriana Puiggrós, “Educación y Política en la Post Pandemia”, *Seminarios de formación permanente en Pensamiento Crítico*. Otras Voces en Educación/CEIP Histórica de Argentina/Centro de Investigación RÍUS de CLACSO-México, 1 de julio, 2020.

programa de educación⁶¹. En el marco de un discurso de desmanicomialización y de los debates con la psiquiatría tradicional, esta iniciativa desarrolló una atención sobre ciertos ámbitos de la vida social barrial: el hogar, la escuela, el trabajo, etc. En el marco de su participación en este proyecto, generó parte de lo que fueron sus primeras publicaciones: «Parámetros para la educación de padres»⁶²; «Psiquiatría comunitaria y adaptación social»⁶³; «Psiquiatría social y educación»⁶⁴. En ellos se pueden ver discusiones con respecto a la práctica comunitaria en el marco del sistema capitalista, límites del asistencialismo y su consiguiente compromiso político e ideológico con el gobierno en turno, etc. Apunta Puiggrós, junto a Blutrach, con contundencia:

[...] no todo trabajo es válido por el sólo hecho de 'dirigirlo' al pueblo, que no toda tarea profesional es comprometida por el sólo hecho de tener la 'intención' de que lo sea, que los profesionales y los intelectuales, quizá más que ningún otro sector de la población, corremos el riesgo de engañarnos con nuestro propio trabajo y considerar revolucionarias tareas que son simplemente adaptativas, o al menos neutras.⁶⁵

Un auténtico cambio social, dirán Puiggrós y Blutrach, no se sostiene en la 'asistencia', sino "en la lucha contra el sistema a través de la lucha de clases y contra el imperialismo"⁶⁶. Estas reflexiones tomarían gran importancia para sus elaboraciones posteriores.

En el marco de la dictadura cívico-militar autodenominada 'Revolución argentina', que derrocó el gobierno electo por vía democrática de Arturo Illía con el golpe de Estado del 28 de junio de 1966, se comenzó a dar un movimiento muy intenso al interior de las universidades argentinas, vinculado a la lucha contra la dictadura⁶⁷, que entre otros aspectos, se vio expresado en la emergencia de diversas prácticas formativas y de participación de carácter estudiantil, disciplinar y profesional que, de acuerdo con

⁶¹ Cfr. Sergio Visacovsky, *El Lanús. Memoria, política y psicoanálisis en la Argentina (1956-1992)*, 2001, p. 217.

⁶² Adriana Puiggrós, Zulema Blutrach, "Parámetros para la educación de padres", en *Revista Argentina de Psicología*, año 1, núm. 1. Buenos Aires, Asociación de Psicólogos de Buenos Aires, 1969, pp. 67-71.

⁶³ Adriana Puiggrós, Zulema Blutrach, "Psiquiatría comunitaria y adaptación social", en *Revista Argentina de Psicología*, año 3, núm. 10. Buenos Aires, Asociación de Psicólogos de Buenos Aires, 1971, pp. 135-141.

⁶⁴ Adriana Puiggrós, "Psiquiatría social y educación", en *Revista Argentina de Psicología*, núm. 11. Buenos Aires, Asociación de Psicólogos de Buenos Aires, 1972.

⁶⁵ A. Puiggrós, Z. Blutrach, "Psiquiatría comunitaria y adaptación social", en *op. cit.*, p. 135, *apud* S. Visacovsky, *op. cit.*, p. 227.

⁶⁶ A. Puiggrós, Z. Blutrach, "Psiquiatría comunitaria y adaptación social", en *op. cit.*, p. 137-139, *apud* S. Visacovsky, *op. cit.*, p. 227.

⁶⁷ Para muestra de ello se puede señalar el movimiento al interior de la Universidad de Buenos Aires en rechazo a las medidas decretadas (Decreto-Ley N° 16.192) por el gobierno de Juan Carlos Onganía –quien asume el poder después del Golpe de Estado– que suprimían el gobierno tripartito (estudiantes, docentes y graduados) y la autonomía universitaria del poder político, principios heredados de la Reforma Universitaria. Tal movimiento trajo consigo un fuerte acto de represión por parte de las fuerzas del Estado, la noche del 29 de julio de 1966. La noche de los Bastones Largos, como se le conocería después, quedaría marcado como "uno de los episodios más dolorosos de la historia universitaria argentina". (SAA-UBA, *Qué fue la noche de los bastones largos* [en línea], s.f.).

Friedemann, “desde fuera de la institución, o desde sus márgenes, cuestionaron y construyeron un proyecto de universidad alternativo y cuyas principales características se intentaron institucionalizar al tornarse favorable la correlación de fuerzas políticas”⁶⁸. Tal es el caso de la configuración al interior de la Universidad de Buenos Aires, de las Cátedras Nacionales, las cuales se denominaron así por los propios estudiantes, constituyéndose en un conjunto de materias que se impartieron mayoritariamente en la carrera de Sociología dictada en la Facultad de Filosofía y Letras, entre el periodo de 1967 a 1971. Ligados a la naciente Teología de la Liberación, Gonzalo Cárdenas y Justino O’Farrell, sus principales mentores, comenzaron a reformular los contenidos de las asignaturas, experimentar con otros referentes desde donde ver la práctica docente y la evaluación, incorporar debates que habían estado relegados hasta entonces, como es el caso de los estudios relacionados con la realidad nacional, y a usar bibliografía marxista y de pensadores nacionales y latinoamericanos. Aníbal Quijano, Juan José Hernández Arregui, Rodolfo Puiggrós, Pablo González Casanova, Rodolfo Stavenhagen, Enzo Faletto, Fernando Henrique Cardoso, Fals Borda, eran tan solo algunos de los pensadores que se comenzaron a leer y estudiar. A decir de Friedemann, estas cátedras constituirían “un espacio que haría de la politización del conocimiento el eje central de sus postulados, contra la política universitaria impulsada desde el gobierno militar.”⁶⁹

[Las Cátedras Nacionales] buscaron cuestionar a las ciencias sociales en cuanto productoras de verdades objetivas, remarcando su carácter político y dando una batalla frente al ‘cientificismo’ al que se acusaba de albergar una defensa de la neutralidad valorativa y del apoliticismo. También se le confería a ese academicismo cierta ‘desvinculación con las necesidades e intereses de las mayorías populares’ e incluso el estar al servicio del imperialismo por subordinar las investigaciones a las posibilidades de financiación de organismos internacionales.⁷⁰

Al respecto, Adriana Puiggrós, ya en un balance posterior, distingue tales cátedras como un fértil ensayo de la transformación universitaria:

En la Universidad de Buenos Aires quizás fueron las llamadas “cátedras nacionales” quienes intentaron por primera vez desarrollar una propuesta pedagógica de izquierda nacional y de peronismo de izquierda posibilitada por las luchas docente-estudiantiles que, en esa época, habían empezado a imbuirse de contenidos nacionales y populares. En las cátedras nacionales confluían dos tendencias nuevas: la de superar los límites de la vieja izquierda y la de valorar

⁶⁸ Sergio Friedemann, “De las Cátedras Nacionales (1967-1971) a la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974). Experiencias configuradoras de institucionalidad universitaria”, en *Sociohistórica*, 2017, p. 3.

⁶⁹ *Ibidem*, p. 9.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 13.

las posibilidades de los universitarios para intervenir en el debate sobre los problemas nacionales, que se hacía indispensable⁷¹

Este tipo de iniciativas hacían eco a los ejercicios críticos al interior de las ciencias sociales que se iban diseminando por toda América Latina en la época. En esos años, América Latina atravesaba por procesos de transformación inéditos en las esferas política, económica, social, cultural, educativa e institucional que fueron configurando una nueva forma de mirar y relacionarse con el mundo. Recuperando a Pizarro⁷²: fueron años que vieron emerger la teoría de la dependencia en oposición al «desarrollismo», el criticismo y contra-criticismo, un diálogo con África y Asia a partir de sus procesos de descolonización. Son años en los que aún está presente la Revolución Cubana, de intentar una dinámica de integración latinoamericana y caribeña, de fortalecimiento y de considerable avance de las organizaciones populares; años de resurgimiento de sentimientos anti-imperialistas; de germinación de la ideología de la liberación; de la emergencia de movimientos estudiantiles. Ese era el espíritu de la época.

En ese contexto es en el que Adriana Puiggrós es invitada a principios de 1972, por el titular de la Cátedra de Psicología del Trabajo de la Facultad de Filosofía y Letras, a dar un seminario sobre Paulo Freire el cual, afirma Puiggrós, fue uno de los primeros seminarios sobre este icónico intelectual y educador brasileiro que se dieron en la universidad pública argentina⁷³. Puiggrós destaca la importancia de ese momento en sentido del vínculo que construyó con los estudiantes, quienes la buscaban por los temas que abordaba no sólo en el seminario, sino también en las conferencias que dictaba y por los artículos que había publicado hasta entonces, principalmente los artículos que le publicaría Cimarrón⁷⁴ en formato folleto sobre política educativa: *La formación de los profesionales y el sistema educativo argentino*⁷⁵ y *Disfunciones educacionales y sistema educativo*⁷⁶, publicados en 1971 y 1973 respectivamente. También destacan de su temprana publicación: «Los objetivos de la reforma

⁷¹ Adriana Puiggrós, “La universidad de 1973-1974 (Segunda Parte)” en *Controversia*, año 1, núm. 2-3. México, diciembre, 1979, pp. 16-19.

⁷² Ana Pizarro, *De ostras y caníbales*, 1994, p. 173.

⁷³ Cfr. A. Puiggrós, Entrevista filmada como parte del Programa *Somos Memoria*, op. cit.

⁷⁴ Ubicada a pocas cuadras de la Facultad de Filosofía y Letras, la librería *Cimarrón*, que contaba con una pequeña editorial, en la época se configuró como un espacio importante de circulación de publicaciones relacionadas con la cultura, la historia y la política argentina entre los docentes y estudiantes universitarios.

⁷⁵ Adriana Puiggrós, *La formación de los profesionales y el sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Ediciones Cimarrón, 1971. Que después se integraría como uno de los artículos en Adriana Puiggrós, *Democracia y autoritarismo en la educación argentina y latinoamericana*. Buenos Aires, Galerna, 1986; el cual tuvo su edición mexicana bajo la editorial GV en 1988.

⁷⁶ Adriana Puiggrós, *Disfunciones educacionales y sistema educativo*. Buenos Aires, Ediciones Cimarrón, 1973.

educativa»⁷⁷, publicado en 1970; la contribución que realizó para *Ciencia Nueva*⁷⁸, en 1971⁷⁹; «Dominación y sistema educativo», en 1972⁸⁰; y «Las corrientes educativas argentinas» publicado en 1973⁸¹ por Orbe, editorial chilena. “Eso fue lo que me vinculó con los estudiantes”, enfatizó en una entrevista⁸².

Un reconocimiento de su actuación en la Universidad y de su labor docente fue la promoción que hace en la época la organización política universitaria Juventud Universitaria Peronista (JUP) para que Adriana Puiggrós ocupe el cargo de directora del Departamento de carrera de Ciencias de la Educación y el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la UBA, el cual asumió en 1973⁸³. Sobre esta base impulsó la renovación del plan de estudios de carrera en pos de la idea de una pedagogía mucho más vinculada a la problemática concreta del sistema educativo argentino⁸⁴. Ello sucedió en un clima universitario de apertura, de búsqueda de una articulación orgánica entre la Universidad, la sociedad y el Estado, como parte del proceso iniciado el 25 de mayo de ese año, con la asunción de Héctor José Cámpora (25 de mayo de 1973-13 de julio de 1973) como presidente electo, Jorge Taiana como Ministro de Cultura y Educación y, Rodolfo Puiggrós como rector de la UBA⁸⁵, quien rebautizó a la institución como ‘Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires’⁸⁶. Friedemann y Dércoli coinciden en señalar en que no sólo se trató de un cambio de denominación, sino se trataba de un ambicioso proyecto de transformación universitaria, en oposición al

⁷⁷ Adriana Puiggrós, “Los objetivos de la reforma educativa”, en *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 1. Buenos Aires, UBA, 1970, (faltan páginas).

⁷⁸ La revista *Ciencia Nueva* (1970-1974), como lo señala Céspedes, se dedicó a la difusión de noticias, conocimiento científico, y de debates políticos, epistemológicos e ideológicos en Argentina y América Latina. Contribuyó a colocar en la agenda pública en la década de los años setenta temas como (sub)desarrollo, dependencia, autonomía, política científico-tecnológica, educación superior, o intervención estatal en ciencia. Resultaba ser una novedad para la época dentro de los campos académico, científico y editorial argentinos ya que no se trataba de una publicación orgánica de alguna institución científica en particular, sino que era conducida por investigadores formados en Argentina (Lucía Céspedes, “La revista argentina *Ciencia Nueva* (1970-1974): análisis de contenidos, recursos gráficos, publicidad y públicos”, en *Perspectivas de la comunicación*, 2019, pp. 281-313.)

⁷⁹ Adriana Puiggrós, “Editorial (Educación nacional: problemas reales, soluciones teóricas)”, en *Revista Ciencia Nueva*, núm. 7. Buenos Aires, 1971, pp. 3-4.

⁸⁰ Adriana Puiggrós, “Dominación y sistema educativo”, en *Compendio*, Buenos Aires, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de La Plata, 1972.

⁸¹ Adriana Puiggrós, *Las corrientes educativas argentinas*. Santiago de Chile, Ediciones Orbe, 1973.

⁸² A. Camou, M. Prati, “Entrevista a Adriana Puiggrós...”, *op. cit.*, p. 188.

⁸³ Para el Departamento de Ciencias de la Educación: Resolución del Decanato núm. 110, 27 de junio, 1973; para el Instituto de Ciencias de la Educación: Resolución del Decanato núm. 47, 15 de junio, 1973

⁸⁴ Cfr. Adriana Puiggrós, “Política, gestión y las marcas en el cuerpo. Entrevista a Adriana Puiggrós” en *Espacios de crítica y producción*, núm. 50. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 2014, pp. 39-44.

⁸⁵ Fungió como rector del 29 de mayo al 2 de octubre de 1973.

⁸⁶ Para una ubicación más precisa de este proyecto de transformación universitaria se puede consultar: Sergio Friedemann, “Los trabajadores en la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires”, en *Bordes, Revista de política, derecho y sociedad*, 2016, pp. 23-27; Julián Andres Dércoli, *La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, 1973: del conocimiento alienado al conocimiento para la liberación*, 2019; S. Friedemann, “De las Cátedras Nacionales (1967-1971) a la Universidad Nacional ...”, en *op. cit.*

status elitista de la universidad, al proyecto científicista, desarrollista y tecnocrático⁸⁷. De ese periodo, Adriana Puiggrós recuerda, de acuerdo con Carli:

[...] la transformación de la vieja idea de extensión universitaria en un tiempo de intensa actividad en villas, el trabajo en equipo y la renovación de los programas desde un enfoque antitecnocrático. También la creación de la carrera en La Matanza⁸⁸ (especialización para docentes de escuela primaria, en el territorio, que se comenzó a hacer en varias escuelas de La Matanza) para maestros en ejercicio y la conexión latinoamericana, a partir de las visitas de figuras como Paulo Freire, Darcy Ribeiro y Leopoldo Chiappo⁸⁹.

Puiggrós señaló en una entrevista años más tarde que el acercamiento con la mirada histórico-antropológica latinoamericanista de Darcy Ribeiro –con quien además formó amistad– y con el trabajo de Paulo Freire, serían una puerta de entrada a la historia de la educación latinoamericana⁹⁰; ámbito que será una constante en la obra de Puiggrós y que forma parte de las claves de lectura de su pensamiento.

En abril de 1974, tras la renuncia del decano O’Farrell, Adriana Puiggrós asume el cargo de Decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad: la primera mujer decana en la historia de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Sería el propio O’Farrell quien gestionaría su decanato pero, aclara Puiggrós, si bien él era un interventor:

[...] todo esto tiene una gestión política donde los diversos grupos políticos que se mueven en esa facultad, no sólo los montoneros, lo aclaro así porque así fue, pero también otros grupos, incluidos sectores que no eran peronistas apoyan en ese momento que me nombren a mí decana de la facultad. Y entonces Solano Lima⁹¹ me nombra decana de la facultad”⁹².

Durante su decanato se le dio continuidad y se profundizaron reformas que se venían llevando a cabo desde la gestión de O’Farrell, en el marco del proyecto propulsado por su padre durante su rectorado; sorteando los múltiples ataques de la prensa, principalmente propinados por el diario *La Nación*, ataques que representaban a sectores de la sociedad profundamente reaccionarios. La mirada latinoamericanista que adquirió la universidad, la gratuidad, el ingreso irrestricto, y el nombramiento de profesores a personas que, en ese momento, desde una racionalidad técnica y

⁸⁷ Cfr. S. Friedemann, “Los trabajadores en la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires”, en *op. cit.*; Julián Andres Dércoli, *op. cit.*

⁸⁸ Es uno de los 135 municipios (llamados partidos) de la provincia de Buenos Aires.

⁸⁹ S. Carli, “Adriana Puiggrós. Ensayo...”, en *op. cit.*, p. 247.

⁹⁰ Ariel Zysman, Natalia Peluso, “La irreverencia en la Historia de la Educación Latinoamericana. Conversación con Adriana Puiggrós”, en Nicolás Arata y María Luz Ayuso, eds., *SAHE/20. La formación de una comunidad intelectual*, 2015, p. 205.

⁹¹ Vicente Solano Lima, entonces rector de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires. Ocupó tal cargo del 28 de marzo a julio de 1974; a quien le sucedió Raúl Laguzzi.

⁹² Adriana Puiggrós, Entrevista filmada como parte del Programa *Somos Memoria*, *op. cit.*

universalista, no eran considerados intelectuales, como Rodolfo Ortega Peña, Eduardo Luis Duhalde, Elías Castelnuovo, entre otros, resultaban ser aspectos sumamente irritantes para sectores conservadores.

Tras la muerte de Juan Domingo Perón en julio de 1974 y con la asunción de su esposa, –Isabel Martínez de Perón– a la presidencia, en un clima de creciente represión y violencia paraestatal, el ámbito universitario vivió el inicio de un nuevo ciclo, a decir de Friedemann, de ‘rectificación’ de la política universitaria en oposición a los principales ejes de la transformación universitaria que se había impulsado previamente; un periodo de transición a la posterior dictadura⁹³. Con el reemplazo de Taiana por Oscar Ivanissevich –representante del nacionalismo católico de derecha– en el Ministerio de Cultura y Educación y la designación como rector de Alberto Ottalagano –quien abiertamente se asumía como fascista, antimarxista y justicialista– y el sacerdote católico Raúl Sánchez Abelenda como decano de la Facultad de Filosofía y Letras, se concretaría la intervención del gobierno en la universidad⁹⁴. A partir de entonces, a decir de Carli, “se llevaría adelante una ofensiva contra «la infiltración marxista y subversiva» en la universidad, con apoyo de dirigentes estudiantiles de derecha y la presencia, a partir del estado de sitio, de las Fuerzas Armadas y Servicios de Inteligencia en las facultades.”⁹⁵ En ese contexto y, tras sufrir varios atentados con bombas en la facultad y en su casa, las amenazas de la organización paramilitar Alianza Anticomunista Argentina (AAA), e intentos de secuestro de dos de sus hijos, es que Adriana Puiggrós decide, en septiembre de 1974, dejar su natal Argentina y exiliarse con su familia en México.

Para Argentina, de acuerdo con Friedemann⁹⁶, este clima de persecución emprendida contra grupos políticos, estudiantes, docentes e intelectuales con la complicidad de los medios de comunicación y otros factores de poder, sería la antesala de lo que se produciría el 24 de marzo de 1976 con el golpe de Estado que instalaría una dictadura cívico-militar, autodenominada Proceso de Reorganización Nacional. Un periodo trágico en la historia argentina, de privación de derechos sociales, políticos, jurídicos y culturales, que duraría hasta 1983.

⁹³ Sergio Friedemann, “Transición a la dictadura durante el gobierno de Isabel Perón. El ocaso de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires”, en *Entramados y perspectivas. Revista de la Carrera de Sociología*, 2016, p. 14.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 18. Entre las medidas que documenta Friedemann que tomó Alberto Ottalagano al frente de la Universidad de Buenos Aires son: prohibición de las asambleas, suspensión de las becas para graduados, reinstalación de cupo por facultades, suspensión de todas las reglamentaciones referidas a concursos, modificación de los planes de estudio aprobados a principio de 1974 (S. Friedemann, “De las Cátedras Nacionales (1967-1971) a la Universidad Nacional...”, en *op. cit.*, p. 16).

⁹⁵ S. Carli, “Adriana Puiggrós. Ensayo...”, en *op. cit.*, p. 248.

⁹⁶ S. Friedemann, “Transición a la dictadura durante el gobierno de Isabel Perón...”, en *op. cit.*, p. 30.

1.2 Contra el reduccionismo pedagógico: educación popular, particularidades latinoamericanas y horizontes alternativos. Germen de un programa de investigación

La dictadura argentina estaría inscrita en un proceso sistemático y estratégico de militarización más amplio, que se extendió a lo largo y ancho de América Latina⁹⁷. Para los años sesenta y setenta se conformaría, como dirá Stella Calloni⁹⁸, una verdadera red de dictaduras en el Cono sur y en América Latina: en Brasil, se iniciaría a partir del golpe que tuvo lugar el 31 de marzo de 1964, apoyado y financiado por Estados Unidos, destituye al presidente João Goulart; en Bolivia, tras el golpe del 21 de agosto de 1971, por el general Hugo Banzer; en Chile, con el golpe del 11 de septiembre de 1973, se terminaría con la vía chilena al socialismo encabezada por Salvador Allende, quien fue elegido democráticamente tres años atrás, y se instauraría la dictadura de Augusto Pinochet; en Uruguay, el golpe del 27 de junio en 1973 marcaría el comienzo de una dictadura militar que se alargaría hasta 1985; en Argentina –como ya se señaló– tras el golpe del 24 de marzo de 1976, se instala en el poder la dictadura presidida por el general Jorge Rafael Videla, hasta el año 1983.

Ante la generalización de las dictaduras y la instauración de regímenes que generaron la persecución político-ideológica en la región, en especial de intelectuales y militantes de izquierda, personas provenientes de Sudamérica se vieron obligadas a huir de sus países⁹⁹, principalmente Argentina, Brasil, Chile y Uruguay, para asilarse en diversas regiones que les dieron cobijo. Como parte de su tradición de asilo, en la época México asumió una política de apertura con los exiliados, quienes encontraron en el suelo nacional un lugar vital de encuentro.

⁹⁷ Destaca en ese sentido la Doctrina de la Seguridad Nacional la cual “fue una ideología desde la cual Estados Unidos, después de la Segunda Guerra Mundial, consolidó su dominación sobre los países de América Latina, enfrentó la Guerra Fría, fijó tareas específicas a las fuerzas armadas y estimuló un pensamiento político de derecha en los países de la región [...] Los instrumentos de que Estados Unidos se ha valido para poner en práctica la Doctrina de la Seguridad Nacional en América Latina han sido disímiles. Pues tienen que ver con tratados, agregados militares, misiones especiales, cursos en escuelas especializadas, además de un sutil adoctrinamiento y seguimiento de quienes se forman en la referida ideología. Uno de estos mecanismos es la creación de la Escuela Militar de las Américas (Army School of the Americas, USARSA), ubicada en Ford Gulick, zona del Canal de Panamá, para impartir adiestramiento a personal latinoamericano escogido a fin de que alcance niveles superiores de profesionalismo, mejor capacitación en el mantenimiento de la seguridad interna y una mayor colaboración militar en el desarrollo nacional, lo que la constituye en el campo de adiestramiento más importante para operaciones de contrainsurgencia, y es la única escuela del ejército norteamericano que aloja exclusivamente a militares latinoamericanos. (Edgar de Jesús Velásquez Rivera, “Historia de la Doctrina de la Seguridad Nacional”, en *Convergencias Revista de Ciencias Sociales*, 2002, pp. 11-39)

⁹⁸ Stella Calloni, *Operación Cóndor: los años del lobo*, 1999.

⁹⁹ Para profundizar sobre el tema del exilio latinoamericano en el marco de las dictaduras, particularmente a nuestro país se pueden consultar, entre otros, los siguientes textos: Jorge Bernetti, Mempo Giardinelli, *México: el exilio que hemos vivido*, 2003; Carlos Véjar, coord., *El exilio latinoamericano en México*, 2008; Pablo Yankelevich, coord., *En México, entre exilios. Una experiencia de sudamericanos*, 1998.

Tal como lo indica González Arenas, México se constituyó en un espacio académico importante en el que convergieron destacados intelectuales latinoamericanos, exiliados políticos del Cono sur principalmente, quienes se integraron al trabajo académico en diversas instituciones, sobre todo de educación superior¹⁰⁰. Junto al nombre de Adriana Puiggrós, destacan intelectuales como: Noé Jitrik, Juan Carlos Portantiero, Néstor García Canclini, Pedro Krotsch, provenientes de Argentina; Saúl Ibargoyen, Samuel Lichtensztejn de Uruguay; René Zavaleta Mercado y Mario Miranda Pacheco de Bolivia; Hugo Zemelman, Francisco Zapata, María Luisa Tarrés, Luis Maira y José Miguel Insulza, procedentes de Chile; Ruy Mauro Marini, Vania Bambirra y Theotonio dos Santos, provenientes de Brasil; Bolívar Echeverría y Agustín Cueva de Ecuador, por mencionar algunos. Esa convergencia intelectual en México produciría, en palabras de Garategaray, un importante lugar de sociabilidad, un terreno de denuncia, desde el que se reconfiguraron identidades políticas, se repensó la identidad latinoamericana y “se inició un camino de autocrítica y revisión del pasado reciente, y se imaginaron futuros democráticos”¹⁰¹; lo cual conllevó a una renovación de las ciencias sociales latinoamericanas y, en algunos casos, en la creación de instituciones.

La llegada a México de académicos e intelectuales de diversas latitudes de la región, que entraron en diálogo entre ellos y con la realidad mexicana, posibilitó que se abrieran reflexiones y perspectivas de análisis significativas con respecto al campo de la educación y la pedagogía, desde referentes teórico-políticos que no se habían retomado hasta entonces, ya que la tendencia había sido el acercamiento a perspectivas pragmáticas y experimentales¹⁰² de corte positivista y funcionalista, para el estudio de los hechos educativos.

Cuando llega Adriana Puiggrós a México, en 1974, inicialmente trabaja en el Hospital Psiquiátrico Infantil “Dr. Juan N. Navarro”, que para ese entonces dirigía el Dr. Daniel Nares Rodríguez (1973-1976), cuestión que no fue ajena a un momento de su trayectoria, cuando en Argentina, como ya se señaló en el apartado anterior, participó de una experiencia de psiquiatría social, pionera en salud mental, en donde se hizo cargo del programa de educación. Asimismo, al poco tiempo de su llegada, ingresa como

¹⁰⁰ Marcela González Arenas, “Aproximación en claroscuro al contexto teórico internacional”, en Alicia de Alba, coord., *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas nacional y regionales 1992-2002*, 2003, p. 191.

¹⁰¹ Martina Garategaray, “La unidad del exilio: Las revistas Cuadernos de Marcha y Controversia en México”, en *Revista Eletrônica da Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas (ANPHLAC)* [en línea], 2015, p. 201.

¹⁰² De acuerdo con Puiggrós, el enfoque pragmático de la pedagogía está íntimamente relacionado con el proceso de industrialización estadounidense. (Cfr. Adriana Puiggrós, *Imperialismo y educación en América Latina*. México, Nueva Imagen, 1980). Para 1960 el enfoque experimental de la pedagogía, tal como lo apunta Moreno y de los Arcos, se había generalizado en el terreno de la investigación pedagógica. La incorporación del paradigma estadístico fisheriano junto con la medición psicopedagógica produjo diversos trabajos en los que se “comparaban técnicas y sistemas diferentes de enseñanza y buscaban relaciones causales entre los fenómenos que afectan la vida escolar” (Enrique Moreno y de los Arcos, *Los paradigmas metodológicos de la investigación pedagógica*, 1993, p. 13).

profesora en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que, como precisa Carli, “como otras instituciones académicas, ofrecieron en una primera etapa una posibilidad de empleo firme para los exiliados que contaban con antecedentes universitarios.”¹⁰³

En un primer momento, ingresa como Profesora visitante en la División del Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Economía, en donde se desempeñó hasta 1976. Siendo director Ricardo Guerra Tejada, en 1975 ingresa a la Facultad de Filosofía y Letras, como Profesora de asignatura en sus tres divisiones: la licenciatura de Pedagogía del Colegio de Pedagogía, Sistema Universidad Abierta para la licenciatura en Pedagogía y División de Estudios de Posgrado. Luego de pasar por varios concursos de oposición, en 1982 logra el nombramiento de Profesora Titular A definitiva, con dedicación exclusiva. Las asignaturas y seminarios que dictó fueron, para licenciatura, Sociología de la educación, Teoría pedagógica, Iniciación a la investigación pedagógica; y para nivel posgrado, Problemas de la educación superior en América Latina: historia de las universidades, y Seminario de didáctica: historia de los sistemas educativos latinoamericanos.

En 1976, es invitada por el entonces director de la Escuela Nacional de Arquitectura –ahora Facultad de Arquitectura– de la UNAM, Jesús Aguirre Cárdenas, quien además de realizar sus estudios en el campo de la arquitectura y la ingeniería civil, también dirigió su quehacer al ámbito de la pedagogía¹⁰⁴; para impartir el Seminario de didáctica de la División de Estudios de Posgrado de la Escuela Nacional de Arquitectura, allí se desempeñaría como Profesora titular de asignatura hasta 1985. Destaca de este periodo el texto que firmaría en 1980, titulado *Las corrientes pedagógicas y la enseñanza de la arquitectura y el urbanismo*¹⁰⁵, producto de sus reflexiones pedagógicas articulado a su trabajo en esta entidad universitaria.

En 1975 ingresaría al recién inaugurado Programa de Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, del que se graduaría

¹⁰³ S. Carli, “Adriana Puiggrós. Ensayo...”, en *op. cit.*, p. 250.

¹⁰⁴ Jesús Aguirre Cárdenas fue uno de los diecisiete estudiantes que integraron la primera generación del, entonces recién creado (1954), Colegio de Pedagogía al interior de la Facultad de Filosofía y Letras. (Cfr. Agustín Lemus, “Semblanza profesores: Jesús Aguirre Cárdenas”, en FFyL, *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, 1994, pp. 277-278.) En sus inicios el Colegio ofertaba únicamente estudios de maestría y doctorado en Pedagogía, sería hasta 1959 que se aprobaría el plan de estudios para el nivel licenciatura, y puesto en marcha en 1960. Para profundizar respecto a la creación de la carrera en Pedagogía en la UNAM se puede consultar: Zaira Navarrete, Rosa Nidia Buenfil, “Creación de una profesión. La carrera de Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México”, en *Revista mexicana de investigación educativa*, 2018, pp. 1023-1049.

¹⁰⁵ Adriana Puiggrós, “Las corrientes pedagógicas y la enseñanza de la arquitectura y el urbanismo”, Investigación de la División de Estudios Posgrado, Escuela Nacional de Arquitectura-Autogobierno, UNAM, julio, 1980, citado en Rosa Ma. García Téllez, *Arquitectura-autogobierno. Una experiencia académico-política en la UNAM*. México, 1986. Tesis de maestría, UNAM, Maestría en Arquitectura. Investigación y docencia.

con la tesis intitulada *Progreso, desarrollo y crisis: proyectos educativos del Imperialismo para América Latina*¹⁰⁶; la cual daría lugar a su primer libro: *Imperialismo y educación en América Latina*¹⁰⁷ publicado en México por la Editorial Nueva Imagen en 1980; obra que se convertiría en un referente para el campo de la pedagogía latinoamericana.

Resulta significativo que dicho estudio se haya publicado bajo el sello editorial Nueva Imagen, teniendo en cuenta que en la época era una de las casas editoriales de vanguardia del pensamiento latinoamericano¹⁰⁸. Fundada en 1977 por el escritor y editor argentino Guillermo Schavelzon, –también fundador de la editorial argentina Galerna, quien después del golpe, se exilió en México– junto con el académico mexicano Sealtiel Alatríste, esta editora publicó textos de figuras como Mario Benedetti, Julio Cortázar, Ariel Dorfman, Néstor García Canclini, Pablo Latapí, Olac Fuentes, Adolfo Gilly, Stefano Varese, Guillermo Bonfil, Theotonio Dos Santos, Quino, entre muchos otros¹⁰⁹.

La génesis de *Imperialismo y educación en América Latina* Adriana Puiggrós la ubica en una ponencia intitulada “Imperialismo, educación y lucha de clases”, presentada en 1977, en la I Conferencia Internacional sobre el Imperialismo Cultural, celebrada en Argelia en octubre de ese año, la cual fue convocada por la Fundación Internacional Leslio Basso para el Derecho y la Liberación de los Pueblos, y de la que participaron intelectuales como Armand Mattelart, José Vidal-Beneyto, Dominique Perrot, Pablo González Casanova, Ariel Dorfman, Agustín Cueva, entre otros¹¹⁰. Así lo señala en una entrevista a Sandra Carli: “la idea está ahí, empieza ahí. La trama empieza en el trabajo que presento en el congreso de Argelia.”¹¹¹

Muestra de la fertilidad de las ideas que se desarrollan de manera rigurosa en el texto, *Imperialismo y educación en América Latina* cuenta con varias reediciones: siete con la editorial Nueva Imagen¹¹²; bajo el sello editorial Paidós se encuentra la edición

¹⁰⁶ El prefacio tiene fecha de noviembre de 1978. En éste se menciona que lo plasmado en dicho trabajo, partió de las discusiones con colegas y alumnos, tanto de la Universidad de Buenos Aires, como de Universidad Nacional Autónoma de México. Agradece a María de Ibarrola, Eduardo Weiss, Gerard Pierre-Charles y a Manuel Pérez Rocha por el análisis y crítica al trabajo, y especialmente al último por supervisar la tesis.

¹⁰⁷ Adriana Puiggrós, *Imperialismo y educación en América Latina*. México, Nueva Imagen, 1980, 247 pp.

¹⁰⁸ Guillermo Schavelzon, “Editores argentinos en México”, en *Nexos* [en línea], 2015; Sealtiel Alatríste, *Actividades y formación* [en línea], 2017.

¹⁰⁹ Asimismo, destaca la producción de la Colección Cuadernos Americanos que, en coordinación con el Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo, se hizo en homenaje al cuadragésimo aniversario de la revista *Cuadernos Americanos*, *La revista del Nuevo Mundo*.

¹¹⁰ “Declaración final de la conferencia internacional sobre el Imperialismo Cultural”, en *Revista Comunicación y cultura*. “La comunicación masiva en el proceso político latinoamericano”, 1979, pp. 163-166. Dicho número de la revista, dirigido por Armand Mattelart y Héctor Schmucler, reúne algunos de los trabajos presentados en la I Conferencia Internacional sobre el Imperialismo Cultural celebrada en Argelia del 11 al 15 de octubre de 1977, así como la declaración final.

¹¹¹ S. Carli, “Adriana Puiggrós. Ensayo...”, en *op. cit.*, p. 252.

¹¹² 3ª. ed., 1983; 4ª. ed., 1985; 7ª. ed. 1987.

mexicana que formó parte de la Colección Educador publicada en 1994¹¹³, y en su edición argentina con el título *Imperialismo, neoliberalismo y educación en América Latina*¹¹⁴ publicada en 1997; editado en lengua inglesa con el título *Neoliberalism and Education in Latin America*¹¹⁵ que se publicó en 1999; y más recientemente, publicada por la editorial argentina Colihue, una edición ampliada¹¹⁶.

Graciela Morgade, decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, sostenía en una intervención con motivo de la presentación de esta edición de Colihue, en el marco de la 41 FERIA Internacional del Libro de Buenos Aires, que *Imperialismo y educación* se trataba de *Las venas abiertas de América Latina* (Eduardo Galeano) de la educación, en el sentido que visibiliza y contribuye a la construcción de una mirada. Morgade encuentra la potencia de esta obra tanto en sus contenidos que aborda como por el programa de análisis que propone. “Es de subrayar esta potencia educadora de un libro sobre educación.”¹¹⁷ En esa misma oportunidad, Hugo Yasky, maestro, líder sindical y político argentino, que en ese entonces se desempeñaba como presidente de la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) –organización que nuclea a sindicatos docentes de América Latina– y que ahora se desempeña como Diputado de la Nación del Frente de Todos, situaba a *Imperialismo y educación* como un clásico, una referencia obligada para quienes se emplazan en la lucha por la defensa de la escuela pública en América Latina; un libro que ha marcado una línea de referencia para quienes están relacionados con el ámbito educativo, el cual ha sido ampliamente discutido por el magisterio argentino –principalmente en torno a la Confederación de Trabajadores de la República Argentina (CTERA)– y que ha nutrido la militancia de muchas generaciones de docentes¹¹⁸.

En *Imperialismo y educación en América Latina* su autora se da a la tarea de analizar las teorías político-pedagógicas del imperialismo para América Latina, o bien, lo que en el *poscriptum*¹¹⁹ llamará más tarde, el discurso pedagógico del imperialismo. Discute las insuficiencias teóricas para comprender la realidad educativa latinoamericana desde su particularidad, tanto desde las corrientes de corte positivista y funcionalista –herencia de la década desarrollista de América Latina–, así como desde algunas

¹¹³ Adriana Puiggrós, *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*. México, Paidós, 1994, 320 pp. (Colección Educador).

¹¹⁴ Adriana Puiggrós, *Imperialismo, neoliberalismo y educación en América Latina*. Buenos Aires, Paidós, 1997.

¹¹⁵ Adriana Puiggrós, *Neoliberalism and Education in Latin America*. Boulder, EUA, Westview Press, 1999, 224 pp.

¹¹⁶ Adriana Puiggrós, *Imperialismo y educación en América Latina*. Buenos Aires, Colihue, 2015, 256 pp. (Colección Biblioteca Adriana Puiggrós).

¹¹⁷ Graciela Morgade, “Presentación”, en *Presentación de los libros ‘Imperialismo y educación en América Latina’ (reedición actualizada y ‘Rosarito. Un policial pedagógico’)*, 2015.

¹¹⁸ Hugo Yasky, “Presentación”, en *Presentación de los libros ‘Imperialismo y educación en América Latina’ (reedición actualizada y ‘Rosarito. Un policial pedagógico’)*, 2015.

¹¹⁹ Con fecha de marzo de 1980.

vertientes del movimiento marxista de la época que pusieron en evidencia los fracasos del sistema educativo moderno, en particular del instrumental althusseriano –modelo teórico con gran impacto en universidades iberoamericanas y caribeñas y con amplia adhesión entre los intelectuales latinoamericanos de izquierda en los años setenta-. El reduccionismo que presentaban ambos discursos limitaba la mirada y, existía el riesgo de pasar por alto aspectos relevantes en el plano pedagógico y otros ámbitos de lo social, para comprender e interpretar los procesos educativos latinoamericanos en toda su complejidad, no teniendo lugar la profundización crítica y la apertura a diversas líneas de interpretación.

[...] nuestro pensamiento acostumbrado a operar con una representación fragmentada de la realidad y a disociar las particularidades del todo social, o bien a adoptar teorías generales extrapolando conceptos a los campos específicos, careció de los elementos necesarios para comprender los procesos educativos como expresiones de aquellos de carácter político-social más generales, analizando, al mismo tiempo, la forma específica que adquiriría la particularidad¹²⁰

La producción de este trabajo sería un momento importante de síntesis en el cual Adriana Puiggrós insistirá en aspectos como la relevancia de situar las particularidades regionales y nacionales de los fenómenos educativos (ello incluye los sistemas educativos de la región) desde una perspectiva latinoamericanista y desde el propio proceso histórico, valiéndose para ello de categorías como desarrollo desigual y combinado, categoría que toma prestada de la economía. De acuerdo con Garcés, la lectura que ofrecía la autora en este trabajo contribuyó a un giro importante en el campo de la historiografía de la educación, en el sentido que “invitó a una mirada estructural del proceso histórico, insertándolo en las relaciones de dominación y superando aquellos trabajos clásicos”¹²¹.

Frente a la centralidad que corrientes vinculadas con el pensamiento marxista de la época le dieron a los problemas económico-sociales para abordar la cuestión educativa, Adriana Puiggrós en este trabajo hace hincapié en la importancia de trabajar desde la especificidad de lo educativo, y afirma:

[...] la educación se constituye como una particularidad de la totalidad social concreta, manifestando, por lo tanto, la universalidad y la singularidad de los procesos sociales de los cuales forma parte, materializando la totalidad (abstracta) y mediatizando la singularidad (material-concreta) [...] las categorías pedagógicas no podrán, entonces, deducirse de conceptos económicos o sociológicos, pero deberán dar cuenta de los procesos económico-

¹²⁰ Adriana Puiggrós, *Imperialismo y educación en América Latina*, 4ª ed, 1985, p. 19.

¹²¹ Luis Garcés, “Hitos”, en N. Arata y M. L. Ayuso, eds., *SAHE/20. La formación..., op. cit.*, p. 27.

sociales-culturales en los cuales los procesos educativos nacen y se desarrollan. La pedagogía deberá dar cuenta de su pertenencia a la historia social y de la historicidad de su objeto.¹²²

El debate con el funcionalismo pedagógico latinoamericano y las visiones reproduccionistas de la educación, así como las bases para desplegar un ejercicio de problematización con el discurso en el que se sustentan ambas lógicas, sería retomado y profundizado de manera particular en artículos académicos desarrollados posteriormente, entre los que cabe citar «La sociología de la educación en Baudelot y Establet»¹²³ y «La fragmentación de la pedagogía y los problemas educativos latinoamericanos»¹²⁴. Esa posición crítica, con respecto a los discursos pedagógicos que privilegiaban la elaboración de modelos, soluciones universales y propuestas aplicables a cualquier proceso a partir de una lógica de causalidad y de determinación dada y subordinada, es algo que Adriana Puiggrós seguirá sosteniendo y problematizando a lo largo de su obra.

Muestra del afianzamiento de su trayectoria intelectual en esa época, lo fue su colaboración como profesora invitada en diversas universidades: en la Universidad de Nuevo León, en el periodo de 1977 a 1982, a cargo de los seminarios de posgrado "Sociología de la educación", "Problemas de educación superior" y "Filosofía de la educación"; en septiembre de 1976 viajó a la Universidad de California invitada por School of Medicine, Family Practice Residency Program para impartir el seminario "Educational goals and training curriculum"; en 1981 dictó el seminario "Pedagogía e Ideología" y el curso "Historia de los sistemas educativos" como profesora invitada en la Maestría en Pedagogía en la Universidad del Zulia, ubicada en Maracaibo, Venezuela.

Habiendo obtenido el grado de Maestra en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa, Puiggrós decide ingresar al doctorado en Pedagogía que ofrecía la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, para desarrollar el proyecto de investigación que llevaría por título: *Proyecto político y educación en América Latina: polémicas y tendencias en el origen de la educación popular*. De dicha tesis derivaría *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*¹²⁵, libro publicado en 1984 también bajo el sello editorial Nueva Imagen. Ahí la autora realiza un recorrido por la historia de la educación popular en América Latina en el periodo

¹²² A. Puiggrós, *Imperialismo y educación... op. cit.*, 4ª ed, 1985, p. 30-31.

¹²³ Adriana Puiggrós, "La sociología de la educación en Baudelot y Establet", en Carlos A. Torres, Guillermo González Rivero, coords., *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. México, Centro de Estudios Educativos, 1981, pp. 279-302.

¹²⁴ Adriana Puiggrós, "La fragmentación de la pedagogía y los problemas educativos latinoamericanos", en *THESIS, Nueva Revista de Filosofía y Letras*, núm. 5. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, abril, 1980, pp. 20-41. Que después se integraría como uno de los artículos en Adriana Puiggrós, *Democracia y autoritarismo... op. cit.*

¹²⁵ Adriana Puiggrós, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. México, Nueva Imagen, 1984, 340 pp.

entre 1920 y 1935, tomando como punto de partida las expresiones educativas en el campo popular surgidas en México, Argentina, Nicaragua, Perú, Cuba, El Salvador, Bolivia y Chile, para ubicar tendencias, así como articulaciones de procesos educativos y sentidos pedagógicos, particularmente a partir de la recuperación de algunas de las elaboraciones centrales que pensadores latinoamericanos desplegaron en el período y que permiten situar la particularidad de sus aportaciones al campo de la educación popular en la región latinoamericana.

Dicho trabajo, tal como lo deja escrito en los reconocimientos, formó parte de una investigación más amplia intitulada Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) –proyecto de investigación que con el tiempo se constituiría en todo un programa de investigación, formación e intervención¹²⁶–. Bajo la dirección de Adriana Puiggrós, en coordinación con Marcela Gómez Sollano, junto con otros profesores y estudiantes de cursos avanzados de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, provenientes de una multiplicidad de países, instituciones y organismos sociales de América Latina, se planteó desarrollar tareas de investigación en torno a las prácticas educativas alternativas y emergentes al modelo educativo dominante, es decir, la recuperación de experiencias, hechos, decretos, propuestas, discursos y procesos educacionales que se distinguieran por ser diferentes al modelo educativo dominante, que de alguna forma lo discutían, diferían, contradecían o antagonizaban. Puiggrós ubica la inquietud fundacional de APPEAL en el seminario que daba en el Posgrado de Pedagogía de la UNAM en esos años:

Marcela Gómez y yo decidimos hacer un programa de investigaciones, a partir de un seminario que yo daba en el Posgrado de Pedagogía, al que llegaban muchísimos estudiantes latinoamericanos y había mucha información sobre lo que era la educación alternativa, experiencias en la Sierra de Morelos, experiencias de la guerrilla centroamericana, de los sandinistas, experiencias dentro las escuelas públicas, experiencias que eran alternativas al

¹²⁶ El Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) se instaura en 1981 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Coordinado por Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano, se planteó “desarrollar tareas de investigación en torno a las prácticas educativas alternativas y emergentes al sistema de educación hegemónico, que venían realizando diversos sectores de la sociedad, en varios contextos, tanto institucionales como sociales, en diferentes momentos de la historia reciente de los países de la región latinoamericana”. Para ello, sus fundamentos teóricos, epistemológicos, conceptuales y metodológicos se han construido desde un referente político-pedagógico dinámico y acorde a su propio proceso de conformación e institucionalización. A la par que APPEAL buscaba rescatar, analizar y sistematizar estas experiencias, definió como otro de sus objetivos el contribuir a la formación de expertos en el campo, capaces de vincularse, aprehender y transformar la realidad y de producir nuevos conocimientos acerca de ésta. Para una ubicación acotada sobre la trayectoria del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), su proceso de constitución y las subsecuentes transformaciones en sus líneas de estudio, campos problemáticos, metodologías y elaboraciones teórico-conceptuales, se puede consultar: Sandra Carli, “Memoria de una década de trabajo de APPEAL: la relación entre teoría, historia y avances de investigación”, en Adriana Puiggrós, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*, 2003, pp. 329-338; Ashanty Herrerías, “Contexto y debates para pensar el campo problemático de las alternativas pedagógicas en América Latina” y “Una mirada a partir de las aportaciones del Programa APPEAL. Momentos de su configuración”, en *Tensiones y articulaciones en el marco de la Reforma Educativa en México: El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) como experiencia de construcción alternativa*, 2018, pp. 7-33.

modelo formal clásico de la educación normalista. Lo que dijimos es que sería una lástima que toda esta información se desperdigue, por qué no hacemos algo así como un gran archivo. Y así empezó, como una recopilación de experiencias alternativas y al mismo tiempo con una carga político-educativa fuerte, que era la discusión sobre qué es educación popular¹²⁷

Sandra Carli encuentra en la publicación *La educación popular en América Latina* un punto de apertura de un nuevo ciclo en la producción de Puiggrós. La 'biblioteca' de referencia de este trabajo había cambiado. A diferencia de la de *Imperialismo y educación en América Latina*, conformada principalmente por libros sobre teorías sobre el capitalismo, sociología de la educación, teoría de la dependencia, política y pedagogía norteamericana; en *La educación popular en América Latina* predominaron los libros de teoría y análisis de discurso, además de las fuentes de historia de la educación, pedagogía y pensamiento político y cultural latinoamericano.¹²⁸ En diálogo con el pensamiento postestructuralista y postmarxista, en este libro Adriana Puiggrós recupera, por ejemplo, los aportes de Ernesto Laclau y Michel Foucault, lo que le permitió, a decir de Carli, ampliar su argumentación desde la teoría del discurso político, así como ahondar en los vínculos entre poder y saber en educación¹²⁹. La orientación hacia el análisis de discurso tuvo que ver con su participación en el Seminario de Análisis Político de Discurso dictado, en 1981, por Ernesto Laclau y Emilio de Ípola –quien era su director de tesis–; el cual fue organizado por el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Para Puiggrós ese sería el momento de introducción de esa perspectiva teórica en México y en América Latina¹³⁰, y con la posterior publicación de *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, de Laclau y Chantal Mouffe en 1985, y su traducción al español en 1987.

Asimismo, en *La educación popular en América Latina* se encuentra una continuidad en ciertos tópicos, problemas, debates y categorías, como lo son: la especificidad de los procesos educativos, la apuesta por nutrir lo teórico-pedagógico frente a la lógica reduccionista de ciertas tendencias político-pedagógicas y académicas, la sobredeterminación de los procesos educativos, el uso de la categoría desarrollo desigual y combinado para mirar los procesos de la realidad latinoamericana. Asimismo, se ve una mayor insistencia y desarrollo en la cuestión del lugar del sujeto de la educación, del sujeto pedagógico y su constitución, así como la relación con los procesos de transformación social.

Para el ámbito de la investigación educativa mexicana de ese entonces esto resultaba toda una renovación, ya que el abordaje de cuestiones relacionadas con la

¹²⁷ Adriana Puiggrós, Entrevista filmada como parte del Programa *Somos Memoria*, *op. cit.*

¹²⁸ S. Carli, "Adriana Puiggrós. Ensayo...", en *op. cit.*, pp. 253-254.

¹²⁹ *Ibidem*, p. 254.

¹³⁰ A. Zyzman, N. Peluso, "La irreverencia en la Historia de la Educación Latinoamericana...", *op. cit.*, p. 207.

problemática de la teoría y el conocimiento educativo no constituía un aspecto relevante o central de la investigación de la época. Tal como se documenta en el Primer Estado de Conocimiento de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación realizado en el marco de las actividades del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)¹³¹, las áreas temáticas predominantes eran la planeación de la educación, tecnología educativa y la evaluación de la calidad y cobertura. De acuerdo con lo que indica Gómez¹³², si bien se dio en algunos espacios académicos una articulación compleja de enfoques disciplinarios (sociológico, psicológico, histórico) y teórico-metodológicos (psicoanálisis, hermenéutica, etnografía, genealogía), las cuestiones relacionadas con la filosofía y la teoría de la educación se abordaron de manera genérica y subordinada¹³³

Cabe señalar que los presupuestos planteados por Puiggrós en este trabajo fungieron como base de desarrollo de la investigación de APPEAL. Ello nos habla de una dinámica de trabajo de Puiggrós que permanecerá con los años y caracterizará su trabajo, es decir, que la producción de Adriana Puiggrós, como ella misma lo precisa en múltiples de sus trabajos, no se trata de una discusión cerrada y que quede fundido en piedra, sino que más bien se abre a los usos del conocimiento, a la apropiación y resignificación. Ello también nos habla de lo productivo de su obra.

La trascendencia de este trabajo se evidencia en las subsecuentes ediciones que *La educación popular en América Latina* tuvo. Después de su primera edición en 1984, contó con una reedición más en Nueva Imagen, una edición argentina publicada por Miño y Dávila en 1997¹³⁴, y más recientemente, publicado en 2016 por la editorial Colihue como parte de la colección Biblioteca Adriana Puiggrós.¹³⁵

¹³¹ Cf. Rosa Nidia Buenfil *et al.*, *La Investigación Educativa en los Ochenta. Perspectiva para los Noventa. Estado del Conocimiento. Cuaderno 29 Filosofía, Teoría y Campo de la Educación*, 1993.

¹³² Cf. Marcela Gómez Sollano, “Los eventos académicos realizados en México de 1992 a 2002 (espacios, agentes y debates)”, en Alicia de Alba, coord., *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacionales y regionales*, 2003. pp. 358-359.

¹³³ Derivado del trabajo de análisis y elaboración del Estado de Conocimiento del área temático “Filosofía, teoría y campo de la educación” como parte de las actividades previstas en el marco del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, el equipo participante de dicha elaboración definió como base para la recopilación y análisis de la información recopilada, dos categorías ordenadoras para diferenciar las investigaciones relacionadas con esta área, como *genéricas* y *subordinadas*, como estrategia para analizar las configuraciones del campo educativo. Se entendió por *genérico* a los trabajos que abordaron temas de filosofía de la educación, teoría de la educación o campo educativo *como objeto*, es decir, que “se pregunta por lo constitutivo de las prácticas, procesos, agencias educativas, por sus variaciones, por el *status* del conocimiento sobre ellos y las condiciones que lo posibilitan, y directamente diferenciándose de otras áreas temáticas por construirlos conceptualmente [...] La categoría de *subordinado* se acordó en un intento por no excluir aportes a la conceptualización de lo educativo que hubiesen sido generados inicialmente desde otro campo” (R. N. Buenfil *et al.*, *op. cit.*, pp. 7-8.)

¹³⁴ Adriana Puiggrós, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997. (Colección Instituto Paulo Freire).

¹³⁵ Adriana Puiggrós, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires, Colihue, 2016, 320 pp. (Colección Biblioteca Adriana Puiggrós).

El tiempo que separa *Imperialismo y educación en América Latina* de su siguiente libro, *La educación popular en América Latina*, sería un periodo fecundo de publicación de artículos en diversas revistas y en importantes medios de comunicación, en los que en algunos casos profundiza y complementa aspectos abordados en anteriores publicaciones, o bien, despliega nuevos planteamientos. En 1978 se publica «La decadencia de la escuela»¹³⁶ en el primer número de *Arte, Sociedad e Ideología*, revista marxista, cuyo consejo de redacción estaba integrado por Adolfo Sánchez Vázquez, Carlos Pereyra, José Luis Balcárcel y Françoise Perus. Asimismo, en 1979 se publicó en la revista *Proceso* un artículo escrito junto con Héctor Scmucler, Jorge Bernetti y Rubén Sergio Caletti que llevó por título «Trayectoria y papel de los montoneros»¹³⁷.

Para *Controversia*, revista que llevó como subtítulo “Para el examen de la realidad argentina” y que nucleó a intelectuales argentinos para repensar las acciones pasadas y examinar críticamente las posturas políticas previas al golpe de Estado¹³⁸, Adriana Puiggrós publicó dos artículos¹³⁹ sobre la Universidad del 73. En 1980 se publicaría su artículo «Educación y revolución en Nicaragua»¹⁴⁰ en *Cuadernos de Marcha*, revista emblemática uruguaya, que destinó su segunda época al estudio detallado de la situación de los países latinoamericanos frente a la dictadura¹⁴¹. A decir de Gatagaray, ambas revistas, identificadas con la izquierda y sus proyectos de transformación social, “ensayaron un camino de autocrítica que descansaba en un diagnóstico común con respecto al pasado reciente [...] y de imaginación de futuros democráticos”¹⁴². Ello da muestra de una impronta epocal, de una nueva etapa que se abría y que tiene particular

¹³⁶ Adriana Puiggrós, “La decadencia de la escuela”, *Revista Arte, Sociedad e Ideología*, núm. 1, año. 1. México, 1978.

¹³⁷ Adriana Puiggrós, Héctor Scmucler, Jorge Bernetti, Rubén Sergio Caletti, “Trayectoria y papel de los montoneros”, en *Proceso*. México, 12 de mayo, 1979.

¹³⁸ Cfr. Magali Chiocchetti, “Exilio, memoria e identidades políticas. La Revista Controversia. Para el examen de la realidad argentina y la revalorización democrática”, en *Revista Question*, 2010.

¹³⁹ Adriana Puiggrós, “Nacionalismo popular y universidad en la Argentina de 1973-74 (Primera Parte)” en *Controversia*, año 1, núm. 1. México, 1979; Adriana Puiggrós, “La universidad de 1973-1974 (Segunda Parte)” en *op. cit.* Que después se integrarían como parte de los artículos en Adriana Puiggrós, *Democracia y autoritarismo... op. cit.* Siguiendo esta misma órbita, años más tarde, en el año 2000, participó con «La universidad del 73» en una publicación coeditada por Federación Universitaria de Buenos Aires, el Programa de Derechos Humanos de la UBA y Página 12, intitulada *Testimonios. A 25 años del golpe: nunca más*.

¹⁴⁰ Adriana Puiggrós, “Educación y revolución en Nicaragua”, en *Cuadernos de Marcha*, 2ª época, núm. 8. México, julio-agosto, 1980. Que después se integraría como uno de los artículos en Adriana Puiggrós, *Democracia y autoritarismo... op. cit.*

¹⁴¹ *Cuadernos de Marcha* fue una revista uruguaya, dirigida por el economista Carlos Quijano, que se planteó como propuesta editorial el análisis de los grandes temas de la época, a partir de una lectura que combinaba la perspectiva nacional y latinoamericana. Tal revista tuvo tres épocas de publicación: la primera de ellas (1967-1974) se editó en Montevideo, Uruguay, la segunda (1979-1983), a raíz de la instalación de la dictadura en Uruguay, encontró lugar en México; y finalmente, la tercera (1984-1990), salida la dictadura, pudo regresar a su país de origen. Para una ubicación más amplia al respecto se puede consultar: Mirian Pino, “El semanario Marcha de Uruguay: una genealogía de la crítica de la cultura en América Latina”, en *Revista de crítica literaria latinoamericana*, 2002, pp. 141-156; y M. Garategaray, “La unidad del exilio: Las revistas Cuadernos...”, en *op. cit.*, pp. 186-207.

¹⁴² M. Garategaray, “La unidad del exilio: Las revistas Cuadernos...”, en *op. cit.*, p. 197-201.

reflejo en la obra de Adriana Puiggrós, en la que la utopía y la “imaginación pedagógica” jugarán como punto de arranque posible para la generación de nuevos proyectos.

Para *Enseñanza más aprendizaje*, revista de la Escuela de Graduados de la Normal Superior de “Profr. Moisés Sáenz Garza” del estado de Nuevo León, publicó: «Problemas contemporáneos de la educación» y «Problemas teórico-políticos de la pedagogía latinoamericana»¹⁴³. Después, en 1981, su artículo intitulado «Revolución nicaragüense y pedagogía latinoamericana»¹⁴⁴ se publicaría en “Sábado” del Periódico *Unomásuno*, suplemento de gran importancia en la escena cultural mexicana en el último periodo del siglo XX que difundió el trabajo de destacados intelectuales, poetas, críticos, dibujantes, literatos, periodistas, dramaturgos.

Asimismo destaca su colaboración en *Foro Universitario*, revista del sindicato del personal académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (SPAUNAM) con una larga trayectoria, con el artículo «Actividades de investigación en la formación de pedagogos»¹⁴⁵, trabajo que presentó en un Foro organizado por la coordinación del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, como parte de las actividades académicas impulsadas en la época para la revisión del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía y que enriqueció la reflexión por sus valiosas aportaciones. Después, en 1982, escribió «La universidad argentina en la dictadura»¹⁴⁶ para *Testimonio latinoamericano*, revista editada por Álvaro Abós, Jorge Bragulat y Hugo Chumbita que, como afirma Garategaray, se configuró como expresión del exilio peronista en Cataluña y reunió en sus páginas análisis y debates sobre lo que sucedía en Argentina y otros lugares de la región (como Bolivia, Nicaragua, Chile, Uruguay y Brasil)¹⁴⁷. Para *Nueva Antropología*, revista mexicana de difusión de investigación que en la época concentró su interés en el desarrollo de problemas antropológicos y de otras ciencias sociales desde una perspectiva marxista¹⁴⁸, escribió el artículo

¹⁴³ Adriana Puiggrós, "Problemas contemporáneos de la educación", en *Enseñanza más aprendizaje. Revista de la Escuela de Graduados de la Normal Superior de Nuevo León*, núm. 1. México, Escuela de Graduados de la Normal Superior de Nuevo León, diciembre, 1979; Adriana Puiggrós, "Problemas teórico-políticos de la pedagogía latinoamericana", en *Enseñanza más aprendizaje. Revista de la Escuela de Graduados de la Normal Superior de Nuevo León*, núm. 6. México, Escuela de Graduados de la Normal Superior de Nuevo León, noviembre, 1982. Mismos que después se integrarían como artículos en Adriana Puiggrós, *Democracia y autoritarismo... op. cit.*

¹⁴⁴ Adriana Puiggrós, "Revolución nicaragüense y pedagogía latinoamericana", en "Sábado", núm. 170, supl. de *Uno más Uno*. México, 7 de febrero, 1981. Que después se integraría como uno de los artículos en Adriana Puiggrós, *Democracia y autoritarismo... op. cit.*

¹⁴⁵ Adriana Puiggrós, "Actividades de investigación en la formación de pedagogos", en *Revista Foro Universitario*, núm. 23, época II. México, STUNAM, octubre 1982, pp. 13-20. Que también más tarde formaría parte de los artículos que reúne Adriana Puiggrós, *Democracia y autoritarismo... op. cit.*

¹⁴⁶ Adriana Puiggrós, "La universidad argentina en la dictadura", en *Revista Testimonio latinoamericano*, año 3, núm. 12-13. Barcelona, abril, 1982. Junto con los anteriores citados se integraría, bajo el título "No hay proyecto educativo sin proyecto nacional" como uno de los artículos en Adriana Puiggrós, *Democracia y autoritarismo... op. cit.*

¹⁴⁷ Martina Garategaray, "El latinoamericanismo del exilio. Reflexiones sobre la revista Testimonio Latinoamericano", en *Estudios* [en línea], 2018, pp. 31-47.

¹⁴⁸ Héctor Tejera, "Catorce años de la Revista Nueva Antropología", en *Nueva Antropología*, 1989, pp. 117-122.

«Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana»¹⁴⁹. En 1983, publicó «Mariátegui: lucha de clases y luchas femeninas»¹⁵⁰ en el diario *El Día*.

Tal era la importancia de lo que desplegó en tales trabajos, que muchos de ellos, junto con otros inéditos, fueron congregados en un volumen bajo el título *Democracia y autoritarismo en la educación argentina y latinoamericana*¹⁵¹. Todos los escritos ahí reunidos (1976-1982), anota Puiggrós en la introducción, expresaban “la preocupación por el papel del método en el análisis de los procesos político-pedagógicos, y por el estudio de los elementos pedagógicos presentes en otros procesos sociales”¹⁵². Tal compendio, se dividió en tres partes: la primera, dedicada a los trabajos referidos a la definición del objeto de la pedagogía latinoamericana; la segunda, destinada a los artículos relacionados con la problemática educativa argentina, y por último, en la tercera, se agruparon los escritos asociados con la vinculación entre educación y luchas sociales. Este título tendría su edición mexicana en 1988 bajo el sello editorial GV editores, tal como lo hemos señalado.

Muestra de su disposición al diálogo y a la elaboración colectiva, de 1982 a 1984, siendo asesora de la Subsecretaría de Cultura de la Secretaría de Educación Pública (SEP), realiza una investigación a nivel nacional dirigida al análisis de los libros de texto¹⁵³, para lo cual arma un equipo de trabajo, en el que participaron Alicia de Alba y Guadalupe Tinajero Villavicencio, entre otros integrantes. Dicha investigación constituiría la base para la publicación de la Dirección de difusión cultural de la SEP versada sobre el *Análisis del discurso de la educación preescolar, primaria y secundaria mexicana, a través de los libros de texto y las clases escolares*¹⁵⁴. Lo cual da cuenta, no sólo de la presencia que va teniendo Adriana Puiggrós, sino también de un tipo de trabajo de investigación, de formación de equipos, lo cual también va mostrando otra cara de la pedagogía y de la investigación educativa, además del amplio reconocimiento que en diversos espacios fue teniendo, tanto por su obra como por su trayectoria político-académica.

¹⁴⁹ Adriana Puiggrós, "Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana", en *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 21. México, INAH, junio, 1983, pp. 15-40. Que más tardes se integraría como uno de los artículos en Adriana Puiggrós, *Democracia y autoritarismo... op. cit.*

¹⁵⁰ Adriana Puiggrós, "Mariátegui: lucha de clases y luchas femeninas", en *Periódico El Día*. México, 14 de febrero, 1983. Que después se integraría como uno de los artículos publicado en Adriana Puiggrós, *Democracia y autoritarismo... op. cit.*

¹⁵¹ Adriana Puiggrós, *Democracia y autoritarismo en la educación argentina y latinoamericana*. Buenos Aires, Galerna, 1986; cuyo libro tuvo su edición mexicana bajo la editorial GV en 1988.

¹⁵² Adriana Puiggrós, "Introducción", en *Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana*. México, GV editores, 1988, p. 10.

¹⁵³ Edgar González Gaudiano, "Los saberes socialmente productivos. Entrevista a Adriana Puiggrós", en *Trayectorias*, 2008, p. 118.

¹⁵⁴ SEP, *Análisis del discurso de la educación preescolar, primaria y secundaria mexicana, a través de los libros de texto y las clases escolares*, 1987.

Antes de su retorno a Argentina, Adriana Puiggrós se incorpora como coordinadora del Posgrado en Pedagogía (programa de Maestría y Doctorado) de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Su participación propició un giro para el posgrado ya que hasta ese momento predominaba una visión limitada de la pedagogía, más orientada a cuestiones de carácter didáctico-instrumental. En este sentido, destacan las invitaciones que les hizo a destacados investigadores para incorporarse como parte de la planta docente, tales como Carlos Muñoz Izquierdo, Gilberto Guevara Niebla, Raquel Glazman, por mencionar a algunos.

1.3 Democracia y los años que encerraban promesas

En diciembre de 1984, Adriana Puiggrós regresa a su tierra natal, a poco más de un año de las elecciones presidenciales que promovieron a Raúl Alfonsini (1983-1989) como jefe de gobierno, que pusieron fin a la dictadura y que abrirían el periodo que se le llamaría de transición democrática. Ese clima de apertura, Lidia Rodríguez lo describe como un “clima inédito e irrepetible, pleno de sentimiento de recuperación, de reparo, de retornos; años que encerraban promesas, donde el futuro volvía a abrirse como una posibilidad. Democracia era el nuevo signifiante articulador de proyectos convocantes de las mayorías y de las nuevas juventudes, escenario no previsto por las utopías revolucionarias de los 70”¹⁵⁵

Ese escenario, menciona Rodríguez, permitió darle seguimiento al trabajo que venía desarrollando en México como parte del programa de investigación y formación de APPEAL y, encauzarlo no sólo en un registro político sino también en términos específicamente académicos, de investigación y formación¹⁵⁶. La instalación del programa APPEAL en la UBA contó con el respaldo de un acuerdo entre el entonces rector de la universidad, Francisco Delich, y el coordinador de Humanidades de la UNAM, Julio Labastida. Originalmente se planteó que dicho programa se llevaría a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA; sin embargo, como lo describe Puiggrós, se presentó un fuerte rechazo por parte de un sector de pedagogos liberales antiperonistas de la facultad, vinculados al funcionalismo norteamericano¹⁵⁷. Inspirado principalmente por Gilda L. Romero Brest –precursora del funcionalismo parsoniano en la facultad y quien para ese entonces dirigía el Departamento de Ciencias de la Educación– dicho grupo había asumido la corriente del planeamiento de la educación

¹⁵⁵ Lidia Rodríguez, “Los aportes de Adriana Puiggrós al campo de la historia de la educación. Reflexiones sobre el Programa de Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina”, en N. Arata y M. L. Ayuso, eds., *SAHE/20. La formación...*, op. cit., p. 96.

¹⁵⁶ *Ídem*.

¹⁵⁷ A. Puiggrós, Entrevista filmada como parte del Programa *Somos Memoria*, op. cit.

emitida desde los organismos internacionales, teniendo una fuerte inclinación cuantitativista y

[...] otorgando especial valor a la estadística, la adopción de modelos matemáticos, de administración y económicos para el diagnóstico de problemas educativos [...] Su concepción económica era keynesiana y se movían en la órbita ideológica del suave desarrollismo economicista de los años '60. Su interés consistía en mejorar el sistema escolar, estimular su crecimiento y sobre todo solucionar sus 'disfunciones'. La creencia compartida era que mediante la planificación se podría hacer una tarea social y que los estudios cuantitativos eran un instrumento para la denuncia del principal problema de la educación nacional, es decir la deserción.¹⁵⁸

Ante la negativa, APPEAL fue instalado en el Instituto de Sociología de la UBA (desde 1985 hasta 1989), en donde Adriana Puiggrós, refiere Carli, encontraría una cálida acogida¹⁵⁹. Desde ese momento APPEAL continuó el trabajo con doble sede: México y Argentina. Con ello se generó un fértil e importante intercambio con otros investigadores, grupos de trabajo e instituciones de diversos países de América Latina. Esta etapa del programa se caracterizó por la construcción de elementos teóricos, conceptuales, metodológicos y epistemológicos para pensar la particularidad que ha tenido en la historia de los países de América Latina, la producción de alternativas, así como las grandes tendencias de la educación latinoamericana en el marco de las luchas por la hegemonía¹⁶⁰.

Muestra de ello es la antología preparada junto con Marcela Gómez Sollano, *La educación popular en América Latina*¹⁶¹; título que formó parte del programa editorial mexicano Biblioteca Pedagógica, en coedición con El Caballito, impulsado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), órgano coordinado en ese entonces por Manuel Pérez Rocha. En los dos tomos que la conforman, Puiggrós y Gómez presentan un panorama general de la historia de la educación popular comprendiendo el periodo de 1880-1934 (primer tomo) y 1935-1985 (segundo tomo), a través de la descripción y análisis de experiencias en algunas regiones latinoamericanas: de Centroamérica (Guatemala, El Salvador, Nicaragua), del Área Andina (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú), y de la Cuenca del Plata (Paraguay, Argentina, Uruguay y Chile, este último incluido en dicha área dado la relación y similitud existentes entre las expresiones educativas de este país y los que la

¹⁵⁸ A. Puiggrós, "Espiritualismo, normalismo y educación", en *op. cit.*, p. 47.

¹⁵⁹ S. Carli, "Adriana Puiggrós. Ensayo...", en *op. cit.*, p. 256.

¹⁶⁰ Cfr. Adriana Puiggrós, Susana José, "Sobre las alternativas pedagógicas" en A. Puiggrós, S. José, J. Balduzzi, *op. cit.*, 1988, pp. 11-41; A. Puiggrós, "Recaudos metodológicos", en A. Puiggrós, M. Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva...*, *op. cit.*, 1994, pp. 299-327.

¹⁶¹ Marcela Gómez Sollano, Adriana Puiggrós, antól., *La educación popular en América Latina*. México, Secretaría de Educación Pública- El Caballito, 1986. 2 tt. (Biblioteca Pedagógica).

conforman). El valor documental de las fuentes recopiladas en este trabajo y la riqueza de la mirada que ofrece con respecto a la educación popular latinoamericana, como problema que no es ajeno al plano teórico e histórico, llevaron a que fuera reeditada en Argentina recientemente por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, bajo el título *Fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina*¹⁶².

Destaca también de este tiempo su participación en el congreso *Pedagogía 86. Encuentro de educadores por un mundo mejor*, celebrado del 27 al 31 de enero de ese año, en la Habana; evento convocado por la República de Cuba, al que respondieron maestros, rectores, decanos, ministros, dirigentes y representantes de organismos internacionales relacionados con la materia educativo de diecinueve países, incluidos educadores de todas las áreas de Cuba; “para analizar y hallar nuevas perspectivas en la solución de las variadas y complejas problemáticas educacionales”¹⁶³. Asimismo, destaca su participación como profesora invitada en la Universidad Mayor de San Andrés ubicada en La Paz, Bolivia, en coordinación con la CRESALC –organismo de la UNESCO creado para el desarrollo de la Educación Superior en América Latina y el Caribe– y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); así como en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Barcelona, España. En ambos recintos su intervención estuvo centrada en el tema «Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina»; para el primero un seminario-taller de formación de investigadores impartido del 6 al 14 de febrero de 1985, para el segundo, un curso llevado a cabo del 1 al 13 de abril de 1988.

Impulsada por la ola democrática, la política educativa del gobierno de Raúl Alfonsín tuvo como principio vertebral educar en y para la democracia. De ahí que a poco de asumir la presidencia, a iniciativa de su ministro de educación y justicia –Bernardo Solá–, se convocó al conjunto de fuerzas políticas y sociales para que debatieran el tema de la educación en un Congreso Pedagógico Nacional¹⁶⁴, a fin de recoger los resultados de tal discusión en una Ley Orgánica de Educación. Tal iniciativa tomaba de inspiración lo ocurrido cien años antes en aquel Congreso Pedagógico

¹⁶² Marcela Gómez Sollano, Adriana Puiggrós, antól., *Fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2019, 348 pp. (Colección: Reediciones imprescindibles).

¹⁶³ Ministerio de Educación de la República de Cuba, *Pedagogía 2021. Encuentro internacional por la unidad de los educadores. Reencuentro con los congresos Pedagogía al cumplirse su decimoséptima edición*, 2021, p. 2.

¹⁶⁴ La ley 23.114 del año 1984 que convocaba al Congreso Pedagógico Nacional planteo sus objetivos en el sentido de: “a) Crear un estado de opinión en torno de la importancia y trascendencia de la educación en la vida de la República; b) Recoger y valorar las opiniones de las personas y sectores interesados en el ordenamiento educativo y su desenvolvimiento; c) Plantear, estudiar y dilucidar los diversos problemas, dificultades, limitaciones y defectos que enfrenta la educación; d) Divulgar la situación educativa y sus alternativas de solución, asegurando la difusión necesaria a fin de que el pueblo participe activamente en el hallazgo de las soluciones; e) Proporcionar el asesoramiento que facilite la función del gobierno en sus esferas legislativa y ejecutiva; f) Estrechar lazos de fraternidad entre educadores argentinos y de otros países latinoamericanos, en vistas a un intercambio fructífero de experiencias y conocimientos” (Ley N° 23.114, *Boletín Oficial*, 1984)

Sudamericano, celebrado en Buenos Aires en 1882, cuyos debates sirvieron de base para la legislación escolar argentina, que tomó forma en la Ley de Educación Común (Ley 1420)¹⁶⁵.

Ese gran foro de discusión sobre la educación argentina iniciado en 1985¹⁶⁶ sacudió el debate educativo de la época, del cual diversos intelectuales participaron, ya sea de manera directa o, como en el caso de Puiggrós, con una serie de publicaciones desde las que analizó desde distintas aristas lo que desplegó el Congreso, sus aciertos, avances, limitaciones y las perspectivas que abría. Sobre ello dedicaría gran parte de sus publicaciones del segundo lustro de los ochenta: «El rating en la universidad»¹⁶⁷ artículo publicado en revista *El Periodista* en febrero de 1985; «Estado y educación en Cuba»¹⁶⁸ publicado en marzo de 1986 en el diario mexicano *La Jornada*; «Educación, modernización y democracia: el congreso pedagógico de 1882»¹⁶⁹ y «Partidos, intelectuales y pedagogos»¹⁷⁰ artículos escritos para el primer y cuarto número de *La Ciudad Futura. Revista de Cultura Socialista*, la cual es una suerte de continuidad al proyecto editorial y político iniciado por la revista *Controversia*, en el sentido que recupera los debates y discusiones que tuvieron lugar en el exilio mexicano¹⁷¹. En septiembre de 1986, se publicó «El congreso pedagógico» en la segunda época de la revista argentina *Crisis*¹⁷², proyecto político-cultural emblemático, tanto por su perfil editorial encaminado a la difusión popular de una identidad cultural nacional y latinoamericana, en un tono de armonización de las diferentes identidades de izquierda, como por el heterogéneo grupo editorial y de colaboradores que reunió, provenientes del campo de la literatura, el periodismo, así como del ámbito

¹⁶⁵ La Ley 1420 de Educación Común, aprobada el 8 de julio de 1884, entre otras cosas, estableció la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual. (Ley N°1420, Ley reglamentando la Educación Común, sancionada el 26 de junio de 1884 y promulgada el 8 de julio de 1884, en Jerónimo Remorino, dir., *Anales de Legislación Argentina, complemento, años 1881-1888*, 1955, pp. 126-133).

¹⁶⁶ El Congreso Pedagógico duró cuatro años si se considera que la convocatoria se lanzó en 1984 y la asamblea de clausura, que tuvo lugar en Embalse de Río Tercero, Córdoba, se llevó a cabo en 1988. Vid. Ministerio de Educación u Justicia, *Congreso Pedagógico: Informe final de la Asamblea Nacional*, 1988.

¹⁶⁷ Adriana Puiggrós, "El rating en la universidad", en *Revista El Periodista*, núm. 47. Buenos Aires, febrero, 1985.

¹⁶⁸ Adriana Puiggrós, "Estado y educación en Cuba", en *La Jornada*. México, 9 de marzo, 1986.

¹⁶⁹ Adriana Puiggrós, "Educación, modernización y democracia: el congreso pedagógico de 1882", en *Revista La ciudad futura*, núm. 1. Buenos Aires, agosto 1986.

¹⁷⁰ Adriana Puiggrós, "Partidos, intelectuales y pedagogos", en *Revista La ciudad futura*, núm. 4. Buenos Aires, febrero 1987.

¹⁷¹ La revista *La ciudad futura. Revista de Cultura Socialista* (1986-2004), dirigida por José Aricó, Juan Carlos Portantiero y Jorge Tula, fue pensada como una revista de cultura que convergiera hacia un desarrollo democrático y plural socialista. Jorge Dotti, Javier Frenzá, Carlos Altamirano, Emilio de Ípola, Jorge Korsh, Carlos Kreimer, Rafael Filipelli, Julio Godio, José Nun, Beatriz Sarlo, Marcelo Lozada, Hugo Vezetti, Héctor Leis, figuraron como integrantes de su comité editorial. Reano señala que su inauguración se vincula con la fundación del Club de Cultura Socialista en julio de 1984, "institución civil y pública creada para discutir tanto los problemas del socialismo como para definir los rasgos de un proyecto socialista para la sociedad argentina" (Ariana Reano, "Controversia y La Ciudad Futura: democracia y socialismo a debate", en *Revista Mexicana de Sociología*, 2012, p. 498).

¹⁷² Adriana Puiggrós, "El congreso pedagógico", en *Revista Crisis*, núm. 44. Buenos Aires, Editorial del noreste, septiembre 1986.

universitario¹⁷³. Poco después, en noviembre de 1986 se publicó su artículo «La universidad argentina en 1986», en la *Revista Creación*, de la cual además se hizo cargo de la dirección del suplemento especial¹⁷⁴.

Dichos artículos serían compilados en 1987 con el título *Discusiones sobre educación y política: aportes al Congreso Pedagógico Nacional*¹⁷⁵. Las interpretaciones que ofrecía tal publicación permitían ubicar las discusiones entre los diversos sectores políticos y sociales que suscitaron el Congreso en un contexto más amplio, el de la historia de la educación argentina del siglo XX, apuntando al mismo tiempo algunas cuestiones que permitían alargar la mirada en perspectiva a los problemas educativos del siglo que estaba por abrirse. Gianfelice subraya que la particularidad que Puiggrós imprime en la lectura que hace sobre el Congreso es situarlo en sí mismo como proceso educativo, el cual, como toda práctica educativa construye sujetos y la inquietud por indagar el lugar que adquieren los sujetos de la educación en la conformación de este proceso político pedagógico¹⁷⁶.

En este sentido también destaca la contribución de Puiggrós al libro *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas*, esfuerzo crítico coordinado por Pedro Krotsch y Cayetano de Lella, con un capítulo titulado «Apuntes para la evaluación del Congreso Pedagógico»¹⁷⁷. La evaluación que propone Puiggrós en este trabajo está relacionada con la cuestión de los sujetos, es decir, en el sentido de entender al Congreso como un proceso político-pedagógico; por ello, las preguntas que abre están relacionadas con el tipo de sujetos que se conformaron, por los vínculos pedagógicos que se dieron en dicho proceso. La importancia por estas cuestiones la llevaría después a problematizar, en el marco de las discusiones del programa APPEAL, el concepto de sujeto desde una perspectiva pedagógica y a la construcción categorial que atendiera tal exigencia: el sujeto pedagógico.

¹⁷³ La revista *Crisis* fue fundada por Federico Vogelius. Su nombre remite, como lo señala Ponza, al agotamiento del paradigma económico, político y cultural capitalista burgués, y promueve la emergencia de otro socialista, nacional y popular. Destaca por el heterogéneo grupo que aglutinó tanto en su comité editorial, como entre sus colaboradores. Destacan figuras como Eduardo Galeano –quien fungiría primero como director editorial y después como asesor–, Julia Constenla –secretaria de redacción–, César Vallejo, Alejo Carpentier, Efraín Huerta, Pablo Neruda, entre muchos otros. Para profundizar sobre la revista *Crisis* se puede consultar: Pablo Ponza, “Revista *Crisis*: primera época (1973-1976) Revisionismo histórico y cultural”, en *Improntas de la historia y la comunicación*, 2017, e002; Adriana Bocchino, “Crisis. 2ª Época (1986-1987). Una revista con los tiempos cambiados”, en *CELEHIS. Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas*, 2005/2006, pp. 77-96.

¹⁷⁴ Adriana Puiggrós, “La universidad argentina en 1986.”, en *Revista Creación*, núm. 4. Buenos Aires, noviembre, 1986.

¹⁷⁵ Adriana Puiggrós, *Discusiones sobre educación y política: aportes al Congreso Pedagógico Nacional*. Buenos Aires, Galerna, 1987, 153 pp.

¹⁷⁶ María Eugenia Gianfelice, *Los intelectuales de la educación frente al Segundo Congreso Pedagógico Nacional. Una aproximación a la producción intelectual y el posicionamiento político-pedagógico de Adriana Puiggrós*, 2008, p. 37-40.

¹⁷⁷ Adriana Puiggrós, “Apuntes para la evaluación del Congreso Pedagógico”, en Pedro Krotsch, Cayetano de Lella, comps., *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1989, pp. 90-98.

En términos de efectos del Congreso Pedagógico Nacional, algunos años después Puiggrós distinguirá una marca ambivalente que dejaría en el ámbito educativo argentino. Por un lado, el acuerdo por la democracia: “[el Congreso Pedagógico Nacional] es probable que haya contribuido a la consolidación de una cultura pedagógica democrática que, pese al desastre educacional que sobrevino después, parece aún presente en la mayor parte de la comunidad educativa argentina”¹⁷⁸. Por otro lado, la inclusión de la educación privada como parte de la educación pública, de modo tal que únicamente quedaba diferencia en términos de gestión, ya sea estatal o privada. A consideración de Puiggrós, esta última sería la posibilidad a partir de la cual avanzó la política educativa impulsada por el siguiente gobierno, el de Carlos Menem, esa posibilidad de que lo privado tuviera el status de lo público¹⁷⁹.

Asimismo, en el tramo final de la década se publicarían los artículos: «Alternativas educativas. Hacia la pluralización del sujeto» en la tercera época de *Cuadernos de Marcha*¹⁸⁰; «Crisis del sistema educativo. Hacia la transformación del sujeto pedagógico»¹⁸¹ y «Los límites del espiritualismo»¹⁸² en *Punto de vista*, revista argentina creada en 1978 por Beatriz Sarlo, Carlos Altamirano, Ricardo Piglia y Elías Semán que, de acuerdo con Mercader, terminaría consagrándose como una publicación de referencia del campo intelectual, con prestigio académico tanto a nivel nacional como internacional, abocada al análisis de las diferentes expresiones de la cultura y de la política¹⁸³. De igual manera destaca el extenso prólogo que escribió para la edición argentina de *Esa escuela llamada vida*¹⁸⁴, libro que recoge un diálogo encarado por Frei Betto y Paulo Freire, referentes de la educación popular brasileira y latinoamericana, en el que Adriana Puiggrós reconstruye la trama política, conceptual e histórica en que se produjo dicho diálogo.

1.4 Crisis, posibilidades para la acción y la imaginación pedagógica en una época neoliberal

¹⁷⁸ A. Puiggrós, *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia...* op. cit., 1996, p. 136

¹⁷⁹ A. Puiggrós, Entrevista filmada como parte del Programa *Somos Memoria*, op. cit.

¹⁸⁰ Adriana Puiggrós, "Alternativas educativas. Hacia la pluralización del sujeto", en *Cuadernos de Marcha*, 3ª época, núm. 27. Montevideo, enero 1988, pp. 11-16.

¹⁸¹ Adriana Puiggrós, "Crisis del sistema educativo. Hacia la transformación del sujeto pedagógico", en *Revista Punto de vista*, núm. 33. Buenos Aires, septiembre-diciembre, 1988, pp. 20-24.

¹⁸² Adriana Puiggrós, "Los límites del espiritualismo", en *Revista Punto de vista*, núm. 35. Buenos Aires, septiembre-noviembre, 1989, pp. 30-32.

¹⁸³ Sofía Mercader, "Notas sobre la historia de la revista *Punto de vista* (1978-2008) y su colocación en el campo intelectual argentino del fin del siglo", en *Nuevo Mundo. Mundos nuevos* [en línea], 2018.

¹⁸⁴ Adriana Puiggrós, "Prólogo", en Paulo Freire, Frei Betto, Frei, *Esa escuela llamada vida*. Buenos Aires, Legasa, 1989, pp. 7-63.

La adopción del modelo neoliberal, que se había perfilado desde finales de los setenta en América Latina, tuvo auge en la década siguiente, influyendo notablemente en los planos político, ideológico y cultural. La década de los ochenta, también llamada ‘década perdida’, se caracterizó por una gran inestabilidad en la economía internacional, que en América Latina se tradujo en una profunda crisis financiera. Múltiples fueron los países latinoamericanos que padecieron procesos agudos y prolongados de inflación, en algunos de ellos bordeando la hiperinflación, como es el caso argentino. Las estrategias económicas con las que los países que integran la región pretendieron responder a ello no fueron lineales ni homogéneas, sin embargo, existen rasgos comunes: las políticas económicas implementadas toman como punto de referencia, como fuente ideológica, al llamado Consenso de Washington¹⁸⁵.

No hubo respiro. Al finalizar la Guerra Fría, el neoliberalismo llevaba décadas funcionando. La caída del Muro [9 de noviembre de 1989] aceleró las reformas. La agenda se vio fortalecida gracias a la ideología de la globalización [...] La socialdemocracia se veía triunfante. Primero como aliado de los Estados Unidos en su política de acoso y derribo de los países del Este y, en segundo lugar, como gestora de reformas neoliberales. El socialismo-marxista y las izquierdas anticapitalistas habían sufrido una dura derrota.¹⁸⁶

Fue en marco de la crisis económica y social (recesión, inflación, bajos salarios y desocupación) que azotaba a Argentina a finales de los ochenta, el contexto político en el que se dio el relevo presidencial. Carlos Saúl Menem asumió la jefatura de gobierno el 8 de julio de 1989, cargo que ostentaría durante dos periodos consecutivos (1989-1995, 1995-1999). Su gobierno asumiría fielmente las medidas político-económicas emanadas del neoliberalismo, como lo afirma Abratte, “el nuevo gobierno encaró una reforma del Estado bajo el paradigma del Estado “mínimo” impulsado por el Consenso de Washington, que busca reducirlo a sus roles tradicionales (seguridad, defensa, educación y justicia)”¹⁸⁷.

¹⁸⁵ El Consenso de Washington fue un decálogo de medidas de política económicas, con fundamento en la teoría económica neoclásica y el modelo ideológico y político del neoliberalismo, que fueron sugeridas por los organismos financieros internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) a los países emergentes. Ello con el objetivo, señala Bidaurratzaga, “por un lado, hacer frente a la reducción de la tasa de beneficio en los países del Norte tras la crisis económica de los setenta, y por otro, como salida impuesta por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) a los países del Sur ante el estallido de la crisis de la deuda externa. Todo ello por medio de la condicionalidad macroeconómica vinculada a la financiación concedida por estos organismos”. Los ejes sobre los que versaba eran: reducción del gasto público, privatización y desnacionalización de empresas públicas, liberalización del comercio exterior, del sistema financiero y la inversión extranjera, tipo de cambio marcado por el mercado, desregulación de los mercados. En palabra de Bidaurratzaga, “el Consenso de Washington marca un punto de inflexión determinante en la orientación de las políticas económicas para las décadas posteriores, y contribuye significativamente a la creación y consolidación del patrón de globalización neoliberal actualmente dominante.” (Eduardo Bidaurratzaga, “Consenso de Washington”, en Juan Hernández, Erika González, Pedro Ramiro, eds., *Diccionario crítico de empresas transnacionales* [en línea], 2012, secc. economía.)

¹⁸⁶ M. Roitman, *op. cit.*, p. 109.

¹⁸⁷ Juan Pablo Abratte, “Una aproximación al discurso político-educativo de la Reforma Educacional de Córdoba”, en *Cuadernos de Educación*, 2002, pp. 39-49.

“Nada de lo que deba ser estatal permanecerá en manos del Estado” versaba el primer mandamiento del Decálogo Menemista de la Reforma del Estado, voceado por el entonces ministro de Obras y Servicios Públicos, Roberto Dromi. Una frase que ilustraría con contundencia la lógica de desmantelamiento del Estado de Bienestar de los gobiernos de Menem. En lo que respecta en materia de política educativa, Puiggrós enfatiza:

La política educativa de los gobiernos de Carlos Menem viabilizó la constitución en la Argentina de una nueva tecnocrática. Encontró sus raíces en las líneas educacionales del gobierno de Onganía y, especialmente, en el pensamiento antiestatista del liberalismo oligárquico de la segunda mitad del siglo XX. Adscripta al neoliberalismo, la política educativa menemista se constituyó en un espacio de fluido cumplimiento de las directivas del Banco Mundial, que propugnaban la descentralización de los sistemas escolares, su paulatina transferencia al sector privado, el desfinanciamiento de la educación pública del nivel medio y superior, la flexibilización de la contratación docente y la aplicación de programas focalizados a los sectores sociales que estaban en situaciones límite desde el punto de vista social y de seguridad.¹⁸⁸

La crisis que vivía América Latina no era un fenómeno que quedara exclusivamente en el ámbito de la economía política, por el contrario, impactó en la estructura social y cultural amplia –de los discursos utópicos de los setenta, los modelos de explicación que habían prevalecido en las ciencias sociales, los sistemas educativos de la modernidad– y se extendería con gran fuerza a la década de los noventa. Es diversa la producción intelectual que, desde distintos perímetros disciplinares de las ciencias sociales, se desplegó tomando la crisis como preocupación de la época¹⁸⁹. Como la lectora de contexto que es, Adriana Puiggrós no fue ajena a tal preocupación e introdujo la dimensión de crisis en su producción intelectual, articulándola con las elaboraciones teóricas que había desarrollado hasta ese momento. Pero al tiempo que consideraba la noción de crisis también lo hizo de la dimensión de la imaginación como apuesta político-pedagógica.

Ello se ve reflejado en *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*¹⁹⁰ publicado en 1988, en coautoría con Susana José y Juan Balduzzi –en ese entonces, integrantes del equipo APPEAL-Argentina–. En dicho título se compilan una serie de textos producto de la investigación desplegada del programa APPEAL. El hilo

¹⁸⁸ Adriana Puiggrós, *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Galerna, 2006, pp. 184-185.

¹⁸⁹ Por mencionar algunos: Alicia de Alba, *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, 1991 (publicación prologada por Adriana Puiggrós); Pablo González Casanova, “Paradigmas y ciencias sociales: una aproximación”, en *Estudios Políticos*, 1992, pp. 167-177; Alicia de Alba, comp., *Posmodernidad y educación*, 1998; Emir Sader, Pablo Gentili, *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*, 1999.

¹⁹⁰ Adriana Puiggrós, Susana José, Juan Balduzzi, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires, Contrapunto, 1988, 371 pp. (Colección Las alternativas pedagógicas).

que recorre los textos reunidos en este libro, siguiendo la línea desplegada anteriormente, es la preocupación por las alternativas educacionales concurrentes a la transformación de las sociedades latinoamericanas. Sin embargo, tal como lo expresa su título, algo más entra en escena, el registro de la imaginación como apuesta. Como se refleja en la introducción, en una época en la que “los discursos aparecen con una textura lisa y monótona y la mediocridad imprime su sello en América Latina, todos los caminos se ven cerrados. De allí nuestra apuesta por la imaginación. Una imaginación que no es renuncia a la acción, sino que se construye como uno de sus momentos”¹⁹¹. Esto se ve plasmado con contundencia en el quinto capítulo intitulado «Hacia utopías y proyectos alternativos», en el que Adriana Puiggrós abre una línea de análisis para pensar la producción de alternativas pedagógicas en América Latina, a la luz de las nociones utopía, proyecto, sujeto pedagógico y vínculo pedagógico; los cuales son aspectos que enriquecerían la perspectiva político-pedagógica del programa APPEAL. El motor de esta reflexión, de defender la posibilidad y el derecho a la utopía como fuente de proyectos, dice Puiggrós, pese al clima que vivía la región, parte de necesidad de aferrarse a “que aún es posible imaginar nuevos caminos hacia una sociedad más justa y una educación democrático-popular [...]”¹⁹²

En este trabajo, además, encontraría mayor definición la categoría alternativas pedagógicas, la cual buscaba dar cuenta de la complejidad de la realidad y permitía problematizar el campo histórico educativo. En las elaboraciones de Puiggrós, y en la perspectiva de análisis de APPEAL, el uso de la categoría alternativas pedagógicas en lugar de educación popular no es fortuito, se trata de una elección categorial que, en el sentido que lo plantea Rodríguez, “ubica la mirada, orienta la búsqueda, delimita el trabajo de campo.”¹⁹³ Tal elección se inscribía en el debate y crítica que Puiggrós había abierto con los discursos pedagógicos positivistas y reproductivistas. Si bien la educación popular –término de larga data en la historia de la educación latinoamericana y con especial auge en las décadas de los sesenta y setenta¹⁹⁴–, como lo especifica Rodríguez, había tenido capacidad dislocatoria del discurso tradicional¹⁹⁵, también cargaba consigo connotaciones que limitaban la mirada a la complejidad de los

¹⁹¹ Adriana Puiggrós, Susana José, Juan Balduzzi, “Introducción”, en *Hacia una pedagogía de la imaginación...*, op. cit., p. 8.

¹⁹² Adriana Puiggrós, “Hacia utopías y proyectos alternativos”, en A. Puiggrós, S. José, J. Balduzzi, *Hacia una pedagogía de la imaginación...*, op. cit., p. 293.

¹⁹³ Lidia Rodríguez, “La elección categorial: alternativas y educación popular”, en Lidia Rodríguez, dir., *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*, 2013, p. 25.

¹⁹⁴ Para una ubicación precisa sobre el signifiicante educación popular en el marco de la historia de la educación en América Latina: Marcela Gómez, Beatriz Cadena, Martha Franco, “Educación popular y las alternativas pedagógicas en la historia reciente de México”, en L. Rodríguez, dir., *Educación popular en la historia reciente...*, op. cit., pp. 41-81.

¹⁹⁵ L. Rodríguez, “La elección categorial...”, en L. Rodríguez, dir., *Educación popular en la historia reciente...*, op. cit., p. 29.

procesos y prácticas educativos. A partir de la experiencia de investigación hasta entonces desarrollada, Puiggrós detalla “[...] comprendimos que la categoría ‘educación popular’ resultaba limitativa si se aludía con ella a uno de los términos de una dicotomía básica establecida entre ‘saber popular’ y ‘saber dominante’ y se tornaba un obstáculo epistemológico y político para una pedagogía concurrente a la transformación social”¹⁹⁶

Las líneas analíticas que abre en los capítulos de su autoría en este volumen, «Tres trabajos sobre los modelos educativos dominantes», «Alternativa neoconservadora y alternativa socialista frente a la crisis» y «Hacia utopías y proyectos alternativos»¹⁹⁷, encontrarían una mayor profundización y enriquecimiento en *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*¹⁹⁸; título publicado en 1990 en la Colección Los Noventa, Cultura Crítica de Nuestro Tiempo, esfuerzo editorial del Centro Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) que reunió un amplio espectro del pensamiento crítico de la época y puso al alcance de los lectores diversos temas de las ciencias sociales mediante la publicación de un libro semanal. Posteriormente, en 1994, este texto tendría una edición argentina bajo el sello editorial Aique¹⁹⁹. Este libro alcanzó la impresión de 12 mil ejemplares, hecho que, en palabras de Ángel Díaz Barriga, era “prácticamente inusitado para un libro de educación en la región”²⁰⁰

El estudio y la construcción de aspectos de carácter teórico-metodológico que hasta entonces había llevado a cabo para pensar las particularidades de la educación latinoamericana la llevaron a desplegar una lógica epistemológica que atendiera la complejidad de esa realidad. Ello se ve expresado en *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, particularmente en el primer capítulo donde, teniendo como base algunas aportaciones del psicoanálisis, de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe y de Hugo Zemelman, la autora plantea ejes analíticos relacionados con la imposibilidad de sutura final de cualquier proceso social, incluida la educación; lo productivo que resulta para la investigación pedagógica y educativa el aproximarse a la educación latinoamericana como campo problemático, y el papel que juega el sujeto pedagógico moderno en la crisis del sistema educativo. Lo que la autora sitúa parte del supuesto de considerar la imposibilidad de encontrar una respuesta única a la pregunta ¿qué es educación? A lo largo de la historia el término educación encuentra una pluralidad de significados, los

¹⁹⁶ A. Puiggrós, S. José, J. Balduzzi, *Hacia una pedagogía de la imaginación...*, op. cit., p. 14.

¹⁹⁷ Adriana Puiggrós, “Tres trabajos sobre los modelos educativos dominantes”, “Alternativa neoconservadora y alternativa”, “Hacia utopías y proyectos alternativos”, en A. Puiggrós, S. José, J. Balduzzi, *Hacia una pedagogía de la imaginación...*, op. cit., pp. 43-112, 203-283, 285-336.

¹⁹⁸ Adriana Puiggrós, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México, Alianza /Centro Nacional para la Cultura y las Artes, 1990, 190 pp. (Colección Los Noventa, Cultura Crítica de Nuestro Tiempo, 21).

¹⁹⁹ Adriana Puiggrós, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, AIQUE, 1994.

²⁰⁰ Ángel Díaz Barriga, “Evaluación como parte de la Comisión Evaluadora”, en *Ceremonia académica en la que se distingue como Doctora Honoris Causa de la Universidad Nacional de Tucumán a la Dra. Adriana Victoria Puiggrós*, 6 de junio, San Miguel de Tucumán, 2019.

cuales más que aportar pistas sobre un sentido esencial originario o un final del camino al cual arribar, nos mostrará una “serie de tradiciones en torno al tratamiento de una cantidad de problemas, que se cobija bajo el nombre de educación”²⁰¹. Las pretensiones a lo largo de la historia por lograr una sutura final, una última fijación de sentido sobre la definición de educación, llevaron a perder de vista muchos de los problemas que dicho campo abarca, no sólo en términos de sus formulaciones, “sino en los muchos usos: en el sentido común, en la teoría, en la práctica escolar, en la enseñanza universitaria, en la educación comunitaria, en las prácticas de educación llamadas populares”²⁰². A razón de ello, opta por una postura epistemológica desde la que sitúa a la educación como campo problemático. Al respecto precisa:

Al partir del concepto de campo problemático invertimos el camino generalmente seguido. No bajaremos al nivel de los procesos reales para capturar en ellos aquellos elementos que se adecuen a una definición universal de educación o de pedagogía, y realizar entonces una clasificación al mejor estilo del viejo Linneo. No partiremos de la unidad abstracta –¿o mítica? –para bajar a la diversidad aparente y vencerla. Partiremos de la aceptación de la diversidad de lo real y buscaremos una metodología adecuada para comprender su complejidad. El campo problemático es un concepto que abre dos cuestiones a la investigación pedagógica o educativa. En primer lugar, se trata de encontrar criterios para definir cuáles son los problemas que abarca. En segundo lugar, es necesario expresar sus límites y sus relaciones con otros campos.²⁰³

Tal opción de ninguna manera borra la dimensión histórica, por el contrario, se vuelve una exigencia: “la necesaria ubicación histórica de tal campo problemático es tan importante como la comprensión de sus articulaciones específicas entre los procesos educativos y entre ellos y otros procesos sociales.”²⁰⁴ Con ello Adriana Puiggrós avanzaría en la construcción teórico-metodológico para pensar las particularidades de la educación y los sistemas educativos en América Latina en su despliegue histórico, en el que se condensan las dimensiones de memoria y utopía.

En 1991, se publicaría *América Latina: crisis y prospectivas de la educación*²⁰⁵, título que formó parte de la colección Cuadernos, coordinada por Cayetano de Lella y coeditada por Aique Grupo Editor, la Red Editorial Iberoamericana (REI) y el Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS), que reunió trabajos de investigadores como Ángel Díaz Barriga, Roberto Follari, Ana María Ezcurra, Augusto Pérez Lindo, Peter McLaren,

²⁰¹ Adriana Puiggrós, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México, Alianza /Centro Nacional para la Cultura y las Artes, 1990, p. 19.

²⁰² *Ibidem*, p. 25.

²⁰³ *Ibidem*, pp. 25-26.

²⁰⁴ *Ibidem*, p. 36.

²⁰⁵ Adriana Puiggrós, *América Latina: crisis y prospectivas de la educación*. Buenos Aires, Aique/Red Editorial Iberoamericana (REI)/Ideas Instituto de Estudios y Acción Social, 1991, 48 pp. (Colección Cuadernos).

José Luis Coraggio, en los que se analizaba la educación latinoamericana desde diversos aspectos, como la didáctica, el rol docente, la economía popular, los movimientos sociales, por mencionar algunos.

En *América Latina: crisis y prospectivas de la educación*, como su título lo sugiere, Adriana Puiggrós pone especial énfasis en la mirada prospectiva de los sistemas educativos latinoamericanos cruzados por la crisis de la época. Para ello desarrolla aspectos como la situación de ese entonces del sistema de educación formal en la región, su desarrollo heterogéneo, asincrónico, desigual y combinado, la desigualdad educativa; la complejidad, variedad e inestabilidad de los sujetos educativos; la relación educación-trabajo, la dimensión de la democracia en el sistema educativo, la relación educativa entre el Estado y la sociedad civil, así como experiencias relacionadas con modernización e innovación. A partir de ello esboza algunas líneas prospectivas relacionadas con la educación compensatoria, la desburocratización y descentralización de la administración educativa, el problema de los recursos, la recreación de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, la innovación permanente del sistema educativo, la participación democrática, así como la integración latinoamericana y con los países de habla hispana.

En esta misma colección años más tarde se publicaría un libro compilado por Adriana Puiggrós y Pedro Krotsch, *Universidad y evaluación. Estado del debate*²⁰⁶, en el que se puso a debate el papel controversial de la evaluación: sus objetivos, funciones y alcances en las instituciones de educación superior en el contexto del pensamiento neoliberal, así como las formas en las que se incorporó en el conjunto de los países de la región desde la perspectiva de los organismos internacionales, como el Banco Mundial y por el impulso de los gobiernos en turno.

Pese a las negativas de su reinserción a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA a su retorno de México, finalmente en 1989, Adriana Puiggrós obtiene por concurso el cargo de profesora titular de la cátedra Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana dictada en esa facultad. Recuerda que el jurado estuvo conformado por Gregorio Weinberg, quien acababa de dejar la misma cátedra para jubilarse, el historiador chileno Iván Núñez y la historiadora Beatriz Bosch²⁰⁷. Una vez accedido a la cátedra, APPEAL pudo trasladarse a la Facultad de Filosofía y Letras, ya que como recordaremos éste había estado operando en el Instituto de Sociología. Fue en ese contexto en el que Adriana Puiggrós le propuso al equipo de la cátedra y al equipo

²⁰⁶ Adriana Puiggrós y Pedro Krotsch, comps., *Universidad y evaluación. Estado del debate*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor/ReiAique/Red Editorial Iberoamericana (REI)/Ideas Instituto de Estudios y Acción Social, 1994. (Colección Cuadernos).

²⁰⁷ Adriana Puiggrós, "Memoria sobre los orígenes de la historia de la educación en la Argentina", en Nicolás Arata y María Luz Ayuso, eds., *SAHE/20. La formación de una comunidad intelectual*. Buenos Aires, Argentina, SAHE, 2015, p. 223.

argentino APPEAL investigar y escribir una historia de la educación argentina del siglo XX, lo cual daría inicio a un ambicioso proyecto de investigación que impactaría notablemente en el campo de historia de la educación argentina.

Si bien el retorno a la democracia había suscitado en algunos sectores académicos el interés por recuperar la memoria y contribuir a la reconstrucción de una trama social, seguían vigentes algunas marcas herencia de la dictadura:

Puedo capturar el espíritu emprendedor, casi aventurero, de este grupo de docentes, estudiantes y editores, la osadía de meter las narices en el pasado en momentos en los cuales la censura a la memoria seguía vigente como herencia de la dictadura, así como la acusación de irreverencia de abocarse a nuevas interpretaciones de la historia de la educación argentina cuando todavía la universidad resucitada de la intervención siniestra, consideraba su Edad de Oro al período comprendido entre la Revolución Libertadora que derrocó a Perón y el golpe de Estado encabezado por Juan Carlos Onganía en 1966.²⁰⁸

De este proyecto de investigación devendría la publicación de *Sujetos, disciplina y curriculum, en los orígenes del sistema educativo argentino*²⁰⁹, título que inauguraría una serie de ocho tomos de la Historia de la Educación en la Argentina –incluyendo un par de ellos dedicados a la Historia de la Educación en las provincias y territorios nacionales–²¹⁰, publicado por Galerna de 1990 a 1997. Dichos trabajos fueron resultado de la investigación colectiva, dirigida por Puiggrós, en la que participaron investigadores de diversas instituciones y áreas de conocimiento del país sudamericano y del trabajo de investigación desplegado hasta ese entonces por APPEAL²¹¹.

²⁰⁸ *Ibidem*, p. 224.

²⁰⁹ Adriana Puiggrós, *Historia de la Educación Argentina I. Sujetos, disciplina y curriculum, en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna, 1990, 371 pp. (Historia de la Educación Argentina, I).

²¹⁰ Estos son: Adriana Puiggrós, *Historia de la Educación Argentina I. Sujetos, disciplina y curriculum, en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna, 1990, 371 pp. (Historia de la Educación Argentina, I); Adriana Puiggrós, dir., *Historia de la Educación Argentina. II. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires, Galerna, 1991, 361 pp. (Historia de la Educación Argentina, II); Adriana Puiggrós, dir., *Historia de la Educación Argentina. III. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires, Galerna, 1992, 341 pp. (Historia de la Educación Argentina, III); Adriana Puiggrós, dir., Edgardo Ossana, coord. del tomo, *Historia de la Educación Argentina. IV. La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires, Galerna, 1993, 550 pp. (Historia de la Educación Argentina, IV); Adriana Puiggrós, dir., *Historia de la Educación Argentina. V. Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires, Galerna, 1993, 355 pp. (Historia de la Educación Argentina, V); Adriana Puiggrós, dir., Sandra Carli, coord., del tomo, *Historia de la Educación Argentina. VI. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires, Galerna, 1995. (Historia de la Educación Argentina, VI); Adriana Puiggrós, dir., Edgardo Ossana, coord. del tomo, *Historia de la Educación Argentina. VII. La educación en las provincias (1945-1985)*. Buenos Aires, Galerna, 1997, 480 pp. (Historia de la Educación Argentina, VII); Adriana Puiggrós, dir., *Historia de la Educación Argentina. VIII. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires, Galerna, 1997, 480 pp. (Historia de la Educación Argentina, VIII).

²¹¹ Dentro de los nombres de quienes participaron se encuentran, Lidia Rodríguez, Sandra Carli, Jorge Luis Bernetti, Alejandro de Luca, Alberto Gandulfo, Rafael Gagliano, Flavia Terigi, Ricardo Iglesias, Roberto Marengo, Martha Amuchástegui, Marcelo Caruso, Gabriela Fairstein, Pablo Pineau, Myriam Southwell, Rosa Ziperovich, Teresa Artieda, Esteban Fontana, Luis Garcés, Elizabeth Mendoza, Edgardo Ossana, Silvia Roitemburd, María Adela Suayter, Mirta Teobaldo, Cecilia Pitelli, por mencionar algunos. Para consultar la lista completa de quienes participaron en la investigación

El plan general de la serie parte del momento en el cual se dictan los cuerpos legales que dan inicio al sistema educativo argentino, en 1884, estableciendo ocho periodos desde entonces hasta el final de la década de los ochenta. La obra en su conjunto tuvo la pretensión, explica Puiggrós, de impulsar la construcción de relatos históricos que fueran capaces de dar cuenta y ser de utilidad para comprender los problemas de la época, de acercarse hasta la historia reciente de la educación argentina, surcando huellas aún inexploradas y llegando hasta los orígenes de la crisis estructural que azotaba en la época²¹². Una síntesis de las motivaciones de aquellos años la llevaron a plantear un proyecto de tal naturaleza:

El primer tomo de la “Historia de la Educación en la Argentina”, titulado “Sujetos, disciplina y curriculum”, está dedicado a los maestros argentinos. Me interesaba penetrar las fronteras de lo escolar pero también los confines de los procesos educativos que se desarrollaban fuera de la institución destinada a instruir. Me disgustaba que los docentes, en quienes se depositaba la más sagrada de las misiones laicas, fueran a la vez señalados como culpables de los defectos de la sociedad cada vez que ésta cruje y parece desarmarse. [...] Y mis preguntas eran ¿en qué telar se diseñaron nuestros maestros?, ¿cómo se relacionaban las sociedades populares con las escuelas?, ¿qué pasaba adentro de las aulas cuando el Sr. Inspector del Consejo Nacional de Educación no andaba por ahí?, ¿acaso la odisea cotidiana de la escolaridad se resolvía en actuaciones invisibles del vínculo pedagógico, situados a años mil de las resoluciones ministeriales? O bien, ¿en qué clave convivían, en el discurso educativo, las distintas expresiones políticas presentes en el sistema escolar? [...] Abrimos una caja llena de tesoros. Había mucha información sin registrar, publicaciones pedagógicas rara vez mencionadas por la historiografía oficial, múltiples experiencias ignoradas, educadores decididos a luchar contra el autoritarismo escolar, una línea consistente que se declaraba heredera de la “escuela activa” abrevando en las mejores lecturas de esa corriente²¹³

A manera de balance, Puiggrós señalará que uno de los aciertos de la investigación Historia de la educación en la Argentina, fue el rechazo a posturas dogmáticas, “incluso –o especialmente– dentro de nuestro campo político-ideológico. Había que leer todo y escuchar oyendo posturas distintas.”²¹⁴

Pineau subraya que parte de las virtudes de los ocho tomos de la Historia de la Educación en la Argentina es la apertura a temáticas hasta entonces escasamente exploradas como la historia de la infancia, de la educación de adultos, las discusiones y conflictos internos al campo educativo y sus articulaciones externas, así como la

“Historia de la educación en la Argentina”, *vid* Adriana Puiggrós, dir., *Historia de la Educación Argentina. VIII. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires, Galerna, 1997, 480 pp. (Historia de la Educación Argentina, VIII), pp. 24-25.

²¹² Adriana Puiggrós, “Introducción”, en *Historia de la Educación Argentina I. Sujetos, disciplina..., op. cit.*, p. 10.

²¹³ Adriana Puiggrós, “Memoria sobre los orígenes...”, en N. Arata y M. L. Ayuso, eds., *SAHE/20. La formación..., op. cit.*, p. 226-227.

²¹⁴ *Ibidem*, pp. 225-226.

historia de la educación en las provincias y territorios nacionales.²¹⁵ Por su parte, Roitenburd refiere que José María Aricó en su oportunidad señaló que la incorporación que hizo Adriana Puiggrós de la categoría *alternativas pedagógicas*, contribuyó de manera significativa para reactivar investigaciones y renovar el análisis en el campo de la historia de la educación y sobre el campo de problemas que le ocupan²¹⁶.

Además de ser una obra fundacional, los ocho tomos de la Historia de la Educación en la Argentina traza en sus páginas una propuesta teórica, epistemológica y metodológica para pensar la complejidad y particularidad de lo educativo desde cuestiones que vinculan la historia con la prospectiva, lo local con lo global, los sujetos con las instituciones, el currículum con la política. Es una muestra potente del uso crítico de los conceptos que Puiggrós había venido desarrollando hasta ese momento, a saber: alternativas pedagógicas, sujeto pedagógico, sobredeterminación, totalidad, articulación y contradicción, desarrollo desigual, asincrónico, heterogéneo y combinado de la educación; los cuales conformaron las herramientas teóricas desde las que se analizaron los trayectos de la historia de la educación argentina.

El estudio de la dimensión histórica ya hasta ese entonces era una constante en el trabajo reflexivo y de investigación de Puiggrós, la cual en el futuro sostendría. Su trabajo en este ámbito y las contribuciones que a éste ha hecho, han llevado a que diversos especialistas del campo de la historia de la educación argentina encuentren en Puiggrós, junto con Weinberg, Cecilia Braslavsky y Juan Carlos Tedesco, una de las precursoras y fundadoras de la nueva historia de la educación argentina²¹⁷.

Al mismo tiempo que trabajaba en el proyecto de Historia de la Educación en la Argentina, publicó varios artículos a propósito de este mismo campo como «Polémicas actuales en la historiografía latinoamericana»²¹⁸ y «Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana»²¹⁹, que hacía parte de este movimiento de la época que se estaba dando al interior de dicho campo, en el que se debatían cuestiones teóricas y epistemológicas. En tales textos propone una problematización de la periodicidad propuesta por la historia oficial de la educación latinoamericana, lo cual no significaba inaugurar historias paralelas sino explorar las contradicciones y la vinculación conflictiva entre lógicas espacio-temporales, políticas y culturas distintas.

²¹⁵ Pablo Pineau, *Historia y política de la educación argentina*, 2010, p. 18.

²¹⁶ Silvia Roitenburd, "Interrogantes en torno a la reforma del 18. hacia una revisión en su trama histórico-política", en N. Arata y M. L. Ayuso, eds., *SAHE/20. La formación...*, op. cit., p. 150.

²¹⁷ Rafael Gagliano, "Reflexiones en torno al concepto de vacancia en historia de la educación en la argentina", en N. Arata y M. L. Ayuso, eds., *SAHE/20. La formación...*, op. cit., p. 165.

²¹⁸ Adriana Puiggrós, "Polémicas actuales en la historiografía latinoamericana", en *Revista Argentina de Educación*, núm. 19. Buenos Aires, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE), abril, 1993, pp. 7-34.

²¹⁹ Adriana Puiggrós, "Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana", en Héctor Rubén Cucuzza, comp., *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996.

Para ello explora los esfuerzos de José Carlos Mariátegui en Perú, Carlos González Orellana en Guatemala, Luis Felipe González Flores en Costa Rica, Fernando González en Colombia, así como Aníbal Ponce y Tomás Vasconi, por dar cuenta de otras historias de la educación latinoamericana, por ensayar otros tiempos y otras periodizaciones. Asimismo, deja enunciada la hipótesis de trabajo de la escena fundante de la educación latinoamericana, que con el tiempo se convertiría en un fructífero elemento analítico en su obra. Tal escena aludía al primer acto de encuentro simbólico entre los españoles y los pueblos originarios del continente, es decir, a la lectura del *Requerimiento* durante las campañas de Conquista en la primera mitad del siglo XVI, leído en español a quienes no conocían la lengua, y en el que se explicaba la doctrina cristiana y se exigía el reconocimiento de la superioridad de la Iglesia Católica, el Papa y de los reyes de España, y en virtud del cual se avalaba la conquista de los territorios y las actividades vinculadas a cumplir la evangelización de los pueblos originarios²²⁰. De acuerdo con Puiggrós, esta escena signaría el vínculo entre educador y educando, lo que configuraría una matriz de desigualdad que caracterizó los vínculos pedagógicos colonial y moderno latinoamericano.

A la par de estos artículos académicos, también coordinó, junto con Claudio Lozano, *Historia de la educación iberoamericana (1945-1992)*²²¹, compilación de estudios en torno a la historia de la educación de diferentes países y regiones (Argentina, Bolivia, Brasil, Caribe, Centro América, Cuba, Colombia, Chile y España) que, desde un enfoque iberoamericanista, además de dar cuenta de elementos particulares de la historia de la educación en estos escenarios, busca reconstruir las diversas tramas pedagógicas que los han trascendido; ello tomando en cuenta que la propia historia de los procesos educativos están íntimamente ligados a la historia económica, social y política de la región.

De este tiempo también cabe mencionar la participación que tuvo Puiggrós en la fundación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación en 1995, la cual nació con un espíritu, indica Garcés, de “afianzar nuevos vínculos, actualizar viejos conceptos, plantear nuevas discusiones, abrir nuestros tradicionales hitos a la mirada latinoamericana, desandar caminos que nos llevaban hasta nuestra etapa precolonial”²²².

²²⁰ El texto íntegro, el *Requerimiento*, preparado en 1513 por el jurista de la Corona, José López de Palacios Rubios, que había de ser leído a los indígenas antes de conquistarlos, puede verse en: Humberto Domínguez, Rafael Carrillo, “Los indígenas en la nueva sociedad colonial”, en *Portal académico del CCH* [en línea], 2008, p. 2.

²²¹ Adriana Puiggrós, Claudio Lozano, comps., *Historia de la educación iberoamericana (1945-1992)*. Buenos Aires/México, Miño y Dávila/GV editores, 1995, 283 pp.

²²² Luis Garcés, “Hitos”, en N. Arata y M. L. Ayuso, eds., *SAHE/20. La formación..., op. cit.*, p. 30.

Muestra de la disposición al debate característico de la producción de Adriana Puiggrós y de las investigaciones llevadas a cabo por los equipos APPEAL, así como el impulso por la apertura de espacios de interlocución y circulación de saberes, temas y problemas, a finales de la década de los ochenta y ya entrados los noventa se llevaron a cabo dos encuentros muy significativos en las sedes de APPEAL (México y Argentina), en los que se pusieron a discusión y se sometieron a debate los avances teórico-metodológicos de APPEAL, como parte del debate abierto de la época con pedagogos e intelectuales especializados en diversas áreas de las ciencias sociales. Además de la disposición al debate, ello nos habla también del carácter abierto de su “marco teórico”, lo cual se constituiría como una marca puiggrósiana.

En el primero de los encuentros, realizado en México en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en el año 1989, participaron como comentaristas los investigadores Hugo Zemelman, Agustín Cueva, Sergio de la Peña, Rosa Nidia Buenfil, Josefina Granja y Carlos Muñoz Izquierdo. La discusión se amplió y retroalimentó en el segundo encuentro, llevado a cabo en 1994, en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en el que estuvieron como comentaristas Cecilia Braslavsky, Emilio Tenti, Leonardo Vacarezza.

Como resultado y a manera de memoria de estos eventos académicos, Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano, integraron un volumen en que se recopilaron las ponencias presentadas, la valoración crítica del marco teórico de APPEAL (documento que sirvió como base para la discusión en tales eventos), así como los comentarios críticos de los especialistas, y cada uno de los trabajos presentados. La edición mexicana, a cargo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, con apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, se publicó en 1992 bajo el título *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana. Memoria de un encuentro*. La edición argentina fue publicada en 1994 bajo el sello Miño y Dávila editores, la cual contó con una segunda edición en 2003²²³. En este volumen, de la autoría de Puiggrós se encuentran los textos: «América Latina y la crisis de la educación»; «Las alternativas pedagógicas y los sujetos. Reflexión crítica sobre el marco teórico de APPEAL»; «Prospectiva educativa para América Latina»; «Lineamientos prospectivos y prioridades educativas para América Latina»; y a manera de apéndices se recuperaron textos publicados en otras publicaciones como «Sobre las alternativas

²²³ Para ver la edición realizada en México: Adriana Puiggrós, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana. Memoria de un encuentro*. México, Dirección General de Asuntos del Personal Académico/Facultad de Filosofía y Letras- UNAM, 1992. Para ver la edición elaborada en Argentina: Adriana Puiggrós, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1994 y 2003 (segunda edición).

pedagógicas», difundido originalmente en *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*²²⁴, y «Recaudos metodológicos» publicado en *Sujetos, disciplina y curriculum, en los orígenes del sistema educativo argentino*²²⁵.

Recuperando los referentes epistémico-conceptuales y metodológicos desarrollados en el marco de la labor investigativa de APPEAL, Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano participaron con un trabajo titulado «El sentido de las 'alternativas pedagógicas' en la formación: presupuestos y campos de problematización en la historia de la educación latinoamericana»²²⁶ en el libro *La enseñanza de la historia*, coordinado por Josefina Zoraida Vázquez y Pilar G. Aizpuru, el cual formó parte de la colección INTERAMER, iniciativa editorial impulsada por la Organización de los Estados Americanos (OEA) a través de su Departamento de Asuntos Educativos. La dimensión de las alternativas adquiriría especial relevancia para la época, la cual estaba cruzada por los debates con el neoliberalismo globalizado²²⁷ y sus efectos en distintas esferas de lo social. Dados los desafíos que este proceso planteaba a la realidad histórico-social, la discusión de las alternativas pedagógicas se planteaba en el sentido de pensarlas y construirlas desde las perspectivas históricas a las que se enfrentaba la región y el mundo en general.

En el marco del trabajo de investigación desplegado por los equipos APPEAL en la época, y como otra muestra de lo que en páginas atrás se mencionó respecto a la articulación particular que adquiere la dimensión de crisis en la producción intelectual de Adriana Puiggrós, se encuentra el libro *Volver a Educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*²²⁸, editado en 1995. Adriana Puiggrós en este trabajo, focalizándose en el caso argentino –aunque sin perder de vista el marco latinoamericano–, asume la exigencia que la realidad demandaba, de un análisis de la crisis de la educación, pero, como ella misma lo menciona, en su justa medida. Esto es, frente a posiciones funcionalistas e inmediateistas desde las que se limitaban a describir dicha crisis como problemas de funcionamiento –conceptualización que proviene,

²²⁴ Adriana Puiggrós, “Sobre las alternativas pedagógicas”, en A. Puiggrós, S. José, J. Balduzzi, *Hacia una pedagogía de la imaginación...*, op. cit., pp. 11-41.

²²⁵ Adriana Puiggrós, *Historia de la Educación Argentina I. Sujetos, disciplina y curriculum...*, op. cit.

²²⁶ Marcela Gómez Sollano y Adriana Puiggrós, “El sentido de las 'alternativas pedagógicas' en la formación: presupuestos y campos de problematización en la historia de la educación latinoamericana.”, en Josefina Zoraida Vázquez y Pilar Gonzalbo, comps., *La enseñanza de la historia*. México, OEA, 1994. (INTERAMER, Serie Educativa, 29).

²²⁷ Con neoliberalismo globalizado nos referimos a la alineación económica y política a lo dictado por organismos internacionales (principalmente el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo), caracterizado por la liberación del comercio exterior, del sistema financiero y la inversión extranjera; la privatización y desnacionalización de empresas públicas y riquezas nacionales, el achicamiento del papel del Estado, la disminución del gasto público, reducción de salarios, descentralización de grandes sindicatos y el debilitamiento de las organizaciones obreras y movimientos sociales. (Pablo González Casanova, “Globalidad, neoliberalismo y democracia”, en Pablo González, John Saxe-Fernández, *El mundo actual: situación y alternativas*. México, 2002, pp. 50-51.)

²²⁸ Adriana Puiggrós, *Volver a Educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires, Ariel, 1995, 254 pp.

según apunta Puiggrós, del discurso político educativo posterior a la Segunda Guerra Mundial—; articula el análisis del presente, marcado por las políticas educativas de corte neoliberal, a las diversas problemáticas que en él se tejen, así como a los registros de la historia y el futuro. Es así como Puiggrós en este trabajo, si bien recupera en su análisis las insuficiencias en el cumplimiento de los objetivos que los sistemas educativos modernos se habían planteado, lo hace desde una lógica de la historicidad y recuperando la noción gramsciana de crisis orgánica, articulando la multiplicidad de espacios educativos y de sujetos, la matriz cultural, la articulación política entre intelectuales, pedagogía y Estado, las herencias pedagógicas de la modernidad y la necesidad política de imaginar futuro.

En el marco de las perspectivas que se abrieron en la época para la realización de estudios comparados en la región, se publica *Estudios comparados en educación en América Latina*²²⁹, coordinado por Adriana Puiggrós junto con Guadalupe Bertussi y Maria Aparecida Ciavatta, texto editado en portugués originalmente en 1992, por Livros do Tatu en coedición con Cortez Editora. Tal volumen contó con una edición argentina de Coquena Grupo Editor, que formó parte de la colección Libros del Quirquincho²³⁰. Los trabajos que allí se reunieron parten del gran valor que reside en los estudios comparados para sostener la singularidad de cada región estudiada, en este caso América Latina. Asimismo, subyace la idea que sólo es posible comparar los procesos sociales en tanto que estos sean singularizados en sus particularidades históricas, económicas y culturales. El capítulo de Puiggrós contenido en este libro lleva por título «Tres artículos sobre la educación socialista»²³¹.

Igualmente participó con un trabajo intitulado «Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana» en el libro coordinado por Moacir Gadotti y Carlos A. Torres titulado *Educação popular: utopia latino-americana*, publicado en São Paulo, en 1994, por Cortez Editora²³². Además de ese capítulo, en ese año prologó el libro de Peter McLaren versado sobre *Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad postmoderna: contranarrativa, amnesia colonial e identidad de mestizaje*²³³,

²²⁹ Adriana Puiggrós, Guadalupe Bertussi, Maria Ciavatta Franco, orgs., *Estudos comparados e educação na América Latina*. São Paulo, Livros do Tatu/Cortez Editora, 1992, 136 pp.

²³⁰ Adriana Puiggrós, Guadalupe Bertussi, Maria Ciavatta Franco, orgs., *Estudios comparados en educación en América Latina*. Buenos Aires, Coquena Grupo Editor, 1992. (Colección Libros del Quirquincho).

²³¹ Adriana Puiggrós, “Tres artigos sobre a educação socialista”, Adriana Puiggrós,, Guadalupe Bertussi, Maria Aparecida Ciavatta, orgs., *Estudos comparados e educação na América Latina*. São Paulo, Livros do Tatu/Cortez Editora, 1992, pp. 91-136.

²³² Adriana Puiggrós, "Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana", en Moacir Gadotti, Carlos A. Torres, orgs., *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo, Cortez Editora, 1994, pp. 13-22.

²³³ Adriana Puiggrós, “Prólogo”, en Peter McLaren, *Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad postmoderna: contranarrativa, amnesia colonial e identidad de mestizaje*. Paraná, Argentina, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, 1994.

así como el de Rosa Nidia Buenfil, intitulado *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*²³⁴.

Otra de las líneas de reflexión que se abrieron en la época –sobre todo en la década de los noventa– en diversos países latinoamericanos, de la cual Adriana Puiggrós hizo parte, fue la discusión sobre los derechos humanos; discusión que se había reavivado con la vuelta a los gobiernos civiles vía elecciones democráticas. En el caso argentino fue una discusión que se llevó en paralelo con el tema de la democracia, sobre todo en el plano de la implementación efectiva dentro de la legislación.

Gómez Sollano ubica que desde finales de los años ochenta “comenzó a producirse un desplazamiento de gran parte de las experiencias de educación popular, desde el campo revolucionario tradicional hacia un nuevo campo problemático, el de la defensa de los derechos humanos”²³⁵. Tal desplazamiento hizo evidentes nuevas problemáticas intrincadas en el complejo cultural, social y económico en el marco de las políticas de ajuste aplicadas en la región, que abrevaron del modelo neoliberal.

“Dentro de tal denominación [la defensa de los derechos humanos] se ubicaron problemáticas que en las décadas anteriores habían quedado opacadas por la fuerza de los discursos político-doctrinarios. Las problemáticas de la mujer, de los indígenas, de los niños, de los refugiados, de grupos barriales y municipales, de sectores generacionales, de migrantes y de otros despuntaron como síntoma de un proceso de constitución de nuevos sujetos políticos que eran sectores socialmente oprimidos desde antaño, pero que carecieron de voz propia en los discursos maximalistas del siglo; entre sus derechos humanos, derechos del pueblo, comenzaron a expresar su demanda por tener poder como educandos y como educadores”²³⁶

En este marco, el campo de los derechos humanos se abre como línea temática de investigación para Adriana Puiggrós y para los equipos de investigación APPEAL. El trabajo que desarrolló Puiggrós en este campo se recupera en su artículo «Derechos humanos, sujetos y educación»²³⁷ publicado en 1992 en *Contexto & Educação*, revista de la Universidad de Ijuí, Brasil. Asimismo, se ve evidenciado en su participación en calidad de asesora en el Seminario Interamericano “Pedagogía y Didáctica de la Educación en Derechos Humanos”, realizado en Río de Janeiro, Brasil, en mayo de 1989, convocado por el Departamento de Educación del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). Estas participaciones quedarían plasmadas en la memoria de tal evento publicada en 1990 bajo el título *Seminario de Río: Educación en Derechos*

²³⁴ Adriana Puiggrós, “Prólogo”, en Rosa Nidia Buenfil, *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*. México, DIE-CINVESTAV-CONACYT, 1994.

²³⁵ Marcela Gómez Sollano, “Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. Historia y horizontes”, en *Praxis & Saber. Revista de Investigación y pedagogía*, 2015, p. 138.

²³⁶ *Ídem*.

²³⁷ Adriana Puiggrós, “Derechos humanos, sujetos y educación”, en *Revista Contexto & Educação*, núm. 25. Ijuí, Brasil, Livraria Unijuí Editora, marzo 1992.

Humanos en América Latina, Hoy. En tal volumen se recuperan tanto las intervenciones de Puiggrós en el evento, junto con las de otros participantes y especialistas provenientes de una multiplicidad de países de América Latina, así como la evaluación que hizo, en su calidad de asesora, a manera de balance de tal evento²³⁸. En dicha valoración, Puiggrós marca líneas de articulación de la noción de sujeto, la especificidad del campo educativo y la dimensión latinoamericana con el campo de los derechos humanos.

En este sentido también se ve reflejada esta línea temática en su artículo «Currículum universitario del siglo XXI y los derechos humanos», publicado en *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*²³⁹, libro que forma parte de los productos de investigación del proyecto dirigido por Alicia de Alba, "El currículum universitario ante los retos del siglo XXI. Perspectivas de México, Argentina y Ecuador", impulsado por el Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM, del cual Puiggrós fungió como asesora general. Alicia de Alba indica que ya desde 1990, en el marco de las sesiones de trabajo que sostuvieron con Puiggrós en su carácter de asesora, ella destacó la importancia de incorporar la dimensión de los derechos humanos, en este caso en relación con el objeto de estudio de dicho proyecto, el cual estaba relacionado con el currículum universitario²⁴⁰.

El tópico de la universidad seguía presente en la agenda de investigación de Puiggrós, de ello es muestra la publicación de *Universidad, proyecto generacional e imaginario pedagógico*²⁴¹, libro editado por Paidós en 1993, como parte de la colección Cuestiones de educación. En el cual aborda, desde diversas dimensiones, la temática de la educación superior argentina: papel de la universidad en la sociedad, currículum universitario, disociación de las actividades de producción y distribución del conocimiento del modelo profesionalista de la universidad, son algunas de ellas. Complementa su análisis con la opinión de especialistas, que en ese entonces ocupaban algún cargo directivo dentro del sistema de educación superior argentino, tales como Anibal Bibiloni, decano de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de La Plata; Alicia R. W. Camilloni, secretaria académica de la Universidad de Buenos Aires (UBA); Silvia Duluc, secretaria académica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la

²³⁸ Adriana Puiggrós, "Evaluación del seminario", en Jayme Benvenuto, comp., *Seminario del Río: Educación y derechos humanos en América Latina*. San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Fundación Friedrich-Naumann, 1990, pp. 99-108.

²³⁹ Adriana Puiggrós, "Currículum universitario del siglo XXI y los derechos humanos", en Alicia de Alba, coord., *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/Secretaría de Desarrollo Social, 1993, pp. 220-230.

²⁴⁰ Alicia de Alba, "El currículum universitario ante los retos del siglo XXI: La paradoja entre el posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular", en A. de Alba, coord., *El currículum universitario...*, op. cit., p. 39.

²⁴¹ Adriana Puiggrós, *Universidad, proyecto generacional e imaginario pedagógico*. Buenos Aires, Paidós, 1993, 135 pp.

Universidad Nacional de Entre Ríos; Juan Carlos Portantiero, decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA; Juan Alejandro de Tobías, rector de la Universidad del Salvador; y Luis Yanes, decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA; de las cuales rescata cuestiones como la autonomía, la necesidad de la imaginación y la teoría, el encarar activamente una nueva reforma universitaria, los tiempos propios de producción cultural de la universidad, así como la problematización de la dimensión de crisis de la universidad.

Un aspecto que amerita ser resaltado es que, durante este tiempo, como reconocimiento por su labor intelectual, en 1991 recibió la beca de la Fundación John Simon Guggenheim; programa internacional que, en América Latina y el Caribe opera desde 1929, y que tiene como objetivo contribuir a la labor educacional, literaria, artística y científica. Como uno de los reconocimientos más prestigiosos a nivel internacional, está destinado a personas que hayan demostrado una capacidad excepcional y un fructífero trabajo académico.²⁴² La valoración de su trayectoria y compromiso se expresa en otros importantes reconocimientos que múltiples organismos e instancias internacionales le brindaron a lo largo de toda la década.²⁴³

El reconocimiento a su trayectoria y su profunda vocación y compromiso con el quehacer teórico-pedagógico de la formación de nuevas generaciones, se expresaron en la década de los noventa en su trabajo como profesora invitada en múltiples universidades latinoamericanas y de otras regiones. Del 3 de febrero de 1991 a marzo de 1992 fungió como profesora invitada en los seminarios de Ernesto Laclau, Paul Hirst y Rodolphe Gasché en el Centre for Theoretical Studies, Universidad de Essex, Inglaterra; asimismo, de enero a marzo de 1992, sería invitada por ese mismo centro, junto con el Latin American Center y el Human Rights Center de la Universidad de Essex, Inglaterra. En ese mismo año, del 25 de enero al 2 de febrero, fue invitada por la School of Education de la Universidad de Miami, ubicada en Oxford (Ohio), EEUU; del 4-3 agosto, fue Profesora invitada del Latin American Center y School of Education de la Universidad de California, Los Ángeles, EEUU. En 1993, del 9 al 13 de marzo, fue Profesora invitada en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de la Laguna, Tenerife,

²⁴² Cfr. John Simon Guggenheim Memorial Foundation, *About the Fellowship* [en línea].

²⁴³ Premio a la Producción Científica y Tecnológica de la Universidad de Buenos Aires por resolución del Consejo Superior (1992, 1993, 1994, 1995); 10 de octubre: Distinción de Visitante Ilustre de la Universidad Nacional de Tucumán (1994); Mención especial en el Concurso Premio VI Jornadas de Educación al libro edición 1995, en la 22a. Exposición Feria Internacional de Buenos Aires. El Libro del Autor al Lector, por la dirección de "Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo. 1945-1955", Tomo VI de la obra "Historia de la Educación en la Argentina"; septiembre: Mención Especial a las personas destacadas en Humanidades en la última década de la Fundación Konex, en la rama Educación (septiembre, 1996); Premio "Vida, obra y persona" en la Sociedad Científica Argentina, por la Fundación Internacional Cataldi Amatriain (octubre, 1998); Premio "Lobo de Mar" del Círculo de Periodistas marplatenses, en reconocimiento a su labor en área de Pedagogía (diciembre, 1999).

España, y posteriormente, del 15 al 23 de marzo, fungiría como Profesora invitada en la Facultat de Pedagogia de la Universidad de Barcelona, España.

Lo que hasta aquí se ha expuesto del itinerario intelectual de Adriana Puiggrós va siendo una muestra de la compleja trama de relaciones en la que los textos que conforman la obra se han producido, y también permite reconocer rasgos de una genealogía más amplia por la que han transitado México y Argentina junto con otros países latinoamericanos, de contextos y debates que se ven cruzados e interpelados en la obra de Adriana Puiggrós, de manera particular.

Este entramado permite ir situando algunas bases de la producción y la presencia del trabajo de Puiggrós, de aperturas temáticas, orientaciones de su producción investigativa y académica, de la construcción de herramientas epistemológicas, teórico-conceptuales y metodológicas de gran fertilidad para pensar la complejidad y particularidad de lo educativo desde cuestiones que vinculan la historia con la prospectiva, lo local con lo regional y lo global, los sujetos con las instituciones, el curriculum con la política. En suma, de una mirada particular que daría un giro a las visiones pedagógicas que habían prevalecido en el campo, lo cual dejarían huella en colecciones editoriales, en programas de formación –como es el caso de lo que derivó de su gestión como directora del Departamento de carrera de Ciencias de la Educación y el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la UBA en Argentina, o su participación como coordinadora del Posgrado en Pedagogía de la UNAM en México–; en proyectos de investigación tan importantes como el programa de investigación, formación e intervención Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), así como el dedicado a la Historia de la Educación Argentina del siglo XX, el cual impactaría notablemente en el campo de historia de la educación argentina, no sólo por el carácter fundacional de su obra, sino también en el sentido de las herramientas teóricas desde las que se analizaron las trayectorias.

Asimismo, en términos de lo que se planteó para esta investigación, nos permite ubicar algunos títulos como *Imperialismo y educación en América Latina*, *La educación popular en América Latina* –derivados de sus tesis de maestría y doctorado–, así como *Volver a educar*, que condensan un momento de producción, de la configuración de una mirada que abona al ámbito teórico-conceptual de la pedagogía, con nociones que permiten pensar esa dimensión concreta en el contexto latinoamericano. Estos aspectos, junto con lo que devenga de lo abordado en el siguiente capítulo, constituirán la base del tercer capítulo.

CAPÍTULO 2. DE LA GESTIÓN POLÍTICA A LA IMAGINACIÓN PEDAGÓGICA (1996-2019)

Como ya se señaló en el capítulo anterior, abrir la pregunta sobre los aportes —particularmente en el ámbito teórico-conceptual— de la obra de Adriana Puiggrós al campo de la educación y de la pedagogía, nos enfrenta a las complejas y específicas relaciones y formas de imbricación que se tejen entre vida, obra, producción de conocimiento y contexto. Así, ubicar el pensamiento y desarrollo teórico-conceptual que Puiggrós ha generado a través de su amplia obra, en relación-inscripción con su propia historia, con el contexto y con el horizonte político, cultural e intelectual en el cual adquiere sentido dicha producción, se vuelve una exigencia de primer orden.

En el sentido de contextualizar dicha obra y dándole continuidad a la semblanza dibujada en el primer capítulo, en éste abrimos un espacio para centrar nuestra atención en el periodo que va de 1996 a 2019. En tanto que es la obra que se teje a partir de las diversas publicaciones que Adriana Puiggrós produjo durante este vital e importante periodo, el eje que ordena y da sentido a nuestro trabajo, se sigue la estrategia del capítulo anterior de tomar como referencia la fecha de publicación de los textos que la integran, estructurando la descripción en orden cronológico, pero también agrupando los textos en relación con aspectos de carácter biográfico, así como algunos de los rasgos que marcan este momento histórico, particularmente en América Latina y el contexto de los debates que signan parte de esta compleja y desafiante época plagada de cambios.

Este segundo capítulo, organizado en cuatro apartados, comienza con el momento que se abre para Adriana Puiggrós de intervención en la política, gestión y promoción de políticas públicas en su natal Argentina, lo cual posibilitó, además del impulso de propuestas legislativas, una articulación particular en su trabajo académico, de investigación e intelectual de la política con la educación y la pedagogía. Ello a la luz de reflexiones profundas sobre las implicaciones del modelo neoliberal en los diversos planos de la vida social, con especial énfasis en el ámbito de lo educativo; así como algunas líneas prospectivas ante el nuevo siglo que, en la época, se avecinaba. Esto último encuentra una mayor profundización en el segundo apartado, particularmente en lo que respecta a la agenda educativa frente a la crisis de fin de siglo y el vertiginoso tránsito al siglo XXI; tiempo en el que Puiggrós se preguntaba por las implicaciones educativas y pedagógicas de la construcción hegemónica del neoliberalismo, en un

escenario signado por un proceso que se ha llamado por algunos especialistas de nuevos populismos latinoamericanos marcados por gobiernos de corte progresistas, en donde hay una reivindicación del Estado como constructor de la nación y recuperación de los espacios públicos y de defensa de los derechos humanos y bienes sociales, frente a la lógica de privatización que marca la lógica de mercado.

En el tercero de los apartados que conforman el presente capítulo se describe su trayectoria intelectual en el marco del retorno del neoliberalismo a Argentina con el gobierno de Mauricio Macri (2017-2020), que se encuentra situado en lo que especialistas han denominado un giro a la derecha de América Latina. Y finalmente, a manera de cierre de este capítulo, se encuentra un apartado que da cuenta de los años más recientes de su producción intelectual y editorial.

Los apartados en los que se estructura este capítulo responden a los abordajes en términos de lo que aquí tematizamos, tomando en cuenta que hay momentos y cuestiones en la Argentina que emergen con gran fuerza, como es el caso de los años del kishchenirismo, y otros en los que hay una impronta educativa y pedagógica marcada por las cuestiones que tuvieron que ver con la vuelta al conservadurismo, a la lógica del mercado, con el gobierno macrista, y lo que hoy representan los procesos político-electorales en Argentina y en América Latina que han redefinido esa trama, de ahí que la estructura del capítulo se sitúa en ese horizonte.

2.1 Intervención en la política, gestión y promoción de políticas públicas en Argentina. Aperturas a una articulación particular de la política con la educación y la pedagogía en el trabajo intelectual de Adriana Puiggrós

En 1994 se abrió para Adriana Puiggrós un momento de vinculación con la política pública argentina, al participar como diputada convencional constituyente por el Frente Grande, partido recién conformado un año antes, en la reforma de la Constitución de la Nación Argentina llevada a cabo en ese año. La iniciativa de reforma habría sido resultado del acuerdo, que después se le conocería como Pacto de Olivos, firmado el 14 de diciembre del año anterior por los jefes de los dos partidos mayoritarios (Partido Justicialista, representado por el entonces presidente Carlos Menem y la Unión Cívica Radical, representado por el expresidente Raúl Alfonsín), en el que se acordaron políticas de Estado entre las cuales se encontraba la reforma a la carta magna argentina²⁴⁴.

²⁴⁴ Las deliberaciones de la Convención Nacional Constituyente, de acuerdo con lo dispuesto en el Pacto de Olivos, se diferenciaron en dos grupos. El primero, llamado “Núcleo de Coincidencias Básicas”, era un paquete de normas cerrado, conocido como cláusula cerrojo, que solo podía aceptarse o rechazarse, podía ser ampliamente discutido, pero en el

Después del Pacto de Olivos, el congreso aprobó rápidamente la ley declarativa de la necesidad de la reforma, con el voto favorable de los legisladores justicialistas y radicales, se convocaron elecciones generales para designar 305 constituyentes, y comenzó la labor de la Convención reunida inauguralmente en la ciudad de Paraná y que deliberó durante tres meses en la ciudad de Santa Fe, que ha sido sede histórica de las principales convenciones argentinas desde 1853.²⁴⁵

En el marco de este importante momento, en lo que respecta a la cuestión educativa, Puiggrós apunta, a partir de su experiencia en tal proceso:

Los artículos referidos a la educación desde 1853, eran el 5º, el 14º y el 67º, inciso 16, pero en 1994 solamente este último fue habilitado para la discusión. Ya inaugurada la Asamblea, un bloque formado por los diputados del Frente Grande, del Partido Socialista y la mayoría de los radicales presionó exitosamente para ensanchar los alcances de ese debate, aunque se lo habilitó exclusivamente en la agenda de la Comisión de Fortalecimiento del Régimen Federal, destinada a tratar la cuestión de la coparticipación. Lejos de responder a una idea federal (y por lo tanto sostenedora de un sistema educativo nacional federalizado), el modelo que trataba de imponer el menemismo favorecía un sistema completamente provincializado, que avanzara hacia la desaparición del Ministerio de Educación de la Nación. Las categorías organizadoras de ese modelo respondían al lenguaje neoliberal de moda, así la “equidad” debía sustituir o limitar la “igualdad” y la “gratuidad”, y la “autonomía” debía limitarse a “autarquía”, en el caso de las universidades públicas y extenderse hasta la disociación sistémica al enfocar a la red escolar. La postura opuesta fue sostenida por quienes defendíamos el carácter de bien social y público de la educación, que constituíamos un bloque mayoritario, hasta que intervino personalmente el Ministro de Educación de la Nación, quien, acompañado por sus asesores del Banco Mundial, desembarcó en el recinto de la Asamblea el día en que la comisión respectiva debía votar un texto que resguardaba la principalidad del Estado, la gratuidad de la enseñanza y la autonomía universitaria. El bloque antes mencionado se rompió, a raíz del cambio de posición de la mayoría de los delegados radicales, que votaron junto con el menemismo el actual Art. 75, inciso 19 de la Constitución.²⁴⁶

momento de su votación exigía una aprobación o rechazo en bloque. Tal bloque cerrado se acompañó de otro grupo de temas habilitados para debate individual, es decir, que podrían ser tratados y votados separadamente. Para profundizar al respecto se puede consultar: Alberto Natale, “La reforma constitucional argentina de 1994”, en *Cuestiones Constitucionales. Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, 2000.

²⁴⁵ *Ibidem*, párr. 5.

²⁴⁶ Adriana Puiggrós, “La reforma de la educación: Camino a la fragmentación”, en *Encrucijadas*, núm. 27. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, septiembre, 2004, p. 2. El Artículo 75º de la Constitución Nacional de Argentina, que contiene gran parte de las atribuciones del Congreso, en su inciso 19 versa: “Proveer lo conducente al desarrollo humano, al progreso económico con justicia social, a la productividad de la economía nacional, a la generación de empleo, a la formación profesional de los trabajadores, a la defensa del valor de la moneda, a la investigación y al desarrollo científico y tecnológico, su difusión y aprovechamiento. Proveer al crecimiento armónico de la Nación y al poblamiento de su territorio; promover políticas diferenciadas que tiendan a equilibrar el desigual desarrollo relativo de provincias y regiones. Para estas iniciativas, el Senado será Cámara de origen. Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales. Dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural, la libre creación y circulación de las obras del autor; el patrimonio artístico y los espacios culturales y

Con la redacción de dicho inciso del Artículo 75, precisa Puiggrós, se habilitaba

[...] al gobierno a distribuir la gratuidad en forma equitativa, es decir, eliminando el derecho universal a la enseñanza gratuita, aunque elevando a nivel constitucional la autonomía universitaria. La autonomía, bandera histórica del movimiento estudiantil-docente, queda, sin embargo, profundamente alterada: en el texto se agrega la palabra 'autarquía', que funciona como un arma de doble filo porque expresa tanto que las universidades pueden administrar sus recursos como que tienen que conseguirlos."²⁴⁷

Para Puiggrós, la reforma constitucional construyó el marco para el paquete de medidas emitidas anteriormente por el gobierno de Menem –Ley de Transferencia (1992), Ley Federal de Educación (1993), Ley de Educación Superior (1995) y una serie de programas entre los que se destacó el que estableció Contenidos Básicos Comunes para todas las escuelas del país–, y para otras posteriores, que tuvieron como consecuencia la transferencia de los efectos de la crisis económica y social al sistema educativo, “debilitándolo innecesariamente, restándole las defensas que le habían permitido superar situaciones parecidas en el pasado”²⁴⁸. De acuerdo con Myriam Southwell, fue a través de estas políticas que se

[...] desconcentró el sistema educativo nacional (culminaba una descentralización comenzada en la dictadura de Juan Carlos Onganía y continuada en la de 1976) y lo situó bajo la dependencia provincial. Si bien se había comenzado esta tendencia en décadas previas, se realizó en ese momento de manera más generalizada y se terminó de configurar un escenario en el que el Ministerio de Educación nacional dejaba de tener injerencia directa sobre las escuelas. También modificaba el concepto de igualdad educativa por el de equidad, convalidaba la gestión privada de las escuelas (incluso dejaba abierta la puerta al arancelamiento de estudios superiores) en pie de igualdad con las de gestión pública y gratuita y se desdibujaba al Estado como principal garante y supervisor del servicio educativo, incluyendo la participación de otros actores institucionales y comunitarios.²⁴⁹

Años más tarde, sería electa Diputada Nacional para el periodo 1998-2001 por la Alianza para el Trabajo, la Justicia y la Educación. En dicha legislatura, se desempeñó como miembro vocal de las comisiones de Educación, Familia, Mujer y Minoridad, así como Trabajo, Ciencia y Técnica y, como presidenta de la Comisión de Educación (2000-2001). Su participación como figura política de ninguna manera supuso el distanciamiento con la investigación y la discusión teórica, por el contrario, construyó un tipo de articulación en las que los elementos teóricos y las agendas de investigación

audiovisuales” (Constitución Nacional de la Nación Argentina. Artículo 75, inc. 19 [segunda parte, cap. 4], con la Reforma del año 1994. Buenos Aires, Imprenta del Congreso de la Nación, 1994)

²⁴⁷ A. Puiggrós, *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia...* op. cit., p. 142.

²⁴⁸ Adriana Puiggrós, “La reforma de la educación: Camino a la fragmentación”, en op. cit., p. 3.

²⁴⁹ Myriam Southwell, “El papel del Estado, esa es la cuestión”, en *Cuadernos de discusión. 30 años de educación en democracia*, 2013, p. 7.

jugaban un papel productivo en la acción política. Las propuestas legislativas impulsadas por Puiggrós, junto con su equipo de colaboración, partían de los elementos teórico, conceptuales, metodológicos que la propia Puiggrós, junto con los equipos de APPEAL, venían desarrollando. Ello habla de la potencialidad de tales elementos. Su intervención en los ámbitos de la política, de gestión y promoción de políticas públicas en su país, posibilitó una articulación particular de la política con la educación y la pedagogía en su trabajo intelectual, junto con reflexiones prospectivas en términos del nuevo siglo que se avecinaba para Argentina y América Latina.

Ello se puede ver reflejado en las publicaciones que produjo en ese tiempo, tanto libros de su autoría, así como articulista de diversos diarios argentinos –*Clarín*, *La Nación*, *Página/12*, *El día de La Plata*, *La Capital*– en los que presenta ejes centrales de la política educativa de su país²⁵⁰; así como en escritos preparados como artículos para revistas de difusión de la producción científica de diversas latitudes de la región y de otros países, o como capítulos de libros que convocaron a públicos diversos.

En *Nueva Sociedad*, revista que para ese entonces ya se había convertido en una referencia para sectores democráticos y progresistas de América Latina, de consulta, estudio y debate de las ciencias sociales de la región²⁵¹; fue invitada para un número especial, dedicado a la reflexión de los cientistas sociales de América Latina y el Caribe sobre el pasado reciente, presente y las perspectivas de futuro, en el que Puiggrós dio un panorama respecto a la situación y momento político, social y cultural que atravesaba la región, así como los desafíos que representaba el futuro²⁵².

Al año siguiente, esa misma revista publica su artículo «Educación neoliberal y quiebre educativo»²⁵³, en donde ofrece una crítica a la política educativa neoliberal que

²⁵⁰ Adriana Puiggrós, "Las deudas pendientes con los docentes, reformar con apoyo de la gente", en *Diario Clarín*. Buenos Aires, 9 de septiembre, 1997; "En educación no sirven las recetas neoliberales", en *Diario Clarín*. Buenos Aires, 25 de noviembre, 1997; "Así no se hace", en *Diario El día de La Plata*, 24 de febrero, 1998; "Las deudas del secundario" en *Diario Clarín*. Buenos Aires, 18 de marzo, 1998; Adriana Puiggrós, Laura Musa, "La política de tomar de rehenes a los menores", en *Diario Clarín*, 20 de abril, 1998; "Un espacio resguardado" en *Diario Clarín*. Buenos Aires, 21 de mayo, 1998; "En la Argentina no hay escuelas de excelencia" (entrevista), en *Diario La Nación*. Buenos Aires, 16 de agosto, 1998; "El gobierno no garantiza los pactos sociales", en *Diario Clarín*, 13 de octubre, 1998; "Cambios para la Universidad", en *Diario Clarín*. Buenos Aires, 19 de febrero, 1999; "La clave es la intensidad", en *Diario La Nación*. Buenos Aires, 06 de abril, 1999; "Reasignar los recursos, propuestas frente a la crisis de la educación", en *Diario La Nación*. Buenos Aires, 16 de junio, 1999; "Desaprobados en educación", en *Diario Clarín*. Buenos Aires, 30 de junio, 1999; "Esta educación debe cambiar", en *Diario Clarín*. Buenos Aires, 10 de agosto, 1999; "Escuela, Cambio y Tecnología", en *Diario La Capital*. Buenos Aires, 4 de noviembre, 1999; "Para reparar la educación", en *Diario Clarín*. Buenos Aires, 12 de enero, 2000; "Embarazo y discriminación", en *Diario Página/12*. Buenos Aires, 04 de mayo, 2000; "Sociedad, ciencia y tecnología", en *Diario La Nación*. Buenos Aires, 07 de julio, 2000; "Una ley a favor de la ciencia", en *Diario Clarín*. Buenos Aires, 4 de noviembre, 2000.

²⁵¹ Cfr. Martín Aranguren, "La evolución de la revista Nueva Sociedad en el marco de la historia política y científico-social de América Latina (1972-1998), con foco en la llamada 'Teoría de la Dependencia'", en *Espacio abierto*, 2010, pp. 5-25.

²⁵² Adriana Puiggrós, et. al., "América Latina, la visión de los cientistas sociales" (Colaboración para número especial), en *Revista Nueva Sociedad*, núm. 139. Caracas, Venezuela, septiembre-octubre, 1995, pp. 60-164.

²⁵³ Adriana Puiggrós, "Educación neoliberal y quiebre educativo", en *Revista Nueva Sociedad*, núm. 146. Caracas, Venezuela, noviembre-diciembre, 1996, pp. 90-101. Siguiendo esta órbita de análisis y reflexión se encuentran también los

la articula con la necesidad de generar alternativas que “permitan recuperar la educación como un espacio fundamental para la transmisión de los saberes públicos y la recuperación de la trama social”²⁵⁴. Tales argumentos encontrarían seguimiento y mayor profundidad en *La otra Reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*²⁵⁵, libro publicado en 1997 bajo el sello editorial Galerna; en el cual la autora además de advertir sobre la apropiación y resignificación que el menemismo había hecho del concepto reforma, abordaría las implicaciones de dicha política educativa, traducidas en descentralización y desarticulación del sistema educativo, la caída del salario docente y la pretensión de dispersar las demandas de los profesores.

En 1996 se publicó «Refundamentación político pedagógica de la educación popular en la transición al siglo XXI»²⁵⁶ en un número dedicado al tema “Nuevos horizontes para la transformación y la construcción del poder: la educación popular como política ciudadana” de *La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política*, publicación del Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL), que se había constituido como el principal foro de discusión y de construcción de educación popular y en un polo intelectual crítico. Cabe señalar que, en la época, el CEAAL atravesaba un momento de refundamentación y de renovación de las herramientas político-educativas, en el marco de las exigencias que planteaban la globalización y los cambios impuestos por el modelo neoliberal, lo cual, de acuerdo con Vélez, “modificaban las orientaciones de las intencionalidades con las que se ha venido planteando la educación popular en todo este escenario”²⁵⁷. En ese tenor, en su artículo, Puiggrós hacía énfasis en que:

[...] la responsabilidad de los educadores no es cumplir mecánicamente con un mandato, sino descubrir cuál es el problema educacional de nuestras sociedades, de nuestra época y construir pedagogías nuevas. Se los requiere para que descubran los vectores de fuerza que

artículos: Adriana Puiggrós, “Educación neoliberal y alternativas”, en Armando Alcántara Santuario, Ricardo Pozas, Carlos A. Torres, coords., *Educación, democracia y desarrollo en el fin del milenio*. México, Siglo XXI, 1998, pp. 46-56; Adriana Puiggrós, “Educación neoliberal y quiebre educativo”, en Renán Vega, *Neoliberalismo: mito y realidad*. Santafé de Bogotá, Colombia, Ediciones Pensamiento Crítico, 1999.

²⁵⁴ A. Puiggrós, “Educación neoliberal y quiebre educativo”, en *Revista Nueva Sociedad*, op. cit. p. 90.

²⁵⁵ Adriana Puiggrós, *La otra Reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Buenos Aires, Galerna, 1997, 189 pp.

²⁵⁶ Adriana Puiggrós, “Refundamentación político pedagógica de la educación popular en la transición al siglo XXI”, en *La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política*, núm. 12-13. Santiago de Chile, CEAAL, 1996, pp. 10-18. Este artículo se vería enriquecido en una posterior publicación: Adriana Puiggrós, “Refundamentación de lo político. Pedagogía de la Educación Popular en la transición al s. XXI”, en *Cuaderno de pedagogía Rosario*, año 1, núm. 2. Rosario, Argentina, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, 1997, pp. 9-46.

²⁵⁷ Claudia Vélez, “La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: treinta años de legitimidad”, en *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 2011, p. 138. Para profundizar al respecto vid Jorge Osorio, “Profundizando el aporte de la educación popular y el CEAAL en América Latina y el Caribe: Lectura del periodo 1993-1996”, en *La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política*, 2004.

desde la historia de más atrás y desde la historia reciente interpelan hoy en un registro pedagógico. Se requiere de ellos que den paso a la propia historia.²⁵⁸

En ese mismo año, se publicó su artículo intitulado «World Bank Education Policy: Market Liberalism Meets Ideological Conservatism»²⁵⁹ en *NACLA Report on the Americas*, revista política editada por el Congreso de América del Norte sobre América Latina (NACLA, por sus siglas en inglés) que nuclea el análisis de diversos especialistas a nivel mundial sobre América Latina y el Caribe y la relación de la región con los Estados Unidos. Dicho artículo se vería enriquecido en sus posteriores publicaciones, como artículo en la revista académica *International Journal of Health Services*²⁶⁰ y como capítulo en *The political Economy of social Inequalities. Consequences for Health and Quality of Life*²⁶¹.

En 1997, Adriana Puiggrós en colaboración con Carlos Alberto Torres –sociólogo argentino, que fue parte del núcleo fundador del Instituto Paulo Freire en São Paulo, Brasil (1991), al lado del propio Freire, Moacir Gadotti, Walter Esteves García, José Eustaquio Romão y Francisco Gutiérrez²⁶²–, coordinan el libro *Latin American Education, Comparative Perspectives*²⁶³, el cual reúne trabajos que presentan, discuten y analizan temas relativos a la investigación sobre educación latinoamericana en perspectiva comparada, así como algunos problemas teóricos y políticos clave de la educación en los países de la región. En la introducción, los compiladores del libro, con el objetivo de situar la discusión, ofrecen un marco general del contexto histórico y teórico de América Latina, con especial énfasis en los cambios en la formación del Estado y sus implicaciones en la constitución del sujeto pedagógico en las escuelas públicas²⁶⁴. Dos años atrás Puiggrós y Torres habían colaborado, como editores invitados de un número especial de la revista oficial de la Sociedad de Educación Comparada e Internacional (CIES, por sus siglas en inglés), *Comparative Education*

²⁵⁸ A. Puiggrós, "Refundamentación político pedagógica de la educación popular...", en *La Piragua... op. cit.*, p. 11.

²⁵⁹ Adriana Puiggrós, "World Bank Education Policy: Market Liberalism Meets Ideological Conservatism", en *NACLA Report on the Americas*, vol. XXIX, núm. 6. Nueva York, NACLA, mayo-junio, 1996, pp. 26-31.

²⁶⁰ Adriana Puiggrós, "World Bank Education Policy: Market Liberalism Meets Ideological Conservatism", *International Journal of Health Services*, vol. 27, núm. 2. The Johns Hopkins University, 1997, pp. 217-226.

²⁶¹ Adriana Puiggrós, "World Bank Education Policy: Market Liberalism Meets Ideological Conservatism", en Vicente Navarro, ed., *The political Economy of social Inequalities. Consequences for Health and Quality of Life*. Baywood, Amityville, Nueva York, 2000. (Policy, Politics, Health and Medicine Series)

²⁶² IPF, "Fundadores", en *Instituto Paulo Freire* [en línea], s.f. <<https://www.paulofreire.org/fundadores>>.

²⁶³ Carlos Alberto Torres, Adriana Puiggrós, coords., *Latin American Education, Comparative Perspectives*. Boulder, USA, Westview Press, 1997, 375 pp.

²⁶⁴ Carlos Alberto Torres, Adriana Puiggrós, "Introduction: The state and public education in Latin America", en Carlos Alberto Torres, Adriana Puiggrós, coords., *Latin American Education, Comparative Perspectives*. Boulder, USA, Westview Press, 1997.

Review, dedicado a la educación en América Latina. Allí se publicaría, a manera de ensayo editorial «The State and Public Education in Latin America»²⁶⁵.

Esa articulación particular de la política con la educación reflejo de la intervención de Puiggrós en la esfera pública desde la política, asimismo, se muestran en sus artículos: «¿Para qué me sirve la escuela?»²⁶⁶ publicado en 1998 en *Pátio: revista pedagógica*, editada en Porto Alegre, Brasil; en ese mismo año, «La política educativa debe orientarse en cuatro grandes líneas»²⁶⁷, publicado en *La Ciudad Futura* –revista con la que ya había colaborado con anterioridad–; «Recuperar el prestigio de la palabra Reforma»²⁶⁸, publicado en *Síntesis*, revista de la Fundación Argentina para la Libertad de Información (FUALI); «La educación básica y media en la argentina de comienzos del siglo XXI»²⁶⁹ en *Revista APORTES*, publicación de la Asociación de Administradores Gubernamentales, generada con la pretensión de abrir debates con respecto al sector público argentino. De igual modo, los artículos intitulados «Crónica de la educación en Latinoamérica»²⁷⁰ y «Educación y pobreza en América Latina»²⁷¹, publicados en *Cuadernos de Pedagogía*, revista española creada por Jaume Carbonell y Fabricio Caivano con el espíritu de dar cuenta de nuevas perspectivas para la educación.

Firme en su preocupación en torno a la historia reciente de la educación argentina –en el marco de la latinoamericana– y cimentado en los resultados del proyecto Historia de la Educación en la Argentina²⁷², escribe *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia de la conquista al menemismo*. Sale a las librerías en 1996 bajo el sello editorial Kapelusz –dedicada a temas educativos y pedagógicos–, en su colección Triángulos Pedagógicos, dirigida por Graciela Frigerio²⁷³. Años más tarde, saldría una segunda edición publicada por Galerna, en la que se incluía (y reformulaba²⁷⁴) a la versión

²⁶⁵ Carlos Alberto Torres, Adriana Puiggrós, “The State and Public Education in Latin America. (Guest Editorial Essay)”, en *Comparative Education Review*. Special Issue on Education in Latin America, vol. 39, núm. 1. Nueva York, Comparative and International Education Society, febrero 1995, pp. 1-27.

²⁶⁶ Adriana Puiggrós, “¿Para qué me sirve la escuela?”, en *Pátio: revista pedagógica*, año 1, núm. 3. Porto Alegre, Brasil, Editora Artes Médicas Sul Ltda, noviembre 1997- enero 1998.

²⁶⁷ Puiggrós Adriana, “La política educativa debe orientarse en cuatro grandes líneas”, en *Revista La Ciudad Futura*, 1998.

²⁶⁸ Adriana Puiggrós, “Recuperar el prestigio de la palabra Reforma”, en *Revista Síntesis*, año 6. Buenos Aires, Fundación Argentina para la Libertad de Información (Fuali), diciembre 1998.

²⁶⁹ Adriana Puiggrós, “La educación básica y media en la argentina de comienzos del siglo XXI”, en *Revista APORTES para el Estado y la Administración Gubernamental*, año 7, núm. 15. Buenos Aires, Asociación de Administradores Gubernamentales, otoño, 2000.

²⁷⁰ Adriana Puiggrós, “Crónica de la educación en Latinoamérica”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 286. Barcelona, CISS Praxis, 1999, pp. 56-60.

²⁷¹ Adriana Puiggrós, “Educación y pobreza en América Latina”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 308. Barcelona, CISS Praxis, diciembre, 2001, pp.98-101.

²⁷² Nos referimos al proyecto del que devino la Colección Historia de la Educación Argentina, que para ese entonces se habían publicado seis de los ocho tomos, los dos restantes estaban en prensa.

²⁷³ Adriana Puiggrós, *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia de la conquista al menemismo*. Buenos Aires, Kapelusz, 1996, 159 pp.

²⁷⁴ Reformular en el sentido en que lo expresa la propia Puiggrós en el prólogo a esta edición: “Entrego a los educadores una nueva versión de la historia de la educación argentina, distinta de las anteriores que les he hecho llegar, por su forma,

anterior un análisis del periodo 1996-2001, la cual llevaría por título *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*²⁷⁵. Hasta la fecha esta obra cuenta con nueve ediciones en total.

Como se ha señalado, y como se puede apreciar, una importante parte de las producciones de Adriana Puiggrós y los debates en los que se inscribe en la segunda mitad de la década de los noventa, están fuertemente vinculados con la crítica al modelo neoliberal y sus implicaciones en los diversos planos de la vida social, con especial énfasis en el ámbito de lo educativo, tanto en lo que respecta a los sistemas de instrucción pública latinoamericanos como en otros terrenos. Ello se nutriría y retroalimentaría con la participación que tuvo en el Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” de la Confederación de Trabajadores de la República Argentina (CTERA) –del cual fungió como directora en el periodo de 1997-1998–, cuyos ejes de trabajo estaban encaminados a la confrontación de las políticas educativas neoliberales, y a la construcción de herramientas de debate, formación e investigación que acompañaran tal resistencia y la elaboración de propuestas²⁷⁶.

De este tiempo aparece su escrito intitulado «Paulo Freire y los nuevos imaginarios pedagógicos latinoamericanos»²⁷⁷, publicado en portugués en 1998, el cual formó parte de *Paulo Freire: política e pedagogia*, libro coordinado por Michael Apple y António Nóvoa que, frente al contexto neoliberal que pretendía desbaratar la idea de la educación como un acto político, tuvo la intención de destacar la importancia de la dimensión política en el trabajo de Freire, la radicalidad de su pensamiento. En su texto, Puiggrós recupera algunas cuestiones teórico-epistemológicas nucleares de la perspectiva freireana que permitieran pensar las realidades educativas de su tiempo e imaginar el futuro. De la propuesta de Freire recupera la relación de interioridad entre política y educación; el concepto de educación dialógica que da cabida a pensar más allá de la mera reproducción del poder dominante; la concepción de educador y educando

por el registro de algunos de los acontecimientos y por su dimensión temporal. Ningún relato es igual al anterior” (*Ibidem*, p. 15)

²⁷⁵ Adriana Puiggrós, *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Galerna, 2002, 219 pp.

²⁷⁶ Al respecto, destaca “Evaluación en la Escuela”, proyecto surgido del convenio entre el Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” de la CTERA, APPEAL-Argentina, con el apoyo del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires (SUTEBA) Central y la Seccional Matanza, encaminado a generar propuestas de evaluación alternativa. Este proyecto, dirigido por Adriana Puiggrós y coordinado por Lidia Rodríguez, en colaboración con Patricia Redondo, Sofia Thisted y María José Vázquez, se desarrolló en los años 1998-1999 en dos escuelas primaria del distrito de La Matanza de la provincia de Buenos Aires que, luego de ganar el concurso de Innovación Educativa de la Fundación YPF, serviría de inspiración para el desarrollo de proyectos similares en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, Río Negro y San Juan. Para una ubicación de esta experiencia *vid* Lidia Rodríguez, María José Vázquez, *La evaluación en la escuela. Relato de una experiencia*, 2000; Lidia Rodríguez, “Proyecto Evaluación en la Escuela”, en *Anales de la educación común*, 2007.

²⁷⁷ Adriana Puiggrós, “Paulo Freire e os novos imaginários pedagógicos latino-americanos”, en Michael Apple, Antonio Novoa, orgs., *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto, Portugal, LTDA Ed., 1998, pp. 91-112.

como posiciones no esenciales y movibles (lo que refiere que son susceptibles de ser ocupadas por sujetos sociales distintos); así como el estudio de las particularidades del tejido político-pedagógico²⁷⁸.

Previo a este trabajo había salido a la luz pública otro interesante escrito, bajo el nombre «Los límites de las alternativas pedagógicas tradicionales», en el cual Puiggrós destaca la importancia de la obra de Paulo Freire, exponiendo algunas interpretaciones sobre su obra y poniendo a discusión las principales críticas que hasta entonces se había hecho a la pedagogía freiriana, principalmente la que tenía que ver con el uso de conceptos provenientes de distintos marcos teóricos. Para Puiggrós, es precisamente allí donde residía la fuerza de su aporte: “Freire realiza articulaciones conceptuales que le permiten dejar un espacio vacío, sin clausuras teóricas, que es hoy el escenario para la construcción de nuevos imaginarios que apuntan hacia la producción de nuevas teorías. Se exponen finalmente nuevos desarrollos influidos por la corriente que podría denominarse postmodernismo democrático.”²⁷⁹

Su amplio conocimiento de la obra de Freire también se muestra en su participación en la obra, coordinada por Peter McLaren y Colin Lankshear y editada en lengua inglesa, que llevó por título *Politics of liberation: paths from Freire*, con el capítulo «Politics, praxis and the personal: an Argentine assessment»²⁸⁰. En él, a manera de diálogo con Peter McLaren, Adriana Puiggrós muestra –tanto desde una mirada latinoamericana de conjunto, como desde la particularidad argentina– los trayectos de la historia de la educación latinoamericana, y en ese marco, los aportes teóricos, político y pedagógicos de Paulo Freire. Asimismo, se puede mencionar su intervención en la obra, en lengua portuguesa, coordinada por Danilo Streck en 1999, intitulada *Paulo Freire: ética, utopia e educação*, la cual recogería el capítulo de Puiggrós «Paulo Freire do ponto de vista da interdisciplinaridade»²⁸¹.

Cercano el fin de la década de los noventa, se publicaría en lengua inglesa su libro emblemático *Imperialismo y educación en América Latina*, el cual llevó por título *Neoliberalism and education in Latin America*²⁸². En el prefacio de esta edición publicada en 1999, sus autores, Peter McLaren y Gustavo Fischman, apuntan que la riqueza de este texto radica, además del potencial análisis de Puiggrós sobre las relaciones

²⁷⁸ *Ibidem*, pp. 108-111.

²⁷⁹ Adriana Puiggrós, “Los límites de las alternativas pedagógicas tradicionales”, en *La Educación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, año 38, núm. 119, III. Washington, D.C., EUA, OEA, Departamento de Asuntos Educativos, 1994.

²⁸⁰ Adriana Puiggrós, “Politics, praxis and the personal: an Argentine assessment”, en Peter McLaren, Colin Lankshear, eds., *Politics of liberation: paths from Freire*. Londres/Nueva York, Routledge, 1994, pp. 154-172.

²⁸¹ Adriana Puiggrós, “Paulo Freire do ponto de vista da interdisciplinaridade”, en Danilo Streck, org., *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1999, pp. 95-111.

²⁸² Adriana Puiggrós, *Neoliberalism and Education in Latin America*. Boulder, EUA, Westview Press, 1999, 224 pp.

educativas, históricas, sociales, económicas y culturales entre las regiones norte y sur del continente americano, en la potencialidad de las nociones *sujeto pedagógico* y *alternativas pedagógicas* que proporcionan elementos clave para una transformación política y pedagógica, sobre todo en el contexto en el que se publica, en el cual la globalización, en su efecto camaleón, oculta las formas de imperialismo y neocolonización²⁸³.

En ese mismo año se publicaría *Educación y modelo de sociedad: reflexiones desde la Carpa Blanca*, obra en la que participó Adriana Puiggrós junto con Martha Maffei, Hebe San Martín de Duprat, Gustavo Maure, María Teresa Basilio y Ana Lorenzo²⁸⁴. Su título y contenido alude a lo que se convirtió en un ícono de la resistencia frente a las políticas neoliberales del gobierno de Carlos Menem. Se le llamó Carpa Blanca a la protesta del sector sindical del gremio docente argentino –representado por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)–, que por 1003 días se instaló en la Plaza del Congreso, en oposición a la implementación de la Ley Federal de Educación (núm. 24.195), sancionada en 1993, y como reclamo por una ley de financiamiento educativo que solucionara la falta de fondos destinados a educación²⁸⁵. Años más tarde, Puiggrós insistiría que gracias a que hubo un movimiento nacional docente, la CTERA, no se completó la impronta menemista en educación que contemplaba estrechar cada vez más la obligación del Estado en materia educativa, adoptando programas y modalidades de municipalización y subvención, provenientes de Estados Unidos, y que ya habían instalado en Chile. Para Adriana Puiggrós, el movimiento docente argentino jugó un papel principal para que este modelo no se llevara a cabo totalmente, fue el hilo que unió y que mantuvo unido al sistema educativo argentino²⁸⁶.

Es importante señalar que Puiggrós nunca dejó de articular su quehacer político con la investigación educativa y pedagógica, esto se puede ver reflejado en su participación como asesora internacional del proyecto de investigación “Estados de

²⁸³ Peter McLaren, Gustavo Fischman, “Foreword”, en Adriana Puiggrós, *Neoliberalism and Education in Latin America*, 1999.

²⁸⁴ Martha Maffei, Hebe San Martín de Duprat, Adriana Puiggrós, Gustavo Maure, María Teresa Basilio, Ana Lorenzo, *Educación y modelo de sociedad. Reflexiones desde la carpa blanca*. Mendoza, Argentina, Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación (SUTE)/Diógenes, 1999, 123 pp.

²⁸⁵ Moretta documenta que la Carpa Blanca combinó mecanismos de movilización, de ayuno, discusiones públicas, “constituyéndose en la cara pública de un fenómeno de movilización más grande, engarzando una reivindicación sindical en una reivindicación social más amplia, y pasando a ser un lugar de convocatoria de distintas demandas sectoriales. Así, se transformó en un hecho social y cultural, en un acto colectivo que excede el reclamo docente, logrando la sensibilización y el apoyo de la población, quebrando desde el inicio el aislamiento por ser sectorial o la desacreditación por subversión [...]” (Rosana Moretta, “La carpa blanca: Análisis político-social en el marco de los movimientos sociales”, en *Anuario Facultad de Ciencias Humanas*, 2000, p. 77.) Para una ubicación específica de la Confederación de Trabajadores de la Educación Argentina (CTERA) vid: Myriam Southwell, “El gremialismo docente. Tensa relación con los gobiernos”, en *Cuadernos de discusión. 30 años de educación en democracia*, 2013, pp. 22-24.

²⁸⁶ Cfr. A. Puiggrós, Entrevista filmada como parte del Programa *Somos Memoria*, op. cit.

conocimiento de la investigación educativa”, particularmente del área temática de Filosofía, teoría y campo de la educación, que desde la década de los noventa el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) realiza. Además de fungir como asesora, contribuyó con la escritura del prólogo²⁸⁷ de *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacionales y regionales*, fechado en noviembre de 2002.

2.2 Agenda de la educación para un nuevo siglo

La transición al nuevo siglo XXI se produjo en medio de lo que Alicia de Alba ha caracterizado como crisis estructural generalizada de largo alcance. “A diferencia de la transición del siglo XIX al XX, –señalaba Alicia de Alba en la época– en el cual se perfilaban dos grandes utopías, la del progreso capitalista y la del socialista, las cuales devinieron historia durante el siglo XX, en la presente transición de siglo y de milenio, existe una fuerte ausencia de horizontes utópicos y proyectos políticos y sociales que de ellos devengan”²⁸⁸. Las décadas *visagra* entre los siglos XX y XXI se caracterizaron por ser escenario de procesos de reordenamiento y dislocamiento del esquema mundial, de profundas transformaciones económicas, sociales, culturales, éticas y políticas. América Latina no fue ajena a este proceso, fuertemente afectada por los efectos reales de las políticas de ajuste estructural de corte neoliberal y de la dinámica de la globalización y transnacionalización de la economía a nivel mundial.

El debate en América Latina sobre los efectos y retos de los procesos de globalización económica, política y cultural, sobre la configuración y tránsito vertiginoso al siglo XXI, la forma que asumirían las sociedades y la construcción de alternativas, permeó muchos de los debates de la época. El campo de la educación y de la pedagogía no fue la excepción.

En el marco de ese contexto y de cara al relevo de la presidencia de la nación Argentina, en el que Fernando de la Rúa (1999-2001) –candidato de la coalición política llamada la Alianza, integrada por el Frente País Solidario (FREPASO) y la Unión Cívica

²⁸⁷ Adriana Puiggrós, “Prólogo”, en Alicia de Alba, coord., *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacionales y regionales*. México, Consejo Nacional de Investigación Educativa, 2003. pp. 23-28. (La Investigación Educativa en México 1992-2002, 11).

²⁸⁸ Alicia de Alba, “Crisis estructural generalizada: sus elementos y sus contornos sociales”, en Alicia de Alba, coord., *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*, 2003, p. 50. Alicia de Alba define a la crisis estructural generalizada como la desestructuración que se produce en toda la interrelación de estructuras que constituyen a las sociedades. Esto es, el debilitamiento general de los elementos –entendidos como toda diferencia que no se articula discursivamente– de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas que a su vez conforman una estructura mayor y que definen las identidades de sus espacios social, político, cultural, etcétera; debilitamiento que conduce a la proliferación de elementos flotantes. Esto es, al debilitamiento de los elementos de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas, cognoscitivas, etcétera (Cfr. *Ibidem*, pp. 50-51)

Radical– sucedería a Menem; sale a las librerías argentinas *Educación entre el acuerdo y la libertad: propuestas para la educación del siglo XXI*²⁸⁹, en donde Adriana Puiggrós ya advertía sobre el avance de la mercantilización de la educación en Argentina, cuestión que se enmarcaba en un proceso amplio de América Latina y el mundo. Recordemos que ya desde finales de la década anterior, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), principalmente, se fueron introduciendo al campo de la educación latinoamericana a través de préstamos acompañados de directrices tendientes a regular parte de las políticas y programas educativos. Estas pautas, que fungieron como condicionales de tales empréstitos, estuvieron formuladas de manera taxativa en relación con la reforma de los sistemas escolares y las universidades, y sustituyendo los términos de educación común, igualdad de derechos, democracia educativa, educación pública por conceptos como eficiencia, eficacia, equidad, accountability, management, arancelamiento, tercerización y evaluación²⁹⁰.

En *Educación entre el acuerdo y la libertad* Puiggrós abre una reflexión significativa sobre la realidad educativa argentina, los desafíos que le planteaba la crisis a la política educativa y algunas perspectivas en términos legislativos tendientes a dar respuesta a los problemas particulares del sistema educativo argentino. Como parte de estas reflexiones se encuentra la crítica fundamentada que hace Puiggrós a la adopción de programas y modalidades como las escuelas *charter* y el sistema de *vouchers* o bonos escolares, modelos comerciales que iban ganando popularidad en el escenario educativo de los Estados Unidos, así como sus implicaciones en el discurso pedagógico. En sus propias palabras:

La concepción sobre la equidad se apoya en la ortodoxia, sobre la libertad de mercado y se opera mediante el sistema de *vouchers* o bonos escuelas que se entregan directamente a los beneficiarios de educación, considerados clientes. Estos últimos podrían comprar educación donde y de la calidad que quisieran.²⁹¹

Ese trabajo se vería enriquecido con lo que posteriormente desarrolló en el prólogo, «Educación y poder: los desafíos del próximo siglo», presente en la obra coordinada por Carlos Alberto Torres, titulada *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*²⁹², en donde Puiggrós marca algunas pistas sobre los problemas que se le presentan a la política educativa en el fin de siglo –tanto los no

²⁸⁹ Adriana Puiggrós, *Educación entre el acuerdo y la libertad: propuestas para la educación del siglo XXI*. Buenos Aires, Ariel, 1999, 233 pp.

²⁹⁰ Adriana Puiggrós, “No es sólo contra los docentes, es contra la escuela”, en *Diario Página/12*. Buenos Aires, 11 de abril, 2017.

²⁹¹ A. Puiggrós, *Educación entre el acuerdo y la libertad...*, *op. cit* (falta dato página).

²⁹² Adriana Puiggrós, “Educación y poder: los desafíos del próximo siglo”, en Carlos Alberto Torres, comp., *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires, CLACSO, 2001, pp. 9-22.

resueltos que la historia venía cargando como los generados en el marco de la llamada modernización neoliberal–, así como de algunas líneas propositivas de política educativa democrática.

En el marco de lo que demandaba la crisis de fin de siglo y frente a los diagnósticos de crisis de las instituciones educativas que ponían en tela de juicio la función de la educación escolar, particularmente de carácter público, en la construcción de un futuro más esperanzador, en 1999, con el sello HomoSapiens –editorial especializada en temas vinculados con la psicología, las ciencias sociales y la educación que, desde sus orígenes, guarda relación con la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR)–, Puiggrós dirige una publicación titulada *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*, en la cual buscó reflexionar y estudiar el problema de las fronteras, límites, márgenes, cruces sociales, educacionales y culturales. Dicho volumen recoge el capítulo «Fronteras educativas en el fin de siglo: Utopías y distopías en el imaginario pedagógico»²⁹³, escrito por Puiggrós junto con Inés Dussel, en donde las autoras se plantean las implicaciones de la crisis orgánica del sistema educativo en los vínculos constitutivos de la organización político-institucional, de las diferencias generacionales y sociales, y de su compleja articulación en la transmisión de la cultura, así como el papel del sistema escolar en la producción de fronteras culturales; y en ese marco, la posibilidad de imaginar futuros. Puiggrós y Dussel se preguntan:

¿cómo pensar el futuro pedagógico? ¿Cómo imaginar qué pasará con estos chicos, estos docentes, estos universitarios? ¿Qué pasará con las viejas fronteras en el nuevo siglo? Las únicas imágenes de futuro son las que nos proponen películas como Terminator y Blade Runner, en las que las distopías o visiones negativas del porvenir auguran tiempos aún más dolorosos, ¿o podemos imaginar futuros más esperanzadores?²⁹⁴

En el marco de esta significativa reflexión, el correr de la historia argentina se vio marcada por el abrupto fin del gobierno de Fernando de la Rúa, quien el 21 de diciembre de 2001 presentó su renuncia junto con la de todo su gabinete, a causa del estallido social, conocido como el ‘cacerolazo’ de 2001 o el ‘argentínazo’, que desató una ola de protestas populares masivas a nivel nacional bajo la consigna “¡Que se vayan todos!”. Se debía a una combinatoria de la situación crítica prolongada que se vivía en el ámbito de lo político, económico, financiero, laboral y social, luego de una década de políticas neoliberales que exacerbaban la disparidad de ingresos y la tasa de desempleo, la que alcanzó el 18.3%; lo que llevó a que, de acuerdo con Levy, el 37.3% de la población se encontrara por debajo de la línea de pobreza. Ello, aunado al desencanto que produjo

²⁹³ Adriana Puiggrós, Inés Dussel, "Fronteras educativas en el fin de siglo: Utopías y distopías en el imaginario pedagógico", en Adriana Puiggrós, dir., *En los límites de la Educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Rosario, Argentina, Homo Sapiens, 1999, pp. 7-23.

²⁹⁴ *Ibidem*, p. 14.

el contraste entre las expectativas que había despertado la salida de Menem y el arribo al poder de De la Rúa, y la incapacidad de establecer una agenda sobre los valores que había propugnado en su campaña electoral.²⁹⁵ En el curso de las manifestaciones populares hubo tres decenas de muertos y varias centenas de heridos.

Apenas poco menos de un año antes de la renuncia del presidente, en febrero, Puiggrós había asumido el cargo de secretaria para la Ciencia, la Técnica y la Innovación Productiva, instancia que poco antes había pasado a depender de Presidencia de la Nación. Desde su gestión, promovió la sanción de una nueva ley de Ciencia, Tecnología e Innovación (Ley 25.467, 2001) que tuvo como objetivo fundamental el ordenar el conjunto de reglamentaciones que regían al sector. En una entrevista sostiene:

Allí [en la Secretaría para la Ciencia, la Técnica y la Innovación Productiva] hicimos cambios junto con los investigadores (algún día lo voy a escribir, porque tengo muchas cosas escritas y mucho material). Para darte un ejemplo, un ejemplo límite, el día 19 de diciembre de 2001, fuimos con dos asesores, dos colaboradores, dos investigadores, a la computadora central y traspasamos todos los fondos que se podían traspasar a proyectos del noreste argentino que vinculaban a investigadores con universitarios y con pequeños empresarios, con PyMEs. Este tipo de programas, durante el tiempo que estuve (que fue un año más o menos), fue muy fuerte. Mi programa Redes, que después apareció como una novedad, en realidad era un programa que ya se había empezado cuando era Caputo secretario de Ciencia y Técnica, pero era muy débil; entonces durante mi gestión se puso en marcha, se empezaron a repatriar científicos. De hecho, yo estuve en París y en otros países de Europa en reuniones con muchos científicos argentinos conversando sobre su repatriación. Después cayó el gobierno, etcétera.²⁹⁶

“La Argentina del 2001 era un país sumergido en una crisis de legitimidad política.”²⁹⁷ En un lapso de diez días asumen la presidencia Ramón Puerta, Adolfo Rodríguez Saa y Eduardo Caamaño. El 1 de enero de 2002, toma protesta como presidente interino el senador Eduardo Duhalde, cuyo mandato duraría hasta el 25 de mayo de 2003, cuando fue electo presidente Néstor Kirchner (2003-2007), representando al Frente para la Victoria.

A este nuevo gobierno se le puede inscribir, como apunta Rodríguez, en un contexto amplio en la región de procesos populistas que estaban en curso –claro, con

²⁹⁵ Cfr. Esther Levy, “Educación de jóvenes y adultos en Argentina. Historia reciente, sujetos, coyuntura y desafíos”, en *Educação*, 2019, p. 381-382. En la edición de Galerna de *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, se puede ver un análisis de Adriana Puiggrós del gobierno de la Alianza a la luz de la categoría *crisis orgánica*, en el sentido del conjunto de los vínculos sociales, culturales y educativos: A. Puiggrós, *Qué pasó en la educación argentina... op. cit.*, 2002, pp. 196-201.

²⁹⁶ Victoria Baraldi, “Entrevista a Adriana Puiggrós”, en *Itinerarios educativos*, 2018, p. 193.

²⁹⁷ E. Levy, “Educación de jóvenes...”, en *op. cit.*, p. 382.

características compartidas, pero también diferenciadas²⁹⁸. Algunos autores han denominado a este proceso como de nuevos populismos latinoamericanos o populismos radicales, “sostenidos en la reivindicación del Estado como constructor de la nación, un tipo de vinculación con las organizaciones sociales, el ejercicio de la política como permanente contradicción entre dos polos antagónicos y, por último, la centralidad de la figura del líder”²⁹⁹. Follari sitúa como parte de este proceso, además del caso argentino con la presidencia de Néstor Kirchner, el caso del proyecto bolivariano de Hugo Chávez en Venezuela, quien gana las elecciones de 1998 y asume el cargo en febrero de 1999; el caso de Brasil, gobernado por Luiz Inácio Lula da Silva, quien gana las elecciones en segunda vuelta con el mayor número de votos de la historia democrática brasileira y asume la presidencia en enero de 2003; así también el caso de Uruguay, con la coalición del Frente Amplio que representa Tabaré Vázquez, quien después de ser electo en las elecciones presidenciales de 2004, en marzo de 2005 asume el cargo; y el caso de Bolivia, en donde Evo Morales gana las elecciones presidenciales de 2005. De este proceso precisa que, si bien es necesario delinearlos en su complejidad frente a la organización económica, política y militar dominante, tanto como en su especificidad en el orden de estilos y de radicalidad, hay algunos rasgos comunes de este proceso que se configuraba en la época y que daba lugar un mapa político regional absolutamente inédito: que se hayan impuesto por sobre las derechas tradicionales, la diferencia y la oposición en gran medida a los mandatos provenientes de Estados Unidos, la visibilización real de intereses populares, la constitución del pacto entre la política y la población y, la recuperación del legado y de las luchas de los años setenta.

Se han tratado de retomar las banderas de los años setenta con nuevas modalidades de ejercicio de la política, que no pasan hoy por la lucha armada como entonces, sino por la reconstitución del pacto entre la política y la población –destrozado por la calamidad neoliberal– y por la asunción de banderas radicales de cambio; específicamente el socialismo, mayoritariamente ausente en el populismo latinoamericano del siglo anterior [...] Lo cierto es que el neopopulismo implica la presencia en la política de los desheredados, los abandonados, los condenados de la tierra. Es el retorno de su voz reprimida y de su espacio negado, y desde ese punto de vista se vuelve intolerable y peligroso para la política de los opresores [...] Debemos hacer hincapié en que se trata de movimientos refundadores, que llegan a

²⁹⁸ Lidia Rodríguez, “La ‘contrarreforma’ posneoliberal en Argentina. Tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas (2003-2015)”, en Marcela Gómez Sollano, Martha Corenstein, coords., *La disputa por la educación. Tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina*, 2019, p. 142.

²⁹⁹ Maristella Svampa, “Lo que las Derechas traen a la región latinoamericana. Entre lo político y lo social; nuevos campos de disputa”, en Armando Chaguaceda, Luis Duno-Gottberg, coords., *La derecha como autoritarismo en el siglo XXI*, 2020, p. 18.

reconfigurar estructuralmente la política luego del total fracaso de la misma en el modelo neoliberal³⁰⁰

Sobre esto, Svampa señala que “lo propio de los populismos del siglo XXI fue la consolidación de un esquema de gobernanza, de un pacto social, en el cual convivieron –aún de manera contradictoria– la tendencia a la inclusión social (expansión de derechos, beneficios a los sectores más postergados e inclusión por el consumo) con el pacto con el gran capital (agronegocios, sectores extractivos, incluso, en algunos casos, con los sectores financieros)”³⁰¹

En este proceso amplio es que se enmarca el nuevo gobierno de Argentina. La agenda gubernamental se focalizó en el núcleo de problemas constituido por los problemas sociales agudizados por el neoliberalismo (la pobreza extrema, la marginalidad, la exclusión social e institucional y la inequidad) promoviendo la cohesión social, estableciendo programas de salud y educación, e incentivando la participación de la población excluida. En materia educativa, Rodríguez apunta que:

La normativa y las políticas fueron articuladas sobre el eje de inclusión, ampliación de derechos e igualdad, tanto en lo que se refiere a las políticas públicas dirigidas al sistema educativo en todos sus niveles, como en lo referido al sector docente. Sobre todo, significaron un avance hacia la derogación del modelo neoliberal que lo precedió. El Estado volvió a posicionarse como principal garante de los derechos de la ciudadanía y a construir una red de significaciones donde la igualdad y la inclusión designan sus planes de acción.³⁰²

Ello implicó, sigue Rodríguez, un proceso de desarticulación del marco normativo y organizacional implementado en los noventa.

En ese marco es en el que Adriana Puiggrós escribe el texto que dará lugar al libro *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*³⁰³, por el cual recibió el Premio de Memoria y Pensamiento Iberoamericano, convocado en 2004 por el Convenio Andrés Bello –del que participan Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Panamá, Perú y Venezuela–, y publicado en 2005 con el sello editorial del convenio. Este libro, inicialmente titulado “Ensayo sobre alternativas. Para la integración de nuestra cultura” y firmado bajo el seudónimo Victoria Gaviria, traza algunas líneas para reconstruir una historia de la educación, otra historia de la educación que enhebre la vocación latinoamericanista, caribeña e hispanoamericana y

³⁰⁰ Roberto Follari, “Los neopopulismos latinoamericanos como reivindicación de la política”, en *Cuadernos Americanos*, 2008, pp. 11-20.

³⁰¹ M. Svampa, “Lo que las Derechas traen a la región latinoamericana...”, en *op. cit.*, p. 18.

³⁰² L. Rodríguez, “La ‘contrarreforma’ posneoliberal en Argentina...”, en M. Gómez Sollano, M. Corenstein, coords., *La disputa por la educación... op. cit.* p. 138.

³⁰³ Adriana Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Educación para la Integración Iberoamericana*. Bogotá, Colombia, Convenio Andrés Bello, 2005, 131 p. (Colección: Confluencias).

las alternativas tendientes a aportar capital social y cultural a los países de la región, lo cual da cuenta de los recorridos del pensamiento pedagógico latinoamericano. La autora pone especial hincapié en la posibilidad de construir una utopía que mire al pasado y habilite a pensar las políticas en las cuales inscribir la educación para el presente y el futuro. Apunta la propia Puiggrós a manera de síntesis:

Expuse una crítica al reproductivismo, tomándolo como paradigma de las censuras que no conllevan anuncios. Confronté la opinión de quienes antagonizan con la institución escolar sin proponer alternativas que atiendan al bien común, y dejando el campo libre para la mercantilización de la educación. Planteé que gran parte de las alternativas pedagógicas han carecido de fuerza política y no se han identificado con opciones democráticas de la historia. Postulé la necesidad y posibilidad de reconstruir otra historia de la educación, que incluyera la vocación latinoamericanista, caribeña e hispanoamericana, tomando como vector el que imaginariamente vincularía a Simón Rodríguez con Paulo Freire. Argumenté que ese nuevo relato podría colaborar a darle sentido a la experiencia actual, reafirmando su posibilidad de inscribirse mediante el lenguaje en una historia de emancipación.³⁰⁴

Lo que planteaba Puiggrós en este trabajo, en términos de recuperación del legado del pensamiento pedagógico de la región, hacía eco a iniciativas, proyectos y compromisos de recuperar aquellos aportes. Tal es el caso, por poner un ejemplo, del proceso que se vivía en Venezuela, en el cual se planteó la necesidad de sistematizar el pensamiento pedagógico latinoamericano, particularmente la herencia de Simón Rodríguez, cuyo pensamiento adquirió visibilidad con el gobierno de Hugo Chávez, como posibilidad para construir un sistema de educación Bolivariano. En ese marco, se planteó el I Congreso Pedagógico Internacional Robinsoniano, llevado a cabo en Caracas del 27 al 28 de octubre 2005 –en el cual Adriana Puiggrós participó como conferencista–, en el cual “se debatieron los planteamientos ideológicos del nuevo Sistema de la Educación Bolivariano y su relación con el pensamiento robinsoniano integrado por Simón Bolívar, Simón Rodríguez y Ezequiel Zamora.”³⁰⁵ Tal era la resonancia de *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*, que la República Bolivariana de Venezuela, a través del Ministerio de Educación, a cargo de Aristóbulo Istúriz, lo distribuyó a cinco mil de sus docentes³⁰⁶. Asimismo, le otorgaría la condecoración Orden Andrés Bello por sus aportes a la educación, la cultura y la investigación.

³⁰⁴ Adriana Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Educación para la Integración Iberoamericana*. Bogotá, Colombia, Convenio Andrés Bello, 2005, p. 120 (Colección: Confluencias).

³⁰⁵ Aristóbulo Istúriz, “Venezuela reaviva el pensamiento de Simón Rodríguez”, en *Anales de la educación común*, 2006, p. 22.

³⁰⁶ No es el objetivo de este trabajo, pero resultaría interesante explorar las apropiaciones que los docentes han hecho de la obra de Adriana Puiggrós. Es significativo, por ejemplo, lo que emerge en una entrevista con maestros de la Universidad Pedagógica de Colombia, como parte de una investigación realizada por Moreno y Gutiérrez, en las que destaca el libro *De Simón Rodríguez a Paulo Freire* como un momento de apertura y de encuentro con el pensamiento de Simón Rodríguez. (Laurie Moreno, Andrés Gutiérrez, *La política en la propuesta educativa y social de educador Simón Rodríguez*, 2019). Resulta también significativo señalar que dicho libro forma parte de los materiales base en programas de formación en

Años más tarde, en 2010, dicho libro contaría con una edición argentina con el sello Colihue, recogido en la colección Alternativa pedagógica. Y años después sería reunida como parte de la Biblioteca Simón Rodríguez del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), la cual busca reunir obras dedicadas al pensamiento pedagógico latinoamericano y caribeño que han ensayado modos originales de pensar la educación en América Latina. “El caraqueño Simón Rodríguez es el autor fundacional de esta rica y vasta tradición de educadores y educadoras que, desde todos los rincones del continente, reflexionan desde perspectivas críticas, comprometidas y sostenidas a lo largo del tiempo en torno a las bases pedagógicas sobre las cuales fundar la educación para un continente emancipado”³⁰⁷.

La crisis político-institucional que vivió Argentina en lo que siguió al estallido social de diciembre de 2001, abrió el debate sobre la capacidad de la educación y la escuela para aportar a la urdidura del tejido social, así como en lo que refiere a la relación trabajo y escuela: “¿puede la escuela contribuir a superar la crisis? ¿es necesario sostener su papel asistencial, frente a las dramáticas urgencias sociales de alimentación, vivienda y salud? ¿cuáles el lugar de los aspectos pedagógicos en el rearmado de lo social? ¿qué metodología se necesitan? ¿qué hay que enseñar?”³⁰⁸, eran algunas de las preguntas que sintetizan el sentir de una época.

En ese marco se inscribe *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*, editado por Galerna en 2003, en cuyas páginas Puiggrós se pregunta por el malestar argentino, enmarcado en la angustia que atravesaba Occidente en la época. En la introducción expresa las preocupaciones que la llevan a escribir este trabajo, las cuales fungen como ejes que lo estructuran:

Me preocupan cuestiones de larga data, cuya falta de resolución perjudica profundamente a la educación: el fracaso de todos los proyectos de reforma del sistema escolar mitrista-sarmientino; las dificultades históricas para el desarrollo de un liberalismo católico democrático y de un bloque de centro izquierda razonable; la crisis del sistema educativo que provocó la reforma menemista y las razones de la capacidad hegemónica que tuvo, por medio de esta última, la mercantilización de la educación pública; los prejuicios de distintos sujetos ante la inclusión en los programas educativos del concepto de trabajo en su más profundo sentido humanístico; el reiterado abandono de la capacitación laboral de la población; la desarticulación entre los actores de la producción y transmisión de conocimientos; la doble

Pedagogía. Como ejemplo, cabe destacar el caso del Seminario “Teoría, Filosofía e Historia de la educación y la pedagogía” de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM, impartido por Bertha Orozco, en el cual se recupera *De Simón Rodríguez a Paulo Freire* para abordar el eje temático: “Pensamiento pedagógico en América Latina y el Caribe: rutas de indagación sobre la historia del pensamiento pedagógico con autores de otros contextos culturales, épocas, situaciones históricas y perspectivas teóricas”.

³⁰⁷ CLACSO, *Biblioteca Simón Rodríguez* [en línea], s.f.

³⁰⁸ Lidia Rodríguez, “Saberes socialmente productivos, formación y proyecto”, en Marcela Gómez, coord., *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*, 2009, p. 99.

actitud de admiración y abandono por parte de la sociedad de los investigadores, tecnólogos e inventores y las instituciones de investigación.³⁰⁹

Frente a la necesidad de América Latina que subraya Puiggrós, de “revalorizar sus culturas, muchas de sus instituciones y tramos enormes de su historia, para tener un punto de apoyo desde el cual partir hacia el futuro”³¹⁰; y con la pregunta por el lugar del saber, la autora indaga en el campo político-educativo y político-científico, “deteniéndose en algunos núcleos significativos relacionados con la legitimación de los saberes, la distribución de los estatus y el establecimiento de las fronteras entre educación, investigación y política, de las ciencias (duras y sociales) y las humanidades”³¹¹. Ubicando con ello en la historia del sistema educativo argentino tanto las dificultades para vincular educación y trabajo, como también la riqueza que yace en debates y experiencias para la construcción de otras posibilidades.

Como destaca Lidia Rodríguez, refiriéndose a este trabajo:

En momentos de profunda angustia social, la historia puede ser un poderoso auxilio para pensar las lógicas estructurantes de las coyunturas. [Adriana Puiggrós] presenta una reflexión sobre las distintas posibilidades de construcción de sociedad, desde la perspectiva de la producción de los saberes, y de ese modo propone la apertura de un campo problemático. Coloca así la cuestión de la vinculación entre educación y trabajo en un registro histórico, cultural y político [...] plantea allí las complejas articulaciones entre saber y poder a lo largo de la historia argentina en perspectiva latinoamericana, ubicando el problema de la productividad de los saberes para producir alternativas sociales, políticas, económicas, adecuadas a la realidad de nuestros pueblos, sus tradiciones, sus culturas diversas. Este trabajo coloca las razones de la crisis en ángulo poco transitado para analizar la cuestión, como es el de las raíces culturales profundas de la sociedad y su vinculación con la dimensión pedagógica. Así, se preocupa por los obstáculos epistemológicos y políticos para investigar y enseñar-aprender, así como también por la asombrosa infertilidad de los saberes adquiridos por los argentinos para producir alternativas políticas que abrieran nuevas opciones político sociales³¹²

³⁰⁹ Adriana Puiggrós, *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires, Galerna, 2003, pp. 11-12. Además de consultar el libro en cuestión, para tener una aproximación general se puede revisar una entrevista realizada por el Diario Página/12 a Adriana Puiggrós, respecto a algunos supuestos en los que abona dicho trabajo: Martín de Ambrosio, “Ni civilización ni barbarie: trabajo. Entrevista a Adriana Puiggrós”, en “Radar Libros”, supl. de *Diario Página/12*, 2003.

³¹⁰ *Ibidem*, p. 15.

³¹¹ *Ibidem*, p. 267. Sobre este punto destaca la línea que abre Puiggrós acerca de la producción de conocimiento en las universidades, lo cual encuentra una línea de profundización interesante en un capítulo que escribió sobre los «Retos de la universidad argentina», en la obra coordinada por Inés Dussel y Sylvia Finocchio titulada *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis*, 2003, en el cual puntualiza algunas de las problemáticas que aquejaban la realidad universitaria y aborda la cuestión sobre la responsabilidad universitaria en la articulación de la producción de conocimientos y las exigencias que la realidad social plantea.

³¹² Lidia Rodríguez, “Un relato de la construcción del trabajo”, en Adriana Puiggrós, dir., Lidia Rodríguez, coord., *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*, 2009, p. 18.

Destaca el abordaje de la dimensión de saberes socialmente productivos, en el sentido que abona a lo que se constituiría en una fructífera categoría analítica para los equipos de investigación del programa APPEAL, en tanto “puerta lingüística hacia otra manera de entender y valorar los contenidos de la cultura”³¹³. Dicha categoría abriría el panorama a una multiplicidad de procesos sociales y al análisis de coyuntura; y sería un aspecto que como asesora del ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires (2002-2005) y posterior como Directora General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2005-2007) –cargo con jerarquía constitucional de ministra– se impulsaría con gran fuerza.³¹⁴ Destaca en este sentido, por ejemplo, la creación en dicha provincia (2003) de la Agencia de Acreditación de Saberes del Trabajo, organismo fundado “para la investigación y valorización en términos educativos de los saberes que se construyen en la experiencia de trabajo.”³¹⁵ Con tal organismo, se buscaba reconocer legalmente los conocimientos adquiridos fuera de los circuitos formales, devolviendo la dignidad a los trabajadores y facilitándoles su

³¹³ Adriana Puiggrós, “Prólogo”, en Adriana Puiggrós, dir., Lidia Rodríguez, coord., *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Buenos Aires, Galerna, 2009, p. 13.

³¹⁴ Cfr. Oscar Graizer, “Gobierno de la relación educación y trabajo: arenas de recontextualización”, en *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2008, p. 5. Señala Puiggrós en una entrevista sobre lo que se propició durante su gestión: “Fue muy apasionante, muy difícil, pero hicimos unas cuantas cosas: cambiamos la ley de educación [La Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires No. 13.688/07 deroga la 11.612/94]; hicimos una nueva que guía las reformas de otras provincias, porque la provincia de Buenos Aires tiene cuarenta y cinco por ciento de la población educativa del país; es medio país. Después hicimos reformas curriculares muy importantes, por ejemplo, una para la formación docente. También fundamos una universidad pedagógica en la provincia [UNPE, agosto 2006]. Participé muy directamente en la política educativa nacional al influir en el sentido de la ley nacional que se dictó en 2006. Era algo muy importante, porque esa ley nos permitió salir de la legislación neoliberal, la cual era una legislación lesiva para el sistema educativo argentino popular; era una legislación que descentralizó completamente el sistema, pero en un sentido privatizante y provocó una baja muy importante de la calidad educativa. La nueva ley reafirma que la educación no puede ser un bien transable. Pone en su lugar nuevamente la responsabilidad del Estado nacional, con respeto al federalismo. Es una ley de derechos que reconoce y da garantías sobre el derecho a la educación” (Edgar González Gaudiano, “Los saberes socialmente productivos. Entrevista a Adriana Puiggrós”, en *op. cit.*, p. 116). Asimismo, destaca durante su gestión, el reinicio de la edición de la histórica revista que fuera fundada en 1858 por Domingo Faustino Sarmiento: *Anales de la educación común*. Adriana Puiggrós asumiría la dirección de los primeros ocho números de esta publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, que en su tercer siglo retomó su nombre original e incluyó ejes temáticos como adolescencia y juventud, filosofía política de la enseñanza y del curriculum, educación y trabajo, educación y lenguajes, legislación educativa, así como educación y ambiente. El retomar este esfuerzo editorial partía de considerar que la discusión de los grandes temas de la agenda educativa habría de adquirir un estatus público y, especialmente, llegar a la comunidad educativa; por ello se imprimieron 50 000 ejemplares de cada número de la revista, los cuales fueron distribuidos de manera gratuita en las escuelas de la Provincia. Señala Puiggrós que esta nueva época de *Anales* perseguía el objetivo de constituirse en “la publicación académica que acompañara el proceso educativo de abrir el diálogo con diferentes ideas, nuevos (y antiguos) debates y polémicas del pensamiento, la teoría y la práctica educativa, sin limitarse a expresar realidades coyunturales de una gestión de gobierno, sino abierta hacia el afuera, los otros y el futuro. Cada número se dedica a un tema específico y central de la educación actual y lo hace con la generosa colaboración *ad honorem* de prestigiosos autores, tanto de los que acuerdan con nuestras ideas político-pedagógicas como de aquellos que las cuestionan, enriqueciendo de este modo las posibilidades de discusión para nuestros lectores, fundamentalmente aquellos que son nuestros destinatarios *predilectos*: los docentes, los alumnos y los trabajadores de las escuelas de la Provincia” (Adriana Puiggrós, *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires, Galerna, 2007, pp. 301-302).

³¹⁵ DGCyE, “Agencia de Acreditación de Saberes del Trabajo”, en *Anales de la educación común*, 2006, p. 228. Tal organismo parte de la idea “de que es posible hallar formas de diálogo entre los saberes construidos en el trabajo y los saberes escolares, que posibiliten, por un lado, la valorización de la experiencia en términos educativos, favoreciendo el tránsito entre la educación y el trabajo en diversas direcciones a lo largo de las trayectorias de los sujetos; y por otro, el enriquecimiento de los programas y contenidos de la educación sistemática, a partir del reconocimiento de los distintos tipos de saberes que son puestos en juego por las personas en su experiencia cotidiana de trabajo” (*Ibidem*, p. 229).

reingreso al sistema escolar; partiendo de los saberes reconocidos como tales por los propios trabajadores, y a partir de éstos organizar procesos de sistematización y certificación.³¹⁶ De acuerdo con Rodríguez, “el reconocimiento de los saberes en el espacio público tiene valor de empoderamiento para los sujetos, y allí radica la importancia de la creación de esta Agencia en el marco de la ley provincial.”³¹⁷

La riqueza de la categoría saberes socialmente productivos se puede ver expresada en *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*, obra coordinada por Adriana Puiggrós junto con Rafael Gagliano y fruto del trabajo de investigación desplegado desde el año 2002 por el equipo argentino del programa APPEAL, en co-coordinación con el equipo de México, titulado “Los saberes socialmente productivos en América Latina”. En este libro, publicado en 2004 por la editorial HomoSapiens, (en el cual figuran como colaboradores Nerina Visacovsky, Ariel Zysman, Belén Mercado, María Luz Ayuso y Nicolás Arata) además de avanzar en la construcción de la categoría analítica³¹⁸, se pone en juego para hacer el análisis de experiencias concretas, en este caso, el de los avatares de los saberes socialmente productivos en la fábrica SIAM-CIAM³¹⁹ –legendaria fábrica del distrito de Piñeiro, perteneciente al Partido de Avellaneda en la provincia de Buenos Aires–, la cual, señalan los autores, constituye una metáfora del proyecto industrializador truncado en Argentina y del proceso que se dio en la época de recuperación de fábricas y espacios laborales por parte de los trabajadores, y en ese sentido, también “un mirador desde el cual es posible analizar la participación de los procesos educativos en el desarrollo y los tropiezos del sistema productivo.”³²⁰

Este trabajo, sostiene Lidia Rodríguez, permitió abrir un nuevo espacio desde donde problematizar la cuestión de los saberes, problematizar cierta naturalización de la educación basada en competencias, así como tomar posición respecto a algunos

³¹⁶ Cfr. Adriana Puiggrós, *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires, Galerna, 2007, p. 12; L. Rodríguez, “La ‘contrarreforma’ posneoliberal en Argentina...”, en M. Gómez Sollano, M. Corenstein, coords., *La disputa por la educación... op. cit.* p. 145.

³¹⁷ L. Rodríguez, “La ‘contrarreforma’ posneoliberal en Argentina...”, en M. Gómez Sollano, M. Corenstein, coords., *La disputa por la educación... op. cit.* pp. 145-146.

³¹⁸ Categoría que se señala fue elaborada a partir de los resultados de las investigaciones desarrolladas por el equipo APPEAL: “Historia de la Educación en la Argentina”, “Transformaciones culturales, historia reciente y futuros de la educación pública en la Argentina desde 1966 hasta la actualidad”, “Liberalismo y neoliberalismo en la educación argentina. La influencia norteamericana” y “El discurso pedagógico liberal-neoliberal en la cultura política argentina. Vínculos, continuidades y rupturas a fines del siglo XX”.

³¹⁹ Siglas que refieren a Sección Industrial Amasadoras Mecánicas (SIAM) y Cooperativa Industrial Argentina Metalúrgica (CIAM).

³²⁰ Adriana Puiggrós, Rafael Gagliano, coord., *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario, Homo Sapiens, 2004, p. 221. Además de consultar el libro en cuestión, para tener una aproximación sinóptica a las consideraciones teóricas que dan base al proyecto se puede revisar: Adriana Puiggrós, Rafael Gagliano, “El saber dignifica”, en “Radar Libros”, supl. de *Diario Página/12*. Buenos Aires, 18 de abril, 2004.

puntos del debate de la época como, por ejemplo, con respecto a la noción de sociedad del conocimiento.

[Se puso en evidencia] la relevancia de distintos tipos de saberes que articulan trabajo y cambios sociales [...] se problematizaron cuestiones específicas referidas a la categoría saberes, tales como la pérdida de actualidad en los contextos de cambio acelerado del nuevo siglo, así como también la cuestión de los modos, ámbitos e instituciones relativas a su transmisión [...] permitió identificar otros elementos del campo problemático, tales como la vinculación entre saber, conocimiento y experiencia, y el problema de su transmisión.³²¹

Asimismo, se puede observar la riqueza de la categoría saberes socialmente productivos en su articulación con el campo problemático de las alternativas pedagógicas y con los saberes de integración, en el desarrollo de proyectos de investigación, co-coordinados por los equipos de México y Argentina del programa APPEAL, de los que derivaron publicaciones como *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*³²², publicado en México en 2009, bajo la coordinación de Marcela Gómez Sollano, el cual emana de la investigación que se realizó como uno de los subproyectos del Macroproyecto 4 de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) intitulado “Diversidad, cultura nacional y democracia en los tiempos de globalización: Las humanidades y las ciencias sociales frente a los desafíos del siglo XXI”, el cual estuvo encaminado a la producción de conocimientos relevantes sobre escenarios de alta complejidad y estimular la colaboración entre disciplinas y entidades académicas de la UNAM, en cooperación con otros sectores sociales y académicos. Para el cual Adriana Puiggrós escribió un capítulo, junto con Marcela Gómez, intitulado «Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio», en el cual sus autoras se propusieron ubicar algunos referentes para pensar los alcances que la noción de saberes socialmente productivos puede tener para dar cuenta de la precariedad del discurso hegemónico que se ha configurado de manera particular en los diversos países de la región y hacer visibles dimensiones de la realidad que han quedado en los bordes de las políticas educativas de ajuste de corte neoliberal, lo cual puede contribuir a la producción de alternativas³²³.

³²¹ L. Rodríguez, “Un relato de la construcción del trabajo”, en A. Puiggrós, dir., L. Rodríguez, coord., *Saberes: reflexiones...*, op. cit., p. 23-25.

³²² Marcela Gómez Sollano, coord., *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*, 2009. Aquí también cabe citar otro producto editorial que derivaría de esa investigación, orientado a reflexionar sobre los límites y alcances del discurso pedagógico en la producción de tramas sociales y de saberes de integración: Marcela Gómez Sollano, Liz Hamui Sutton, coords., *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate*, 2009.

³²³ Adriana Puiggrós, Marcela Gómez Sollano, “Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio”, en Marcela Gómez Sollano, coord., *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México, UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional-Programa Transdisciplinario en Investigación y Desarrollo para Facultades y Escuelas, 2009, pp. 23-37. (Macroproyecto Ciencias Sociales y Humanidades).

Del desarrollo de proyectos de investigación coordinados por los equipos de Argentina y México del programa APPEAL de ese momento también deriva *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*³²⁴, con la dirección de Adriana Puiggrós y la coordinación de Lidia Rodríguez, el cual fue publicado en Argentina por Galerna en ese mismo año. Este título condensaba los términos que habían ordenado buena parte del trabajo de los equipos y pretendía ser una base para el debate teórico que resultaba decisivo en la época en la lucha del movimiento por una educación nacional y popular. En el prólogo, Adriana Puiggrós precisaba que el uso que el programa APPEAL hacía de la categoría saberes se trataba de una “rebelión frente a la estrecha sapiencia de las teorías pedagógicas destinadas al control de las conductas, [no fue utilizada como antónimo de competencias] sino como la puerta lingüística hacia otra manera de entender y valorar los contenidos de la cultura”³²⁵, frente a la crisis del momento, tal como lo hemos precisado en este apartado del presente trabajo.

Durante su gestión al frente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, Adriana Puiggrós escribe *Cartas a los educadores del siglo XXI*³²⁶, publicado en 2007 por Galerna. Con una escritura epistolar, al estilo de Paulo Freire con sus *Cartas a quien pretende enseñar*, Puiggrós les habla a las y los educadores argentinos, pero también latinoamericanos, sobre cuestiones de profundo alcance político-educativo y pedagógico: el debate educativo de la época, cruzado por la impronta neoliberal de los años noventa; las nociones tan centrales como lo son las de los sujetos educador y educando, su crisis, desestabilización, pero también su potencialidad; la cuestión de la formación y capacitación de los docentes. Asimismo, intervienen aspectos sobre la gestión educativa, el planeamiento y la evaluación desde una concepción democrática, en miras a la posibilidad de una democracia pedagógica.

Garantizar una sociedad más democrática, realmente inclusiva y que apueste al desarrollo con justicia [...] implica concebir la educación desde una dimensión de futuro, que interviene en el hoy a fin de generar condiciones que le permitan a los sujetos desarrollar plenamente su presente y avanzar hacia un futuro más cierto [...] La razón de ser de la profesión docente es imaginar y soñar sujetos que puedan insertarse en los mundos ‘por venir’ y que sean capaces también de construirlos y transformarlos³²⁷

En el mismo año que se publica *Cartas a los educadores del siglo XXI*, Puiggrós asume el cargo como Diputada Nacional por la provincia de Buenos Aires, por el Frente

³²⁴ Adriana Puiggrós, dir., Lidia Rodríguez, coord., *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Buenos Aires, Galerna, 2009.

³²⁵ Adriana Puiggrós, “Prólogo”, en Adriana Puiggrós, dir., Lidia Rodríguez, coord., *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Buenos Aires, Galerna, 2009, p. 13.

³²⁶ Adriana Puiggrós, *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires, Galerna, 2007, 320 p.

³²⁷ *Ibidem*, p. 179.

para la Victoria –puesto que asumiría por dos periodos: 2007-2011, 2011-2015-. Siendo diputada se desempeñaría como presidenta de la Comisión de Educación de la H. Cámara de diputados de la Nación Argentina durante seis años (2008-2014). Como parte de esta importante conducción, en el 2011 encabezó la presentación de tres proyectos legislativos:

La ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior (14 de abril de 2011); educación superior: permanencia y bienestar estudiantil (5 de mayo de 2011); ejercicio de la docencia de la educación superior (15 de julio de 2011). De estos tres proyectos, solo el primero fue sancionado a fines de 2015 (Ley 27.204/15) y reformó artículos sensibles de la LES [Ley de Educación Superior]: consagró la gratuidad de los estudios de grado en las instituciones de educación superior de gestión estatal (cuestión no contemplada en la LES); prohibió expresamente establecer algún tipo de gravamen, tasa, impuesto o arancel; sugirió que el ingreso a la educación superior debe ser complementado mediante procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional por cada institución, pero que en ningún caso impliquen una impronta selectiva excluyente. La reforma, además, retomó la definición de la educación de la LEN [Ley de Educación Nacional] para el nivel, es decir, la educación superior pasó a definirse como un bien público y un derecho personal y social.³²⁸

Con la autoridad académica y profesional construida, Adriana Puiggrós también se ha distinguido por ser una voz reconocida en temas educativos en diversos medios de comunicación impresos y electrónicos, en los cuales ha posicionado temas y problemas relevantes de la agenda educativa, con las implicaciones que esto tiene o puede tener en la opinión pública. Su participación como articulista y columnista en diarios argentinos, tales como *Página/12*, *La Nación*, *Clarín*, *El Argentino*, *Diagonales*, *Tiempo Argentino*, *Miradas al Sur*, *Diario Perfil*–, se intensificó a finales de la primera década de los años 2000 en el abordaje de temas que versaron sobre: «Políticas neoliberales de tercera generación», «Los medios y la educación», «Lo público, lo privado y la autonomía», «El aula, eco de todas las violencias», «Ante la crisis mundial, hay que cuidar a la sociedad», «Hacia nuevas metas de financiamiento educativo», «La memoria desde la educación», «Soberanía económica y educativa», «Acceder a la educación es un derecho social», «El estallido de la burbuja educativa chilena», «Una transformación pedagógica», por citar algunos de los artículos publicados en dichos medios.³²⁹

³²⁸ Sebastián Gómez, “La política de acceso, permanencia y egreso universitario durante la administración kirchnerista (2003-2015) y macrista (2015-2019) en Argentina. Apuntes para una caracterización”, en *EccoS. Revista científica*, 2019, p. 9.

³²⁹ “Políticas neoliberales de tercera generación”, en *Diario Página/12*, 9 de mayo, 2008; “Los medios y la educación”, en *Diario La Nación*, 13 de junio, 2008; “Lo público, lo privado y la autonomía”, *Diario Página/12*, 17 de junio, 2008; “El aula, eco de todas las violencias”, en *Diario Clarín*, 14 de agosto, 2008; “Ante la crisis mundial, hay que cuidar a la sociedad”, en *Diario El Argentino*, 20 de octubre, 2008; “Ley Especial Jubilatoria para docentes universitarios”, en *Diario Página/12*, 12 de enero, 2009; “Educación Superior: Espacio privilegiado para la construcción de nuevas ideas”, en *Diario El Argentino*, 31 de marzo, 2009; “Una continuidad de la gestión”, en *Diario Diagonales*, 4 de octubre, 2009; “Hacia nuevas

En este sentido también destaca su participación con dos artículos, «‘Libre’ se impuso sobre ‘laica’» y «Ivanissevich, un duro en la UBA»³³⁰, en el *Diario del Bicentenario*, publicación a convocatoria del Gobierno –en ese entonces de Cristina Fernández (2007-2015)– en conmemoración del Bicentenario de la Revolución de Mayo de 1810 en Argentina, y de la que participaron en su edición diarios como *Crónica*, *El Argentino*, *Popular*, junto con doce diarios de todo el país. Tal iniciativa, que consistió en la edición de doscientos números (correspondientes uno a cada año entre 1810 y 2010) tuvo la intención, apunta Suriano, de poner en circulación una multiplicidad de voces, de discursos históricos desde diversos ámbitos, con el objeto de interpelar e interpretar la herencia histórica; el Gobierno lo situó como una oportunidad para pensar y reflexionar sobre el pasado, presente y futuro, que permitiera hacer un balance de la propia historia y con ello discutir y acordar metas, objetivos, políticas y estrategias para concertar y construir un proyecto de país.³³¹

En los últimos veinte años, la relevancia teórica, pedagógica y humanística de la obra de Adriana Puiggrós es reconocida también en sus numerosos escritos que, como artículos en revistas académicas especializadas en educación y en ciencias sociales, amplían el horizonte de reflexión al abordar tópicos concretos y que han convocado a públicos diversos. Figuran «Mitos y complejos argentinos que afectan la educación y la investigación en sus orígenes, con ecos presentes»³³², «La reforma de la educación:

metas de financiamiento educativo”, en *Diario Página/12*, 19 de febrero, 2010; “La secundaria depende de lo que hagamos todos”, en *Diario Página/12*, 15 de marzo, 2010; “La seguridad de los adolescentes”, en *Diario Página/12*, 28 de enero, 2011; “La memoria desde la educación”, en *Diario Tiempo Argentino*, 24 de marzo, 2011; “Soberanía económica y educativa”, en *Diario Página/12*, 22 de junio, 2010; “Las negociaciones colectivas tienen que ser valoradas”, en *Diario Tiempo Argentino*, 13 de junio, 2011; “Los partidos se ganan en equipo”, en *Diario Página/12*, 8 de julio, 2011; “Acceder a la educación es un derecho social”, en *Diario Diagonales*, 28 de julio, 2011; “El estallido de la burbuja educativa chilena”, en *Diario Página/12*, 5 de agosto, 2011; “La verdad sobre el modelo chileno”, en *Periódico Miradas al Sur*, año 4, núm. 169, 14 de agosto, 2011; “No es sólo una cuestión de bolsillo”, en *Diario Tiempo Argentino*, año 2, núm. 496, 27 de septiembre, 2011; “El sueño pedagógico de Néstor”, en *Diario Tiempo Argentino*, Suplemento Especial, 27 de octubre, 2011; “Una transformación pedagógica”, en *Diario Perfil*, 4 de diciembre, 2011; “La palabra de la niña”, en *Diario Página/12*, 20 de enero, 2012; “El ámbito para acercar posiciones son las paritarias provinciales”, en *Diario Tiempo Argentino*, 7 de marzo, 2012; “El saldo de los ‘90’”, en *Diario Página/12*, 12 de marzo, 2012; “Nuestro petróleo, nuestro futuro”, en *Diario Tiempo Argentino*, 6 de mayo, 2012; “El candidato de las mujeres vs. ‘Papá’”, en *Diario Página/12*, 21 de mayo, 2012; “La herencia de Juan Bosch”, en *Diario Página/12*, 23 de mayo, 2012; “¿Estimular o desalentar en el primer grado?”, en *Diario Página/12*, año 26, núm. 8520, 11 de julio, 2012; “El voto positivo por el cambio cultural”, en *Diario Tiempo Argentino*, año 3, núm. 780, 12 de julio, 2012; “Educación política”, en *Diario Página/12*, 18 de agosto, 2012; “Por una mirada sudamericana”, en *Diario Tiempo Argentino*, 29 de agosto, 2012; “Presencia de la Universidad del ‘73’”, en *Diario Página/12*, 30 de noviembre, 2012; “Derechos de los niños, derechos humanos”, en *Diario Página/12*, año 26, núm. 8735, 14 de febrero, 2013; “Responder al interés general”, en *Diario Página/12*, 2 de mayo, 2013; “El progreso de los jóvenes”, en *Diario Página/12*, 3 de marzo, 2014; “Soberanía también en la educación”, en *Diario Página/12*, año 28, núm. 9267, 7 de agosto, 2014; “Ingreso a la Universidad”, en *Diario Clarín*, diciembre, 2015; “De la gratuidad al mercado”, en *Diario Página/12*, 25 febrero, 2016.

³³⁰ Puiggrós, Adriana, “‘Libre’ se impuso sobre ‘laica’”, en *Diario El Bicentenario*, vol. ‘1958’. Secretaría General de la Presidencia, Presidencia de la Nación Argentina, 2010 p. 594; Puiggrós, Adriana, “Ivanissevich, un duro en la UBA”, en *Diario El Bicentenario*, vol. ‘1975’. Secretaría General de la Presidencia, Presidencia de la Nación Argentina, 2010, p. 663.

³³¹ Juan Suriano, “El Bicentenario de la Revolución de Mayo y los discursos públicos sobre la historia”, en *Tarea*, 2015, pp. 155-157

³³² Adriana Puiggrós, “Mitos y complejos argentinos que afectan la educación y la investigación en sus orígenes, con ecos presentes”, en *Revista de Ciencias Sociales*, núm. 13. Buenos Aires, Universidad de Quilmes, 2002, pp. 7-47.

camino a la fragmentación»³³³, publicados en 2002 y 2004, por la Universidad de Quilmes y la Universidad de Buenos Aires, respectivamente; «Radiografía de la educación»³³⁴, «Balance de educación en 25 años»³³⁵ y «La educación hacia el bicentenario»³³⁶, publicados en la tercera época de la emblemática revista *Caras y Caretas* que, para esta reaparición, bajo la dirección del historiador Felipe Pigna, tuvo la colaboración de periodistas e investigadores de reconocido prestigio y seriedad intelectual.

También figuran sus artículos recogidos por la revista medellinense *Educación y Pedagogía*, la *Revista Iberoamericana de Educación* –editada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura–, y la *Revista Docencia* –publicación del Colegio de Profesores de Chile–, versados sobre «La hora de la soberanía educativa en América Latina»³³⁷, «Soberanía económica y educativa»³³⁸ y «Avatares y resignificaciones del derecho a la educación en América Latina»³³⁹. Asimismo, se encuentran «La democracia que debemos construir», en el número 6 de *Cuadernos de Argentina Reciente*³⁴⁰; «El ámbito educativo sigue siendo el lugar menos violento», recogido en *Revista Laberintos*³⁴¹; «Recuperemos el derecho a calificar nuestra educación»³⁴², que vio la luz en *Apuntes*, revista de la Unión de Trabajadores de la Educación, de la municipalidad de Buenos Aires; «Desafíos para el futuro de la universidad», aparecido en el número 33 de *Voces en el Fénix*³⁴³, revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA; «La educación en la Constituyente de 1994», publicado en la revista *El Parlamentario*³⁴⁴; y «Memoria sobre los orígenes de la

³³³ Adriana Puiggrós, "La reforma de la educación: Camino a la fragmentación", en *Encrucijadas*, núm. 27. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, septiembre, 2004.

³³⁴ Adriana Puiggrós, "Radiografía de la educación", *Revista Caras y Caretas*, núm. 2226. Buenos Aires, septiembre, 2008.

³³⁵ Adriana Puiggrós, "Balance de educación en 25 años", *Revista Caras y Caretas*, núm. 2227. Buenos Aires, octubre, 2008.

³³⁶ Adriana Puiggrós, "La educación hacia el bicentenario", *Revista Caras y Caretas*, núm. 2222. Buenos Aires, mayo, 2008.

³³⁷ Adriana Puiggrós, "La hora de la soberanía educativa en América Latina", en *Revista Educación y Pedagogía*, núm. 58, vol. 22. Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, septiembre-diciembre, 2010, pp. 19-28.

³³⁸ Adriana Puiggrós, "Soberanía económica y educativa", en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 53, núm. 2. OEI, julio, 2010.

³³⁹ Adriana Puiggrós, "Avatares y resignificaciones del derecho a la educación en América Latina", en *Revista Docencia*, año 15, núm. 40. Santiago de Chile, Colegio de Profesores de Chile AG, mayo, 2010.

³⁴⁰ Adriana Puiggrós, "La democracia que debemos construir", en *Cuadernos Argentina Reciente*, núm. 6. Buenos Aires, diciembre, 2008.

³⁴¹ Adriana Puiggrós, "El ámbito educativo sigue siendo el lugar menos violento", en *Revista Laberintos*, año 5, núm. 20. Buenos Aires, Asociación de Institutos de Enseñanza Privada de la Provincia de Buenos Aires, marzo-abril, 2011, pp. 5-7.

³⁴² Adriana Puiggrós, "Recuperemos el derecho a calificar nuestra educación", en *Revista Apuntes, Unión de Trabajadores de la Educación*, año 1, núm. 1. Buenos Aires, septiembre de 2011.

³⁴³ Adriana Puiggrós, "Desafíos para el futuro de la universidad", en *Revista Voces en el Fénix*, año 5, núm. 33. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, abril, 2014, p. 7.

³⁴⁴ Adriana Puiggrós, "La educación en la Constituyente de 1994", en *Revista El Parlamentario*, 10 de agosto de 2014.

Historia de la Educación en la Argentina», presente en la revista de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE)³⁴⁵.

Algunos de estos artículos serían recogidos en un libro publicado en 2010 por Galerna, con un provocador título: *La tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995-2010)*³⁴⁶. En el prólogo, fechado en el 2009, Puiggrós nos dice que la tremenda sugestión de pensar que no es posible ha afectado a la sociedad argentina en varias ocasiones en su historia, esa sugestión ha adquirido múltiples caras, rostro de derrota popular, como instalación del miedo a pensar que otro país era posible:

Urge construir una fuerza político-cultural que impulse una nueva sociedad. La meta inmediata es superar la tremenda sugestión de pensar que no es posible y lograr que el conjunto del pueblo piense que sí lo es. Los educadores de la tradición latinoamericanista tenemos que asumir un rol fuerte en esa tarea porque sabemos que apostar a lo probable y también a las utopías; aunque no se trate con seguridad de lo posible, porque esa es nuestra identidad, somos idealistas que lanzamos flechas al futuro.³⁴⁷

Como un testimonio más del trabajo continuo del programa APPEAL –el cual, además de los equipos en Argentina y México, a partir del 2010, contaba con una sede más en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, Colombia, y la constitución de un campo de investigación particular en Brasil y Chile–, en 2013 se publican dos libros. El primero de ellos, publicado en Argentina durante el mes agosto, sobre *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*, esfuerzo editorial que devino de un proceso de investigación cuya hipótesis de trabajo era “que el avance en la democratización de la educación requiere políticas profundas de transformación capaces de construir una propuesta pedagógica donde el liberalismo fundacional se articule con el proyecto sujeto-pueblo y no con los proyectos de dependencia que han constituido la matriz original.”³⁴⁸ En el prólogo, escrito por Adriana Puiggrós, que llevó por título «Enfoques de la educación latinoamericana en el siglo XXI»³⁴⁹, su autora enfatiza la necesidad de no perder de vista las implicaciones de la construcción hegemónica del neoliberalismo, esto es, “que no afectó solo a las instituciones, sino que penetró en la conformación de los sujetos y organizó al conjunto

³⁴⁵ Adriana Puiggrós, “Memoria sobre los orígenes de la Historia de la Educación en la Argentina”, en Nicolás Arata y María Luz Ayuso, eds., *SAHE/20 Anuario. La formación de una comunidad intelectual*. Buenos Aires, Argentina, SAHE, 2015, pp. 223-227.

³⁴⁶ Adriana Puiggrós, *La tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995-2010)*. Buenos Aires, Galerna, 2010, 350 pp.

³⁴⁷ *Ibidem*, p. 19.

³⁴⁸ Lidia Rodríguez, et al., “Introducción. La trama del trabajo”, en Lidia Rodríguez, dir., *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*, 2013, p. 23.

³⁴⁹ Adriana Puiggrós, “Enfoques de la educación latinoamericana en el siglo XXI”, en Lidia Rodríguez, dir., *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Ed. APPEAL, 2013, pp. 9-24.

de la sociedad. El neoliberalismo caló el mundo, triunfó y organizó, y sigue teniendo las llaves del imperio.”³⁵⁰ En medio de la apertura de nuevos horizontes, de la mano de gobiernos de corte nacional-popular, en el caso de Argentina con las gestiones kirchneristas, Puiggrós insiste en revisar la experiencia de otros países latinoamericanos, las decisiones estructurales tomadas que coinciden en el rechazo a las políticas educativas cuyo motor son intereses del capital y las reglas del mercado, y a partir de ahí preguntarse: “si todos tenemos la misma opción, si hay otras, qué es lo que se está haciendo, qué peligros se están corriendo y qué se proyecta. [En este sentido, la autora subraya en] no dejar de tener en cuenta la persistencia de las concepciones neoliberales, ni pretender restaurar la vieja escuela o las antiguas universidades. Apelo una vez más a la responsabilidad de los pedagogos, pues el oleaje del siglo XXI parece habernos pasado por encima.”³⁵¹

El segundo de ellos fue el libro intitulado *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, estampado en México, en octubre de 2013. Dicho volumen, coordinado por Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein, fue resultado de un proyecto de investigación que buscó dar cuenta de las propuestas pedagógicas alternativas en la historia reciente de la región latinoamericana, configurando su campo de problemas en la relación entre saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas por diversos sectores, tanto gubernamentales como sociales. Tomando para ello como periodo de análisis las décadas transcurridas entre 1980 y 2010, en el entendido que es en esta etapa “cuando el neoliberalismo ha sentado raíces de legitimidad, situando históricamente algunas de las tendencias que han marcado las políticas educativas tanto en México como en América Latina.”³⁵²

En este libro se encuentra, como parte del horizonte histórico-contextual, «La disputa por la educación en América Latina. Hegemonía y alternativas»³⁵³, capítulo en el que Adriana Puiggrós se pregunta: ¿qué programa –en tanto concepción, línea política o compromiso social en la cual se ha inscrito la educación– hemos cumplido, los educadores-docentes, pedagogos, políticos, científicos sociales dedicados a la educación? A partir de esta pregunta guía, tomando como base que la historia de la

³⁵⁰ *Ibidem*, p. 12.

³⁵¹ *Ibidem*, pp. 13-18.

³⁵² Ana María del Pilar Martínez, “Prólogo. Un recorrido de la obra a través de su proceso de construcción”, en Marcela Gómez Sollano, Martha Corenstein Zaslav, coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, 2013, p. 11.

³⁵³ Adriana Puiggrós, “La disputa por la educación en América Latina. Hegemonía y alternativas”, en Marcela Gómez Sollano, Martha Corenstein Zaslav, coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México, FFYL-UNAM, 2013, pp. 103-120. Tres años más tarde este libro contaría con una edición en formato de libro electrónico: Marcela Gómez Sollano, Martha Corenstein Zaslav, coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (1ª ed. epub), 2016.

educación latinoamericana no ha sido lineal, ni ha habido una sola propuesta, ni los educadores se han adscrito a un único programa, hace un recorrido, recuperando cuatro grandes propuestas político-educativas que se han dado a lo largo de esa historia: la primera, planteada por Simón Rodríguez, enfocada en educar a los más pobres y marginados; la segunda, promovida de forma insistente a lo largo del tiempo por la derecha conservadora, que ha abogado por una educación diferenciada, en el sentido de que considera que los sectores populares deben recibir una educación de menor categoría que los privilegiados y, en la que no intervenga el Estado; la tercera, ofrecida por los liberales y positivistas latinoamericanos que imprimieron su idea de sistema escolarizado; y por último, el programa impuesto por el neoliberalismo desde las últimas décadas del siglo XX, que busca descentralizar, desestructurar y desfinanciar al sistema escolar de nuestros países. Tras este recorrido histórico, postula la necesidad de enfrentar el futuro de la educación de nuestra región a partir del rescate de la larga experiencia de políticas educativas en América Latina, de recuperar el papel del Estado, el principio de la educación como bien social no transable y la defensa de la soberanía educativa nacional y regional en América Latina: “Establecer posturas propias en la educación es indispensable para consolidar a nuestras sociedades como sujetos de voluntad autónoma en las crudas luchas por la hegemonía del mundo actual.”³⁵⁴

La profunda vocación y compromiso de Puiggrós con la formación de las nuevas generaciones se ve expresado en un trabajo escrito junto con Roberto Marengo intitulado *Pedagogías: reflexiones y debates*, el cual fue publicado por la Universidad Nacional del Quilmes en 2013, como parte de la colección Cuadernos universitarios³⁵⁵. Como la mayoría de los títulos que integran dicha colección, este trabajo había sido originalmente preparado como material de apoyo didáctico de los cursos ofrecidos por dicha universidad en su modalidad virtual, con la intención de constituirse como una herramienta útil para profesores y estudiantes en su trabajo en el aula, en este caso, del curso Pedagogía de la carrera Ciencias de la Educación³⁵⁶. En *Pedagogías: reflexiones y debates* aparece de manera nítida la insistencia de Puiggrós de tratar el campo conceptual específico de los problemas pedagógicos desde una mirada que haga de la historia un principio ordenador y de América Latina un emplazamiento “para revisar los múltiples aportes de pedagogos de esta región que dan cuenta de una experiencia

³⁵⁴ *Ibidem*, p. 120.

³⁵⁵ Adriana Puiggrós y Roberto Marengo, *Pedagogías: reflexiones y debates*. Bernal, Editorial Universidad Nacional del Quilmes, 2013, 144 pp. (Cuadernos universitarios).

³⁵⁶ Adriana Puiggrós, Roberto Marengo, *Pedagogía* [recurso electrónico]. Bernal, Universidad Virtual de Quilmes (UNQ), 2013, 118 pp. (Recurso didáctico, Ciencias de la Educación).

específica, aún dispersa en su concepción y con bastante frecuencia silenciada, ignorada y desconocida, que procuramos rescatar y poner en un campo de visibilidad.”³⁵⁷

2.3 Defensa de la educación pública y el giro a la derecha en América Latina

Nuevos vientos político-ideológicos azotaron la región latinoamericana a la mitad de la década de 2010, la emergencia y el advenimiento de lo que algunos autores han denominado *giro a la derecha* o, en algunos casos, *ola conservadora*. De acuerdo con lo que especifica Svampa, con ello se hace referencia a la llegada al poder de gobiernos tanto de la derecha neoliberal actualizada en clave neoconservadora o pospolítica, así como de una derecha radical autoritaria, la cual “mantiene una relación más ambigua con el neoliberalismo, al tiempo propone una vuelta a los valores jerárquicos y los binarismos tradicionales”³⁵⁸. Estos gobiernos mostraron la voluntad de revertir los cambios hechos por los gobiernos progresistas y se posicionaron en oposición a sus agendas y las de los movimientos que habían tratado de construir y generar alternativas. Si bien a la hora de hacer un análisis más fino, habría que situar sus particularidades, de acuerdo con Chaguaceda y Duno-Gottberg, hay una serie de elementos constantes que aparecen en mayor o menor grado:

[...] el personalismo, el autoritarismo; los desplazamientos de nociones de responsabilidad colectiva por los de responsabilidad individual; la erección de un orden punitivo; las concepciones de la ciudadanía ligadas a la integración asimétrica al mercado y la participación acotada a través del consumo; así como la exacerbación de discursos religiosos –con frecuencia de corte evangélico– en las naciones occidentales.³⁵⁹

Esta ola, siguiendo a Svampa, encontraría expresiones tempranas en Honduras y Paraguay con los golpes de Estado parlamentarios en 2009 y 2012, contra los gobiernos de Manuel Zelaya (2006-2009) y Fernando Lugo (2008-2012), respectivamente. El recrudecimiento de este escenario conservador se haría patente en 2015, con el golpe parlamentario contra Dilma Rousseff, quien fuera presidenta de Brasil (2011-2016), electa democráticamente, lo cual afianzó en la presidencia a Michel Temer (2016-2018) y con ello la consolidación de la radicalización conservadora; en Argentina, por la vía

³⁵⁷ A. Puiggrós y R. Marengo, *Pedagogías: reflexiones... op. cit.*, 2013, pp. 9-10.

³⁵⁸ M. Svampa, “Lo que las Derechas traen a la región latinoamericana...”, en *op. cit.*, p. 40. Para Stefanoni se trata “[...] de un movimiento antiprogresista que promueve la lucha contra la erosión de los valores jerárquicos/tradicionales, que muchos viven como una crisis de las últimas seguridades que parecen quedar frente a un futuro cargado de incertidumbre: la familia «tradicional», la coincidencia entre identidad de género y sexo, la religión... y así asistimos a una suerte de «rearme moral» del antiprogresismo, que busca pasar a la ofensiva después de los avances globales de los últimos años.” (Pablo Stefanoni, “Biblia, bucy y bala... recargados. Jair Bolsonaro, la ola conservadora en Brasil y América Latina”, en *Nueva Sociedad*, 2018, p. 6.)

³⁵⁹ Armando Chaguaceda, Luis Duno-Gottberg, “¿Una nueva hegemonía conservadora? Palabras a modo de introducción”, en A. Chaguaceda, L. Duno-Gottberg, coords., *La derecha como autoritarismo en el siglo XXI*, 2020, p. 10.

democrática, se hizo el pasaje a una derecha conservadora y neoliberal en 2015 con el triunfo de la Alianza Cambiemos y la llegada a la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019), representante del sector empresarial. Este giro, sigue Svampa:

[...] se profundizaría en 2017, con la transición ecuatoriana, tras la victoria de Lenin Moreno, cuyo gobierno implicó un distanciamiento crítico de las coordenadas del progresismo de Correa; se continuaría en Chile, con el nuevo regreso de Sebastián Piñera al gobierno, y encontraría un cierre catastrófico con el derrocamiento de Evo Morales en noviembre de 2019. [...] El fin de ciclo progresista no sólo incluye golpes parlamentarios y procesos eleccionarios, sino también mutaciones al interior del progresismo, como el caso de Lenin Moreno, pero también la deriva autoritaria del gobierno de N. Maduro en Venezuela, país que desde hace años atraviesa una crisis generalizada –de alcances geopolíticos–; a lo que se añade el viraje abiertamente represivo en Nicaragua, bajo el binomio D. Ortega-R. Murillo, desde 2018, con sus muertos y centenares de presos, digno de la peor de las dictaduras. Asimismo, fue en 2018 que el giro conservador tuvo también su vuelta de tuerca autoritaria en Brasil, con el encarcelamiento de Lula da Silva y el inesperado y abrumador triunfo en las elecciones presidenciales de Jair Bolsonaro, un político de extrema derecha, que profesa sin pudor alguno, valores autoritarios y políticas militaristas de mano dura.³⁶⁰

En el marco de este nuevo escenario, y en el caso particular de Argentina con la llegada de Mauricio Macri³⁶¹ al poder, es que se inscriben los siguientes trabajos de Adriana Puiggrós, preparados como artículos de revistas: para *Maíz*, publicación realizada por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de la Plata, escribe «En las antípodas de Sarmiento»³⁶², publicado en 2016, en su número 6, asimismo, escribe «Contra la clausura»³⁶³, trabajo publicado en su número 11, en el 2019, en donde frente a la postura del neoliberalismo respecto a la historia, Puiggrós sugiere algunas líneas de análisis sobre su importancia en la construcción de “un nuevo orden recuperando las experiencias que permitan inscribir el futuro de la educación en la genealogía del pueblo y la nación”. En 2017 se publica «La educación

³⁶⁰ M. Svampa, “Lo que las Derechas traen a la región latinoamericana...”, en *op. cit.*, pp. 20-21.

³⁶¹ Manuel-Fabien Aliana explora algunas de las condiciones que posibilitaron la llegada de Macri al poder: “En Argentina, la derecha trabajó arduamente desde 2006 por renovar su imagen y modernizar su discurso. El candidato presidencial Mauricio Macri, que por entonces era jefe de gobierno de la ciudad de Buenos Aires, supo voltear los focos sobre la corrupción de la era kirchnerista, denunciando el caudillismo de los gobernadores de provincia y la “necesidad” de una reforma tributaria que oxigenara la economía del país. Y a pesar de que tras su nueva estrategia de comunicación se escondieran los mismos viejos métodos liberales aplicados durante la llamada *década perdida*, Macri logró capitalizar los votos del rechazo creciente en contra del gobierno kirchnerista. Desde 2009, este gobierno se iba carcomiendo por dentro y perdía apoyo popular por su incapacidad para reducir la inflación, sus políticas de restricción en la compra del dólar, y el error de mantener impuestos percibidos como injustos, tales el de las “ganancias” (impuesto a los sueldos), y el del cheque (impuesto a créditos y débitos bancarios, creado bajo De la Rúa en medio de la crisis económica de 2001). Todos estos factores fueron los que en 2015 propiciaron la derrota del Frente para la Victoria, la coalición política del candidato oficialista Daniel Scioli.” (Manuel-Fabien Aliana, “La derechización de América Latina, una constante reversible”, en *La marea.com* [en línea], 2018, párr. 7).

³⁶² Adriana Puiggrós, “En las antípodas de Sarmiento”, en *Revista Maíz*, núm. 6 [en línea]. La Plata, FPyCS- UNLP, La Plata, mayo, 2016.

³⁶³ Adriana Puiggrós, “Contra la clausura”, en *Revista Maíz*, núm. 11 [en línea]. La Plata, FPyCS- UNLP, La Plata, septiembre, 2019.

en disputa, retos y perspectivas en el siglo XXI»³⁶⁴ en *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, texto que encuentra su raíz en la participación que tuvo Puiggrós, a cargo de la conferencia central, en el XIV Encuentro Nacional de Carreras en Educación y Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales, el cual fue llevado a cabo los días 18 y 19 agosto de 2016. Para *Caras y Caretas*, revista a la que ya se ha hecho mención, escribe «Paulo Freire a la luz del siglo XXI»³⁶⁵ y «Aulas para pocos»³⁶⁶, publicados en julio y diciembre de 2019.

Lo sugerente del título de su artículo «En las antípodas de Sarmiento», antes mencionado, Puiggrós lo desarrollaría y enriquecería en su libro *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*³⁶⁷, editado en 2017 por Colihue, título que formaría parte de la colección Biblioteca Adriana Puiggrós. En este trabajo, la autora recupera la figura tan emblemática, como controversial y polémica de Domingo Faustino Sarmiento –que, con sus adhesiones y rechazos, su obra deja huella en la historia del sistema educativo argentino– para hacer parte del debate con respecto a la influencia creciente del neoliberalismo en el ámbito de lo educativo que apunta a la mercantilización de la educación pública, entregando su manejo a las corporaciones, y a la desescolarización, situación que, según precisa Puiggrós, no es exclusivo del escenario argentino.

¿Por qué tomar la imagen de Domingo Faustino Sarmiento? La reaparición de la imagen de Domingo Faustino Sarmiento y de la vigencia de la Ley 1420 de Educación Común de 1884 en la campaña por la sucesión presidencial argentina del 2015, así como los usos que el gobierno macrista hizo de la figura de Sarmiento, en una suerte de reivindicación³⁶⁸, fungieron en Puiggrós como catalizadores y motivaciones para plantearse trabajar profundamente a Sarmiento, tanto en el marco de las diferentes

³⁶⁴ Adriana Puiggrós, "La educación en disputa, retos y perspectivas en el siglo XXI", en *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, vol. 12, núm. 8. Córdoba, Argentina, Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH-UNC, noviembre, 2017.

³⁶⁵ Adriana Puiggrós, "Paulo Freire a la luz del siglo XXI", en *Revista Caras y caretas* [en línea]. Buenos Aires, 1 de julio, 2019.

³⁶⁶ Adriana Puiggrós, "Aulas para pocos", en *Revista Caras y caretas* [en línea]. Buenos Aires, 2 de diciembre, 2019

³⁶⁷ Adriana Puiggrós, *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*. Buenos Aires, Colihue, 2017, 384 pp. (Colección Biblioteca Adriana Puiggrós).

³⁶⁸ Adriana Puiggrós recuerda las expresiones que hubo por parte del gobierno macrista con respecto a la reivindicación de Sarmiento y al rescate de su imagen del mal que le había hecho el peronismo y el kirchnerismo, una de ellas es la icónica visita que hizo Esteban Bullrich, primer ministro de Educación (2015-2017) de Macri, a San Juan (tierra natal del prócer) para fotografiarse con un busto de Sarmiento ante el que prometió reivindicarlo, diciendo "Se ha querido mitificar a Sarmiento del lado malo", y al mismo tiempo, señala Puiggrós, "convocaba a los inversores internacionales privados a la educación y, meses después, hacía pública su opinión favorable al establecimiento de la enseñanza de la religión en las escuelas públicas" (A. Puiggrós, *Adiós, Sarmiento... op. cit.*, p. 10).

discusiones que tuvo, así como las diversas interpretaciones que ha suscitado, situándolo desde sus claroscuros, desde las paradojas que plantea.

Sarmiento seguía siendo nombrado tanto por quienes protagonizaban la defensa de la educación pública, gratuita y laica, así como por aquellos que buscaban desarticular y remplazar el sistema de educación pública por las reglas del mercado, señala Puiggrós:

[...] que depositan en su figura los errores de sus contendientes y guardan para sí gajos mitificados de su complejo pensamiento. Hay cierta desesperación por apropiarse del Presidente de la Nación sanjuanino, que da para pensar sobre las insuficiencias del país federal organizado por hombres unitarios. Se trata del provinciano al que le fue negado estudiar en el Colegio de Ciencias Morales, del niño que creció entre los tíos curas y obispos y luego enfrentó al clero, del adolescente que se hizo maestro contemplando la cordillera con el tío Oro, y años después convocó a mujeres protestantes, anglosajonas, estadounidenses y bastante sufragistas, para que educaran con ideas modernas a los maestros de las nuevas generaciones argentinas; fue el político que lideró la construcción de un sistema escolar estatal, común, gratuito, obligatorio, y bregó por la educación laica. Ese hombre racista, iracundo, brutal, que puso en las palabras 'Civilización y Barbarie' el drama latinoamericano y, en su dramática evocación a la 'sombra terrible de Facundo', reclamó al sujeto de su obsesión el saber ausente que lo enloquecía, rogándole "Tú posees el secreto: ¡revélanoslo!"³⁶⁹

Puiggrós encuentra en Sarmiento un significativo que englobaba y condensaba problemas no resueltos de la sociedad argentina: la separación de la Iglesia del Estado, el tema de la democracia, de la participación popular, el tema de las instituciones, el de la educación pública, entre otros. Así, a través de un recorrido histórico del sistema educativo argentino, desde su fragua hasta las décadas marcadas por la impronta del neoliberalismo –deteniéndose en el análisis del rol del Estado como garante de la educación, el papel e intervención de la iglesia, las transformaciones que sufre la concepción de educación (entre la del derecho y la del bien transable), los hitos del avance del neoliberalismo en la educación, la cuestión docente y las alternativas que en el proceso se han producido–; hace jugar la figura de Sarmiento como clave de lectura que acompaña este recorrido. Se hace presente en este trabajo la marca puiggrosiana de articulación de los registros de la historia, el presente y el futuro, en el sentido que este recorrido histórico, ampliamente documentado que realiza la autora, es guiado por la pregunta por el consenso amplio de la sociedad argentina con respecto a la educación, es decir, así como a finales del siglo XIX y principios del XX había un consenso amplio de construcción de un sistema escolar público, Puiggrós se pregunta si en el momento actual, marcado por la crisis amplia de los sistemas educativos modernos, ¿hay un consenso, una voluntad de la sociedad argentina respecto a esos problemas educativos

³⁶⁹ *Ibidem*, p. 7.

no resueltos, con respecto a la institución educativa?, aspecto que no es menor a la hora de pensar otros futuros posibles.

Es así como este trabajo también resulta ser una voz de alerta frente a la política educativa argentina del gobierno macrista, pero también frente al panorama latinoamericano, marcados por la apertura del mercado educativo³⁷⁰, y en el que la reivindicación de la figura de Sarmiento que hace Puiggrós pone con fuerza la educación pública, la escuela común, la educación para todos, la construcción de las bases del sistema escolar gratuito, obligatorio y laico.

La llegada de Mauricio Macri a la presidencia de Argentina, supondría un giro sustantivo en la mayoría de las políticas desarrolladas por los gobiernos kirchneristas y la asunción nuevamente por la política nacional del modelo educativo de mercado. Tal rasgo distintivo de las lógicas de privatización y mercantilización de y en la educación sería uno de los elementos que abordaría *La privatización educativa en Argentina*³⁷¹, publicación del Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” de la CTERA en coordinación con la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) – organización que nuclea a sindicatos docentes de América Latina– en la que participó Adriana Puiggrós, junto con Miguel Duhalde, Secretario de Educación de la CTERA, Myriam Feldfeber, profesora e investigadora de la Universidad de Buenos Aires, y Susan Robertson, profesora e investigadora de la Universidad de Cambridge. En este trabajo, publicado en 2018, se describen y analizan las tendencias privatizadoras de y en la educación argentina en sus diferentes formas de manifestación, con objetivo de realizar un mapeo de las diversas formas en las que este fenómeno se manifiesta y de poner en evidencia los mecanismos que atentan contra la materialización del derecho social a una educación pública:

Las políticas que implementa el gobierno en el área educativa, así como las alianzas que establece con los actores privados, promueven valores como el liderazgo, el cambio y la innovación como sinónimos de mejora, el emprendedorismo, la meritocracia, y la rendición de cuentas (“accountability”) a partir de la medición y evaluación de resultados a través de pruebas estandarizadas. Los principales ejes de la política educativa actual pasan por la desarticulación y/o descentralización hacia las provincias de los programas nacionales del

³⁷⁰ La preocupación de Adriana Puiggrós por la mercantilización de la educación y sus efectos en la región también se vería reflejada en su participación en el Coloquio Regional Balance de la Declaración de Cartagena y Aportes para la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2018, que se realizó el 9 y 10 de noviembre de 2017 en la Universidad Nacional de las Artes, Buenos Aires, con el título “Entender lo que pasa”, trabajo que sería recogido en el 2018 en el primero de la serie de cuadernos “Aportes para pensar la universidad latinoamericana”. Adriana Puiggrós, “Entender lo que pasa”, en Claudio Suasnábar, Damián Del Valle, Axel Didriksson, Lionel Korsunsky, comps., *Balances y desafíos hacia la CRES 2018. Cuaderno 1: Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana*. Buenos Aires, IEC-CONADU/CLACSO/Universidad Nacional de las Artes, 2018, pp. 179-182.

³⁷¹ Myriam Feldfeber, Adriana Puiggrós, Susan Robertson, Miguel Duhalde, *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires, Internacional de la Educación para América Latina/Ediciones Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), 2018, 98 pp.

Ministerio (incluyendo la paritaria nacional docente, en abierto incumplimiento de la ley), la promoción de valores de mercado (emprendedorismo, educación en función de las demandas de las empresas), la apertura del sistema educativo para negocios privados (a través de convenios y contratos), la atracción de capitales privados y de fundaciones internacionales no sólo para “asesorar” al Ministerio sino también para participar directamente en la implementación de políticas y programas.³⁷²

Frente al avance de las políticas educativas del gobierno de Macri, orientadas al desarme del sistema de educación pública, y en el marco de la lucha por una educación pública nacional, popular y democrática, en el 2019 sale a las librerías argentinas una nueva edición ampliada del libro *La tremenda sugestión*, ahora bajo el título *Luchas por una democracia educativa (1995-2018)*³⁷³, a la cual se le incluye una cuarta parte – Educación pública, educación popular y mercado en el siglo XXI– que reúne intervenciones, opiniones y artículos de la autora sobre el devenir educativo argentino y latinoamericano del 2010 al 2018. Ante el panorama desolador de la educación acosada “por los propósitos del mercado educativo en manos de corporaciones, por las concepciones pedagógicas de sus agentes y por los intereses inmediatos de una nueva burocracia tecnocrática”³⁷⁴, Puiggrós en el prólogo a esta edición, fechado en septiembre de 2018, nos invita a tomar como clave de lectura la memoria, las experiencias y los saberes:

[...]en las últimas dos décadas hubo en América Latina políticas estatales de enorme valor para la educación democrática de las grandes mayorías. Centenares de miles de docentes y alumnos, de familias y comunidades, participaron de manera directa o sintieron los beneficios de leyes y programas educativos de los cuales fueron sujetos centrales. En la Argentina, los gobiernos kirchneristas abrieron un espacio donde volvieron a brotar experiencias de educación popular y ejecutaron una decisiva reforma del sistema de educación pública. Fue un tiempo en el que nuevas generaciones de educadores registraron el pensamiento y la obra alternativa de figuras relevantes de la educación latinoamericana que antes permanecían ausentes de la historia oficial de la educación y en su propia formación. Esos saberes hacen memoria, y la memoria es uno de los materiales requeridos para la generación de políticas. Memoria, experiencia y saberes podrán orientar a los educadores a albergarse en la genealogía de la educación popular latinoamericana, y desde ese lugar resolver democráticamente los retos del complejo presente.³⁷⁵

Su trayectoria y labor educativa, marcada por su destacada lucha en defensa de la educación pública y la defensa de la educación como un derecho, sería reconocida en este tiempo por la Universidad Nacional de Tucumán en Argentina, con la distinción del

³⁷² *Ibidem*, pp. 91-92.

³⁷³ Adriana Puiggrós, *Luchas por una democracia educativa (1995-2018)*. Buenos Aires, Galerna, 2019, 496 pp.

³⁷⁴ *Ibidem*, p. 10.

³⁷⁵ *Ibidem*, pp. 10-11.

Doctorado Honoris Causa, en junio de 2019. Previo a ello, ya la Universidad Nacional de La Plata le habría conferido dicho grado honorífico en julio de 2017, y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM le habría entregado el Reconocimiento Escuela Nacional de Altos Estudios, en septiembre de 2016.

2.4 La historia se sigue escribiendo: la escuela entre tradición e invención en tiempos de incertidumbre

En diciembre de 2019 se publica *La escuela, plataforma de la patria*, libro coeditado entre la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)³⁷⁶. En este trabajo Puiggrós recupera las discusiones que ya venía dando con respecto a las implicaciones del avance en América Latina de la mercantilización de la educación, de abrir la educación como un espacio de compra-venta, y su peligrosa ruta hacia la desescolarización y, propone una serie de tesis muy potentes para pensar y dejar resonar el significativo escuela.

Ello adquiere una tesitura particular en el momento en que el libro es publicado. Un 2019 que trajo consigo la apertura de un camino de re-construcción y de visión latinoamericanista con el triunfo en las elecciones argentinas del Frente de todos, coalición democrática encabezada por Alberto Fernández y Cristina Fernández Kirchner, derrotando en las urnas la reelección del gobierno de Macri en fórmula con Miguel Ángel Pichetto. También un 2019 marcado por la inédita forma de insurrección y desborde popular en Chile, allí, en el “oasis de crecimiento y prosperidad” donde el neoliberalismo se sostuvo como modelo durante casi medio siglo, se evidenciaba con nitidez la crisis de gobernabilidad neoliberal: “«No es por 30 pesos, es por 30 años». La consigna que circula en las calles y en las redes de Chile sintetiza el espíritu de las protestas sociales iniciadas por estudiantes secundarios cuando comenzaron a evadir molinetes como reacción al aumento del boleto del Metro de Santiago, a principios de octubre”³⁷⁷ y, que arribaron a un proceso constituyente para enterrar la Constitución política redactada por el gobierno de facto de Augusto Pinochet. En noviembre, después de 580 días de prisión y un caso con serias irregularidades, el expresidente brasileiro, Luiz Inácio Lula da Silva recobró su libertad. E igualmente en noviembre, en Bolivia, estallaba un golpe de Estado de derecha que impedía la reelección del presidente constitucional Evo Morales y derrotaba el proyecto del Estado Plurinacional constituido en 2009; golpe que, como plantea Carrasco, “tenía toda la cara de la vuelta de los

³⁷⁶ Adriana Puiggrós, *La escuela, plataforma de la patria*. Buenos Aires, UNIPE/CLACSO, 2019, 136 p. (Políticas educativas, 5).

³⁷⁷ Gabriel Entin, Eugenia Palieraki, “Democracia autoritaria o democracia ciudadana. El estallido social en Chile en perspectiva histórica”, en *Revista Común*. México, 23 de octubre, 2019.

regímenes de los años setenta: La intromisión de la OEA, la burda campaña mediática global proyectando un fraude que nunca existió, la traición de las fuerzas armadas, la violencia desatada contra los sectores populares (masiva y selectiva)”³⁷⁸

En ese contexto es en el que se publica *La escuela, plataforma de la patria*, en cuyas páginas su autora debate, “al correr de la pluma [...] alternando el estilo argumentativo con algunos recuerdos y anécdotas que afloraron en la escritura”³⁷⁹, la importancia que la escuela tiene en aquello que se teje entre la tradición, lo que se hereda y lo nuevo que emerge y se gesta; haciéndolo, como marca distintiva puiggrósiana, proponiendo miradas prospectivas, formas de razonamiento que articulen el pasado, el presente y el futuro.

En sus páginas aparece de manera nítida la defensa de la escuela como espacio de vinculación y articulación, como “lugar para trabajar las subjetividades de los niños y jóvenes, así como las nuestras, las de los educadores, en pos de fortalecer la capacidad inventiva, no sólo la crítica”³⁸⁰, desde su enorme fuerza de significar un tipo de sociedad, como poderosa plataforma capaz de poner límites al avance de los intereses corporativos; como “nave con la cual partimos hacia un futuro en el que queremos incidir, y aquella que vayamos construyendo. Hagamos de su ritmo cansino una virtud y de la aceleración de nuestros jóvenes un estímulo.”³⁸¹

Como parte de un ejercicio retrospectivo para analizar lo que ha llevado a la desintegración del sistema educativo moderno en las últimas décadas en los países de América Latina, puede situarse lo que trabaja Puiggrós en «La educación latinoamericana: del liberalismo al neoliberalismo», capítulo publicado en *La disputa por la educación. Tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina*, libro coordinado por Marcela Gómez y Martha Corenstein³⁸². En él, su autora, sitúa como objeto de análisis al campo problemático de la educación latinoamericana en su tránsito del liberalismo al neoliberalismo, los acercamientos y distanciamientos de los escenarios educativos que plantean. En ese sentido, se pregunta si el neoliberalismo ha conformado una ‘paideia’ y, por lo tanto, si la educación

³⁷⁸ Gabriel Carrasco, “El aprendizaje del pueblo boliviano”, en *Revista Común*. México, 23 de noviembre, 2020.

³⁷⁹ A. Puiggrós, *La escuela, plataforma... op. cit.*, pp. 9-10.

³⁸⁰ *Ibidem*, p. 104.

³⁸¹ *Ibidem*, p. 127.

³⁸² Adriana Puiggrós, “La educación latinoamericana: del liberalismo al neoliberalismo”, en Gómez Sollano, Marcela, Martha Corenstein, coords., *La disputa por la educación. Tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina*. México, FFyL, DGAPA-UNAM, 2019, pp. 107-134. Dicho trabajo encuentra raíz en una conferencia dictada por Puiggrós en México, como parte de un encuentro de investigación del programa APPEAL, en 2016: Adriana Puiggrós, Conferencia: “América Latina: del liberalismo al neoliberalismo en educación (resistencias y alternativas)”, en el marco de *Encuentro de investigación del Programa APPEAL. América Latina: del liberalismo al neoliberalismo en educación. Experiencias, límites y horizontes* (21-23 de junio, 2016), México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 21 de junio, 2016.

solamente reproduce al sujeto del mercado, o si en el juego discursivo entre lo necesario y lo contingente del devenir histórico, siguiendo a Laclau, existen fracturas; y si existe aún un deseo de construir una nueva cadena de significaciones pedagógicas.

Para abordar este campo problemático, la autora hace jugar el concepto de 'paideia', en tanto concepción socialmente compartida de la cultura y de los sentidos de la educación y, como convicción de la educación como decisión política, en miras de aportar al análisis de las tramas pedagógico-culturales de nuestra época. A partir de esta base, elabora una lectura retrospectiva de la educación latinoamericana, que lejos de desconocer las especificidades de cada periodo o lugar, encuentra puntos y principios comunes que corren por la historia de la región. Asimismo, pone de relieve la concepción de la educación como bien transable, la pedagogía meritocrática y la colonización monopólica de poderosas corporaciones en los territorios educativos y otros de la cultura.

La amplitud de su conocimiento sobre los itinerarios de la historia educativa en América Latina, la han llevado a preguntarse particularmente por las herencias pedagógicas que diversos educadores han dejado huella con sus producciones, como ya se ha constatado en este trabajo. Como otra muestra de ello se puede mencionar el capítulo que escribió sobre «La herencia pedagógica de Simón Rodríguez»³⁸³ presente en la obra coordinada por Danilo Streck, Cheron Moretti y Telmo Adams titulada *Fontes da Pedagogia latino-americana. Heranças (des)coloniais*, publicada en 2019. Previo a este trabajo, Puiggrós había publicado dos capítulos más junto con el grupo de investigación coordinado por Danilo Streck, formado en el Programa de Posgrado de la UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos) de Brasil: uno dedicado a Domingo Faustino Sarmiento³⁸⁴, y otros sobre Andrés Bello, considerado uno de los humanistas e intelectuales más importantes de Venezuela y América Latina³⁸⁵. Ambos fueron reunidos en el libro *Fontes da pedagogia latino-americana. Uma antologia*, publicado en 2010, esfuerzo editorial dirigido a recoger algunos trazos sobre veintiséis pensadores que marcaron la educación en América Latina y el Caribe, entre ellos, Simón Rodríguez, José Martí, Gabriela Mistral, Nísia Floresta, Paulo Freire.

Con el triunfo Frente de todos y la asunción de Alberto Fernández como presidente de Argentina, Adriana Puiggrós se integra al gabinete educativo en diciembre de 2019,

³⁸³ Adriana Puiggrós, "A herança pedagógica de Simón Bolívar", en Danilo Streck, Cheron Moretti, Telmo Adams, orgs., *Fontes da Pedagogia latino-americana. Heranças (des)coloniais*. Curitiba, Brasil, Appris, 2019. (Educação, tecnologias e interdisciplinariedade).

³⁸⁴ Adriana Puiggrós, "Domingo F Sarmiento ou os antagonismos da cultura e da educação argentinas", en Danilo Streck, org., *Fontes da Pedagogia latino-americana. Uma antologia*. Belo Horizonte, Brasil, Autêntica Editora, 2010, pp. 105-115.

³⁸⁵ Adriana Puiggrós, "Andrés Bello, o humanista latino-americano", en Danilo Streck, org., *Fontes da Pedagogia latino-americana. Uma antologia*. Belo Horizonte, Brasil, Autêntica Editora, 2010, pp. 71-87.

siendo nombrada Viceministra-Secretaría de Educación del Ministerio de Educación, cargo que sostuvo hasta agosto del 2020 y desde el cual siguió sustentando el carácter público de la educación, el diálogo con el magisterio, así como contribuyendo a la generación de espacios de debate plurales para la toma de las decisiones de políticas educativas para el sistema educativo argentino. Actualmente se desempeña como asesora en materia educativa del presidente, Alberto Fernández.

En estos tiempos que corren, marcados por un contexto de contingencia e incertidumbre que vivimos en nuestro país y a nivel mundial –a causa de la emergencia sanitaria que suscitó la enfermedad llamada COVID-19, que se ha extendido con tal vertiginosidad que fue declarada pandemia global por la Organización Mundial de la Salud–, todas las dimensiones de la vida social han sido trastocadas. Los registros educativo y pedagógico, sin duda, no son ajenos a estas circunstancias; le plantean cantidad de exigencias al acto de educar, sobre todo en una región como es la nuestra, caracterizada por condiciones de desigualdad, injusticia social, precariedad y pobreza.

Encarar esta situación ha llevado a la germinación de cantidad de preguntas, reflexiones, experimentaciones y creaciones pedagógicas por parte de educadores, instituciones educativas, investigadores y otros actores de la vida social. La virtualidad probablemente ha sido la figura estrella de muchos de los debates que ha suscitado este escenario. En algunos casos pareciera que la pregunta central está en los mecanismos para trasladar la educación a plataformas virtuales y para “funcionar” plenamente desde las plataformas digitales sin perder los “niveles de calidad, eficiencia y disciplina”. En otros casos, frente a este entorno virtual, se ha aprovechado para atacar la vigencia de la escuela pública, o bien, para dimensionar su importancia en la vida social (como espacio de resguardo, como espacio de encuentro, como espacio de producción de relaciones únicas, como oportunidad de democratización del conocimiento³⁸⁶). También la lógica de mercado ha hecho su tarea en este contexto, profundizando la transformación en negocio la educación a distancia y dando otro paso en la ruta de la privatización educativa.

En la agenda política y académica, cruzada por la coyuntura, se han generado dinámicas en las que la presencia de Adriana Puiggrós no se ha dejado de lado, sino por el contrario, se ha ampliado. Como la lectora de contexto que es, Adriana Puiggrós ha brindado un extenso número de charlas y conferencias a través de medios digitales, que si bien el trabajo que aquí se presenta no da cuenta de este aspecto, se pueden mencionar de manera general, y que se especifican en el apartado de anexos de este trabajo y en el que se recupera la participación que ha tenido en Universidades como la

³⁸⁶ Sebastián Plá, “La escuela en tiempo de pandemia”, en *La Jornada*.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Iberoamericana, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), la Universidad Pedagógica (UNPE, Argentina), la Universidad de Buenos Aires (UBA) y diversas Universidades Nacionales de la Argentina, de Brasil, Colombia y de Chile; al igual que con asociaciones de profesores, como lo es la Confederación de Trabajadores de la República Argentina (CTERA) y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) de México; y con redes académicas y de información como Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Otras Voces en Educación, Red Educativa Universitaria de Conocimiento y Acción Regional (REDUCAR).

En ellas ha situado reflexiones, desde una mirada histórica y teórico-pedagógica que configura como clave particular, relacionadas con aspectos como la cuestión de la escuela –particularmente la escuela pública–, su papel y desafíos, y en ese marco, las implicaciones de haberse visto reunidas, de manera imperativa ante las circunstancias actuales, las dimensiones de la familia, la escuela y el trabajo. Asimismo, plantea reflexiones a propósito del tema del vínculo, de la soberanía tecnológica, la apropiación de lo tecnológico por parte de los educadores, la identidad y compromiso docente, lo que significa ser docente hoy; el pensar la educación en el sentido de lo cultural amplio; el carácter dislocador, en tanto operación, del neoliberalismo.

No está de más destacar que en el ir y venir de estos tiempos, el reconocimiento a Puiggrós no ha dejado de estar presente. Una muestra de ello, entre otras cuestiones, es la distinción que recibió el 24 de septiembre de 2020 por parte de la Universidad Nacional de Pilar (UNP), Paraguay, del Doctorado Honoris Causa, por su desempeño íntegro y de compromiso con cargos públicos, de docencia, investigación y político-social. Quienes participaron de la ceremonia –Cecilia Aguilera Estigarribia (decana de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNP) y Francisco Javier Giménez Duarte (docente investigador de la UNP)– destacaron que su obra, su producción teórica e intelectual la ubica como una de las más importantes referentes contemporáneas de la historia de la educación y de pedagogía latinoamericanas, una intelectual influyente en el pensamiento pedagógico latinoamericano³⁸⁷.

El recorrido trazado desde el primer capítulo de los itinerarios intelectuales de Adriana Puiggrós a partir de su obra, muestra un trabajo de investigación, formación e intervención sostenido por más de cincuenta años, lo cual se ve reflejado en la diversidad de textos que conforman su amplia producción, relacionados con tópicos centrales del debate pedagógico contemporáneo, así como con aspectos que articulan

³⁸⁷ “Acto académico Doctorado Honoris Causa por parte de la Universidad Nacional de Pilar, Paraguay, a la Dra. Adriana Puiggrós”. Escuela de Gobierno y Políticas Públicas Norberto Bobbio (virtual), 24 de septiembre, 2020.

la teoría con cuestiones concretas de historia y política de la educación en y de la región latinoamericana.

Asimismo, como se puede observar, su despliegue teórico-político ha sido base para la generación de propuestas concretas que tienen incidencia en la definición de programas educativos de diverso orden, así como en la promoción de reformas y en la iniciativa y formulación de leyes y decretos, tales como la obligatoriedad de la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires, la Ley de la educación provincial en el 2007, la creación de la primera universidad pedagógica en Argentina en 2006, la prohibición de arancelamiento de la educación superior y la responsabilidad estatal indelegable del Estado en relación con ésta, por mencionar algunos.

Hemos visto también que su quehacer intelectual y político-pedagógico se ha ampliado con el acompañamiento a organizaciones sociales, civiles, sindicales y políticas; así como con la conformación de grupos de trabajo y la constitución de espacios de investigación y formación muy importantes, en los que la obra y liderazgo de Adriana Puiggrós son referentes centrales y un pilar del pensamiento pedagógico y humanístico de la región.

En el marco de lo que aquí se ha trabajado y del objeto de este estudio, resulta significativo, reconociendo la vasta y amplia obra de Adriana Puiggrós, tal como se puede ubicar en este segundo capítulo, situar como recorte³⁸⁸ algunas obras como *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*, *La otra reforma*, *El lugar del saber* que, junto con las mencionadas en el primer capítulo, constituirán la base para situar analíticamente los aspectos que a nivel teórico-conceptual, constituyen elaboraciones nodales para el campo de la educación y la pedagogía –particularmente en América Latina–, en términos de lo que abonan para la conformación del campo educativo y pedagógico, con las implicaciones que esto tiene en términos no solo del campo sino también de las prácticas, de los procesos de investigación y producción de conocimiento, de la dimensión ético-política de lo educativo y de la particularidad de lo pedagógico.

Estos aspectos se abordarán en el siguiente capítulo, en el que nos avocaremos a realizar un análisis, a partir de ejes y dimensiones específicos (lo teórico, conceptual y epistemológico, lo histórico-genealógico y, lo político-pedagógico), sobre la particularidad y lo que abona a la construcción teórica del ámbito pedagógico la obra de Adriana Puiggrós; una obra viva y en movimiento, no sólo porque su trayectoria

³⁸⁸ porque tiene que ver con el objeto, y con lo metodológico, y con lo que articula. Recortes de observación en el sentido que lo plantean Marcela Gómez Sollano, en el sentido que “a partir de las preguntas y el problema de investigación construido, delimitan el campo de objetos posibles de ser estudiados en su relación, dinamismo e inscripción espacio-temporal” (Marcela Gómez Sollano, “Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Recortes de observación y articulación conceptual”, en Marco Antonio Jiménez, coord., *Investigación Educativa. Huellas metodológicas*, p. 198).

intelectual no ha concluido, sino también porque sigue interpelando y abriendo un horizonte de intelección que dialoga con los tiempos de dislocación y articulación.

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA COMO CAMPO

PROBLEMÁTICO. DIMENSIONES TEÓRICO-ANALÍTICAS

El entramado dibujado en los primeros dos capítulos —en los que se fijaron momentos clave de sus trayectos académicos, intelectuales, de investigación y de formación que articulan parte de la obra de Adriana Puiggrós con su formación y compromiso político-intelectual y educativo— nos permite situar bases de la producción y la presencia del trabajo de Puiggrós, de las orientaciones de su producción investigativa y académica, de la construcción de una mirada particular, desde una visión de conjunto. Asimismo, nos permite vislumbrar las huellas de su quehacer intelectual y político-pedagógico, de su despliegue teórico-político, no sólo en colecciones editoriales, sino también en importantes programas de formación y de investigación —lo cual habla del lugar que ocupa la obra en la formación de las nuevas generaciones—, y como base para la promoción de reformas e iniciativa y formulación de política pública. En suma, todo ello fue sentando las bases para lo que aquí hemos llamado la obra de Adriana Puiggrós, entendida como el conjunto de producciones, del trabajo que ha producido.

En ese marco, tomando en cuenta aspectos nodales de esa reconstrucción en contexto elaborada, y a partir de lo que en este trabajo de investigación se define como campo problemático, este tercer y último capítulo de la tesis tiene la intención de no perder de vista las cuestiones que en el orden de lo pedagógico y lo que abona la obra de Adriana Puiggrós para la construcción teórica de este ámbito, por ello nos centramos en profundizar en algunas de las dimensiones³⁸⁹ teórico-analíticas (construcciones epistemológicas y teórico-conceptuales) que abona la obra de Adriana Puiggrós, para dar cuenta de la particularidad de la propia obra y ejes específicos a nivel de temas, problemas en la obra de Adriana Puiggrós que abonan al ejercicio de producción teórico-conceptual, conceptos, nociones, lógicas de razonamiento, etc. que construye, así como las polémicas, debates y diálogos que abre.

Para abordar estas cuestiones, este tercer capítulo se divide en seis apartados. En primer lugar, nos acercamos a los referentes que construye Puiggrós para pensar la especificidad de lo educativo, haciendo jugar la noción de campo problemático y la noción de imposibilidad constitutiva de la educación y la paradoja que eso representa

³⁸⁹ Recuperamos la idea de *dimensión* de Mercado, en el sentido de entradas analíticas posibles, más no todas las posibles; lo cual sugiere que su existencia no es estática, ni se agota en su enumeración, sino que justamente se apela a su dinamismo. (M. B. Mercado, *op. cit.*)

entre la incompletud de la transmisión cultural y la continuidad y transformación social.

A continuación, el segundo apartado explora la compleja relación entre lo político y lo pedagógico, reconstruyendo el debate que abre Puiggrós tanto con el funcionalismo desarrollista como con las vertientes reproductivistas del marxismo, al tiempo que la autora reivindica la especificidad de lo pedagógico como campo con lógica propia (pero en permanente relación con lo político y lo social).

El tercer apartado está dedicado a esbozar la recuperación que hace Puiggrós del concepto desarrollo desigual y combinado para pensar los sistemas educativos latinoamericanos y dar cuenta de las contradicciones y asimetrías históricas que caracterizan a la educación en la región.

En el cuarto apartado, se aborda la perspectiva que construye sobre la educación como un ámbito irreducible a determinaciones económicas o políticas, dentro de la totalidad social, retomando a Zemelman y reformulando la sobredeterminación althusseriana. Asimismo, se explora la mirada que construye respecto a lo pedagógico (su carácter singular específico), mirada en la que lo político está implicada pero no se agota en ella, estableciendo relaciones complejas y destacando su carácter singular y específico.

El quinto apartado aborda la construcción categorial del sujeto pedagógico, explorando su carácter no esencialista —en permanente construcción y conflicto—, su función como categoría analítica problematizadora que permite estudiar las mediaciones particulares que se construyen entre educadores, educandos y saberes, así como las implicaciones teóricas de esta noción para comprender la relación pedagógica como espacio de producción y transformación.

Finalmente, en el sexto apartado aborda la noción de alternativas pedagógicas, concepto que Puiggrós sitúa en el marco de las luchas por la hegemonía y que construye en relación con este concepto para analizar los procesos educativos en América Latina. Esta categoría visibiliza prácticas excluidas por el discurso hegemónico, rescatando su potencial para cuestionar y/o alterar el orden establecido. Se exploran sus implicaciones deconstructivas —frente a pedagogías que las han negado o invisibilizado— y su tensión teórico-política con la educación popular, marcando algunos desplazamientos conceptuales. Asimismo, se aborda cómo, en el marco de la relación alternativas-hegemonía, articula debates críticos con el neoliberalismo, señalando algunos ejes fundamentales que estructuran dicha discusión.

3.1 Lo educativo: referentes para pensar su especificidad

“El término [educación] encierra tormentas indescriptibles, secretos, asesinatos, germinaciones, alumbramientos y extinciones.”³⁹⁰

La pregunta “¿Qué es la educación?”, de apariencia simple —apunta Puiggrós— puede llevarnos a callejones sin salida, si lo que prima son las pretensiones por lograr una sutura final, una última fijación de sentido sobre esta práctica/proceso parte de la realidad histórico-social. Pero también, puede resultar “el levantamiento de un obstáculo epistemológico, abriendo rutas diversas a la imaginación pedagógica.”³⁹¹

A lo largo de la historia el término educación encuentra una pluralidad de significados, —no necesariamente coincidentes— los cuales, más que aportar pistas sobre un sentido esencial originario o un final del camino al cual arribar, nos muestra una “serie de tradiciones en torno al tratamiento de una cantidad de problemas, que se cobija bajo el nombre de educación”³⁹².

Probablemente el estudio sistemático realizado en *Imperialismo y educación en América Latina* y en *La educación popular en América Latina*, le dieron elementos para analizar no sólo las teorías educativas, los problemas planteados por cada una de ellas y las definiciones de pedagogía y educación que ofrecen, sino también cómo estas definiciones han intervenido las condiciones en las cuales se han producido.

Puiggrós no renuncia a buscar en el baúl de la historia para dar cuenta de ello, al contrario, textos como *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, *Pedagogías: reflexiones y debates*, por mencionar algunos, dan cuenta de ese ejercicio genealógico que hace, desde el entramado de tradiciones de pensamiento, autores diversos, que en términos de la historia han marcado cuestiones que carga el término educación.

³⁹⁰ A. Puiggrós y R. Marengo, *Pedagogías: reflexiones... op. cit.*, 2013, p. 28.

³⁹¹ A. Puiggrós, *Volver a Educar... op. cit.*, p. 66. Sirva en este sentido, citar a Bachelard cuando señala: “Queremos siempre que la imaginación sea a facultad de *formar* imágenes. Y es más bien la facultad de *deformar* las imágenes suministradas por la percepción y, sobre todo, la facultad de librarnos de las imágenes primeras, de *cambiar* las imágenes. Si no hay cambio de imágenes, unión inesperada de imágenes, no hay imaginación, no hay *acción imaginante*. [...] El vocablo fundamental que corresponde a la imaginación no es *imagen*, es *imaginario*. El valor de una imagen se mide por la extensión de su aureola *imaginaria*. Gracias a lo *imaginario*, la imaginación es esencialmente *abierto*, *evasiva*. [...] una imagen estable y acabada *corta las alas* de la imaginación [...] Imaginar es ausentarse, es lanzarse hacia una vida nueva.” (Gaston Bachelard, *El aire y los sueños. Ensayo sobre la imaginación del movimiento*. México, FCE, 1958, pp. 9-12)

³⁹² A. Puiggrós, *Imaginación y crisis... op. cit.*, 1990, p. 19.

No encontramos en la historia de las sociedades y de las culturas una evolución constante y unilateral de la definición de educación que nos permita sostener que, por acumulación de experiencia y de ideas, se ha construido un concepto universal. Hoy la definición del problema que nos ocupa no es más clara que hace dos mil años y, además, persisten muchas de las dificultades para delimitarlo.³⁹³

Detrás de la pretensión orientada a encontrar en la historia un relato fluido, una línea recta constante de dirección única, un programa único, que no se haya cumplido y que esté esperando a ser revitalizado, está “la creencia en la posible unificación de las cosas, así como en su identidad esencial originaria —trátase de una unidad espiritual o material— [lo cual] ha sido un obstáculo epistemológico para aceptar la investigación de la educación como campo de problemas”³⁹⁴ con entidad propia.

Con la intención de hacer frente a los obstáculos epistemológicos que limitan la visión hacia nuevas perspectivas, y con la pregunta por la especificidad de lo educativo, Puiggrós opta por una postura epistemológica desde la que sitúa a la educación como campo problemático, esto es, ubicándola como serie de problemas, algunos de “los cuales parecen estar presentes en casi todas las sociedades humanas [...] y otros de carácter contingente, cargados de historicidad, que se fijan parcialmente.”³⁹⁵

Al respecto afirma:

Al partir del concepto de campo problemático invertimos el camino generalmente seguido. No bajaremos al nivel de los procesos reales para capturar en ellos aquellos elementos que se adecuen a una definición universal de educación o de pedagogía, y realizar entonces una clasificación al mejor estilo el viejo Linneo. No partiremos de la unidad abstracta —¿o mítica?— para bajar a la diversidad aparente y vencerla. Partiremos de la aceptación de la diversidad de lo real y buscaremos una metodología adecuada para comprender su complejidad.³⁹⁶

La noción de campo problemático —en el sentido que lo plantea Zemelman— se sostiene en una perspectiva epistemológica que plantea una forma de organización del razonamiento abierta a la complejidad de lo real, que no quede aprisionada en el interior de determinados constructos y que, por el contrario, ubique la realidad como un campo de posibilidades, que motoricen necesidades teóricas contantes (campo de teorización posible):

[...] un razonamiento que no dé por resuelta la relación de conocimiento no se orienta a la reconstrucción de un objeto particular, sino más bien al trazado de un campo de objetos [...] Lo significativo de la capacidad de plantearse problemas es que no se puede reducir a la simple

³⁹³ *Ibidem*, p. 19.

³⁹⁴ *Ibidem*, p. 25.

³⁹⁵ *Ídem*.

³⁹⁶ *Ídem*.

acumulación teórica, pues alude a la definición de un campo problemático que no es lo mismo que la elaboración de una teoría [...] la definición de un campo problemático supone un distanciamiento capaz de abrir la relación con lo real, más allá de los límites del encuadre teórico, mediante el procedimiento de hacer girar el pensamiento, no en torno de una teoría, sino de una realidad problemática.³⁹⁷

Desde esta perspectiva, el desarrollo del pensamiento categorial adquiere centralidad por sobre el pensamiento de función explicativa (precisión de contornos de la explicación). Esto implica el uso de categorías conceptuales amplias y flexibles que permitan la construcción de un campo problemático a ser abordado, en lugar de un objeto cerrado a ser explicado por esquemas teóricos previamente elaborados. En contraste con un proceso de corroboración de hipótesis en donde hay una reducción de la teoría a una matriz en la que encajar la realidad, las categorías son entendidas como herramientas para construir el campo de lo observable como un campo problemático.

Sumado a ello, recupera los desarrollos de Laclau y Mouffe respecto a la relación entre necesidad y contingencia, los cuales rompen con la oposición tradicional que establece límites dualistas para encuadrar dichos conceptos. Como lo apunta De Alba:

Contingencia no es entonces un conjunto de relaciones puramente externas y aleatorias entre las identidades, sino la imposibilidad de fijar con precisión —con una totalidad necesaria— tanto las relaciones como las identidades (Laclau, 1990, p. 37).

La contingencia tiene una fuerte relación con la necesidad histórica, pero no es el reverso de ésta, el elemento de impureza que impide la constitución plena de la misma necesidad, de la sociedad, de la estructura (Laclau, 1990, p. 44). Esto es, el carácter contingente de todo sistema, configuración significativa, de toda objetividad no es simple ausencia de toda necesidad, porque si así fuera estaríamos en el plano de la pura indeterminación (Laclau, 1990, p. 43), y lo que tenemos entre contingencia y necesidad es una tensión. Las identidades y sus condiciones de existencia se encuentran inextricablemente relacionadas. La contingencia bloquea en cierta medida la identidad y es al mismo tiempo su condición de existencia (Laclau, 1990, p. 38) por su carácter constitutivo.³⁹⁸

Así, se ubica que necesidad, contingencia, imposibilidad y posibilidad no son simplemente opuestos binarios, sino que guardan entre sí de complejas relaciones imbricadas.

Sobre esta base de la tensión indisoluble entre necesidad y contingencia es que Puiggrós hace jugar la noción de campo problemático para pensar lo educativo, de tal suerte que permita ubicarla, como serie de problemas entre lo necesario y lo

³⁹⁷ Hugo Zemelman, *Horizontes de la razón... op.cit.*, pp. 113-117.

³⁹⁸ Alicia de Alba, *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México, IISUE-UNAM/Plaza y Valdés, 2007, p. 55.

contingente, entre los elementos estructurados y aquellos otros elementos que dislocan o erosionan la estructura.

Frente a las insuficiencias teóricas para comprender la realidad educativa latinoamericana desde su particularidad, discutidas en *Imperialismo y educación en América Latina*, con esta noción de campo problemático (que estructura como una lógica para pensar), Puiggrós apuesta por “alargar la mirada” en búsqueda de visiones inimaginadas que atraviesen las barreras de lo inmediato. En *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana* plantea que pensar a lo educativo como campo problemático abre al menos dos posibilidades para la investigación educativa y pedagógica: la primera de ellas, encontrar criterios para definir cuáles son los problemas que abarca y, la segunda, la de ubicar sus límites y sus relaciones con otros campos. Nos detendremos brevemente en cada una de ellas.

Nuestra autora advierte que la manera de encontrar dichos criterios no implica recurrir a búsquedas esenciales, “sino al examen de los procesos historicosociales.”³⁹⁹ Y es que una de las exigencias que plantea la cuestión del campo problemático es la de asumir la historicidad de los procesos: “la necesaria ubicación histórica de tal campo problemático es tan importante como la comprensión de sus articulaciones específicas entre los procesos educativos y entre ellos y otros procesos sociales.”⁴⁰⁰

La segunda posibilidad que ubica Puiggrós que se abre para la investigación educativa y pedagógica al pensar a lo educativo como campo problemático, es la relacionada con la necesidad de pensar sus límites y relaciones con otros campos. Al respecto sostiene que la definición de su relación con otros campos no podría basarse en la búsqueda de una unidad esencial actual de lo social, ni en la creencia de una continuidad absoluta de los campos problemáticos. En cambio, implicaría aceptar la ruptura, la discontinuidad y la imposibilidad de una suturación definitiva entre la educación, la política y la sociedad. Apoyándose de las ideas de Laclau y Mouffe, Puiggrós plantea que, si aceptamos que lo social no tiene una esencia fija, entonces no podemos considerar a la sociedad como espacio suturado, como una estructura cerrada y completamente unificada en torno a una esencia última. En cambio, asumir a las sociedades como productos históricos implica ubicarlas como sistemas de equilibrio entre necesidad y contingencia. En ese sentido, las disciplinas que estudian lo social habrán de abordar esta complejidad, dando cuenta del tipo de relación de sus campos problemáticos, lo cual conlleva considerar sus continuidades y discontinuidades, así como sus razones histórico- sociales.

³⁹⁹ A. Puiggrós, *Imaginación y crisis... op. cit.*, 1990, p. 26

⁴⁰⁰ *Ibidem*, p. 36.

Uno de los elementos que identifica como parte de los criterios que abarca tal campo, al menos desde las culturas occidentales, es la cuestión de la transmisión de la cultura. Ya sea en términos de adjudicarle a este proceso una especie de autonomía por la cual ayudar a suturar todas las fisuras de la sociedad, reinstituyendo el sentido de coherencia, de orden y guiar una armónica reproducción de la cultura, libre de negaciones, conflictos o luchas, o ya se sea en términos de instrumento de la reproducción o de ser susceptible de ser utilizado para su transformación; “Las diversas sociedades coincidieron en denominar educación a un proceso cuya finalidad explícita es transmitir.”⁴⁰¹

Ubica en este punto un terreno fértil para el análisis y la investigación. No para conformarse con la definición cuasi momificada que ubica a lo educativo como «la transmisión de la cultura de una a otra generación», sino para analizar *la transmisión* detalladamente y de manera profunda, desde sus inscripciones históricas —en tanto experiencia histórica—, profundizando en los intereses que encierran sus distintas definiciones y, en tanto que las definiciones son resultado de procesos sociales y culturales de construcción de significado, desarmar las articulaciones que han sido aceptadas como naturales, revelar los supuestos subyacentes y sus implicaciones no explícitas. “Podría decirse que es necesario deconstruir el término”⁴⁰², en el sentido de lo que planteó Derrida sobre esta lógica⁴⁰³.

Una de las hipótesis centrales que asume Puiggrós para pensar la especificidad de lo educativo es la imposibilidad de la transmisión del mensaje cultural en su totalidad de una generación a otra; esta imposibilidad es condición para la existencia de la propia historia:

¿Es acaso deseable que el hombre pueda transmitir la totalidad de su cultura? ¿Qué ocurriría si los jóvenes aceptaran miméticamente los bienes simbólicos heredados? Desde el punto de vista de la continuidad histórica, no sólo es necesario sino también deseable que la educación sea imposible.⁴⁰⁴

En un trabajo previo profundiza al respecto:

[...]la condición para la existencia de la historia es que la educación nunca cumpla totalmente con sus objetivos, es decir, que la cultura de las clases, generaciones, grupos étnicos, género, países dominantes no logre su imposición completa. El ciclo de la transmisión cultural no debe suturar para que la historia siga. La sutura pedagógica podría representarse como la

⁴⁰¹ A. Puiggrós y R. Marengo, *Pedagogías: reflexiones... op. cit.*, 2013, p. 27.

⁴⁰² *Ibidem*, p. 28.

⁴⁰³ Jacques Derrida, “Carta a un amigo japonés”, en *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona, Anthropos, 2017, pp. 23-27.

⁴⁰⁴ A. Puiggrós, *Volver a Educar... op. cit.*, 1995, p. 90.

desaparición de las contrahegemonías y la reproducción permanente de lo instituido. Considerar que la educación es tan solo un factor de la reproducción social, supone adjudicarle una autonomía por la cual puede ayudar a suturar todas las fisuras de la sociedad y guiar una armónica reproducción de la cultura, sin negaciones, sin conflictos, sin luchas. O, desde otra posición, la eliminación de la especificidad de lo pedagógico en el campo social y su subordinación a la política, la organización social o los procesos ideológicos, sin conflictos con ellos, sincrónicamente.⁴⁰⁵

En ese marco es que se pregunta: “¿Será que la cultura que la educación debe transmitir tiene inscripto el programa para su superación? ¿Nos enseñan nuestros padres a negarlos?” El dar por hecho que la cultura transmitida a través de la educación contiene su programa de superación implica un determinismo absoluto, pues supondría que cada generación está predestinada a cambiar y superar a la anterior de una manera programada. Detrás del planteamiento de que cada generación tiene la capacidad de decidir su propio futuro y determinar qué aspectos culturales deben mantenerse y cuáles deben desaparecer, está la idea de una determinación última, una matriz inicial que guía todo este proceso. En este sentido, “la educación no sería otra cosa que el desenvolvimiento de una idea absoluta que permanece allá en el fondo de la historia”⁴⁰⁶. Asimismo, matiza que la negación de la cultura transmitida no es indispensablemente necesaria, en tanto que depende de una serie de contingencias.

La educación imposible y, por tanto, la historia posible

Para dar cuenta de la complejidad implicada en el proceso de transmisión de la cultura, Puiggrós retoma el planteamiento de Freud respecto a la imposibilidad de la educación⁴⁰⁷, y lo hace jugar en el sentido que anteriormente se señalaba respecto que nunca se cumpla totalmente con el objetivo de la transmisión del mensaje cultural: “imposible como proyecto completo, como discurso sin fracturas, como transmisión de la totalidad de la cultura de una a otra generación, como imposición exitosa de un *arbitrario cultural* a través de violencia simbólica.”⁴⁰⁸

Así, Puiggrós, retoma esta condición de su imposibilidad, más que como un destino inexorable, un punto de partida que no se queda atrapado en el enunciado.

⁴⁰⁵ A. Puiggrós, *Imaginación y crisis... op. cit.*, 1990, p. 26.

⁴⁰⁶ *Ibidem*, p. 32.

⁴⁰⁷ Freud definía a la educación, junto con el psicoanálisis y al acto de gobernar como profesiones imposibles, en tanto que siempre habrá algo que no se logre y el resultado diferirá del esperado. Se puede consultar el texto de Segundo Moyano en donde se puede ubicar esta discusión y en el que autor propone un interesante ejercicio de distinción entre tres formas de conceptualizar la imposibilidad en la educación: «lo imposible de la educación», «lo imposible en educación» y «la educación es imposible». Posiciones que, de acuerdo con el autor, obedecen al mismo tiempo a posiciones epistemológicas respecto de la educación, a posiciones políticas respecto del papel de la educación en las prácticas educativas y sociales, el lugar del discurso pedagógico en la actualidad, así como a la función educativa, la posición del profesional de la educación y la ética del trabajo educativo. (S. Moyano, “De lo imposible (y posible) en educación, en *Interrogant*, núm. 11, 2011, pp. 13-18).

⁴⁰⁸ A. Puiggrós, *Volver a Educar... op. cit.*, 1995, p. 105.

Vemos nuevamente aquí, que la idea no es ubicar lo imposible y lo posible como meros pares de opuestos que obligan a tomar como posición única de partida o de llegada, sino la posibilidad de hacer algo con aquello que se admite como imposible.

Guiada por un espíritu de poner en crisis los esquemas con pretensiones universalistas y omnipotentes sobre lo educativo, especialmente en lo que respecta a la transmisión cultural, nuestra autora encuentra en las perspectivas psicoanalíticas aportes significativos para repensar esta cuestión. Desde ahí, cuestiona la ilusión de correspondencia exacta entre enseñanza y aprendizaje, proponiendo en cambio que:

[...] la educación es imposible, en el sentido psicoanalítico del término, es decir, que en un discurso educacional nunca coinciden lo enseñado y lo aprendido. El desplazamiento del saber transmitido por el educador y del saber construido por el educando deja abierta una fisura que hace posible la reproducción ampliada o la transformación de la cultura⁴⁰⁹

Desde esta perspectiva:

La continuidad de la cultura no está garantizada por la función reproductiva de la educación, que siempre termina en la decadencia, sino por su fracaso que permite el retorno de lo reprimido.⁴¹⁰

Así, las posibilidades de lo educativo no radicarían en una transmisión fiel, sino en ese desencuentro estructural que abre espacio a lo nuevo. Aunque advierte que “no le corresponde a la pedagogía, sino al psicoanálisis, sostener que la educación es radicalmente imposible, debe entenderse que entre educador y educando hay un vínculo signado, al menos, por el dislocamiento.”⁴¹¹ Esta fisura irreductible redefine a lo educativo como espacio de tensiones productivas donde lo inesperado irrumpe.

Puiggrós reconoce en la afirmación de una imposibilidad última de la educación, en simultaneidad con la negativa a reducir la educación a la transmisión y otorgarle posibilidades en la gestación del cambio social⁴¹², y es que la educación carga con el doble mensaje de la continuidad y la discontinuidad, de la tradición y la irreverencia⁴¹³, un nudo no solo pertinente de abordar sino importante de ser abordado, porque, sostiene Puiggrós, “es la que esconde los secretos más importantes”

⁴⁰⁹ A. Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire... op. cit.*, 2015, p. 97.

⁴¹⁰ A. Puiggrós, *Imaginación y crisis... op. cit.*, 1990, p. 24

⁴¹¹ A. Puiggrós, *El lugar del saber... op. cit.*, 2003, p. 111.

⁴¹² Ahí reconoce de manera contundente los planteamientos de Freire. “La educación al servicio de la liberación era un hecho posible, pero los cambios no debían efectuarse solamente en el sentido político [como en muchos casos de corrientes marxistas]. En ningún pensamiento pedagógico anterior al de Freire aparece tan claramente esta necesidad y posibilidad de transformar la educación, descubriendo sus discursos específicos” (A. Puiggrós, *Imaginación y crisis... op. cit.*, 1990, p. 34-35)

⁴¹³ A. Puiggrós, S. José, J. Balduzzi, *Hacia una pedagogía de la imaginación...op.cit.*, p. 25.

Investigarla podrá dar luz sobre nuestro problema, porque significa rescatar los aspectos reprimidos del proceso educativo. Las razones, la trama de esa imposibilidad y su contradictoria relación con la positividad de la transmisión son los elementos necesarios para construir el campo problemático de la educación latinoamericana, ya que allí se encuentra su especificidad.⁴¹⁴

Junto con lo anterior, en *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Puiggrós destaca también como veta importante en aras de ayudar a dibujar el campo problemático de la educación —con sus variaciones y sus límites—, un análisis profundo y comparativo de las teorías, atendiendo qué se ha entendido por este proceso o por la pedagogía, y cómo intervienen en dichas definiciones las condiciones en las cuales han sido producidas⁴¹⁵. Como parte de este ejercicio plantea ubicar los problemas educativos que aborda cada teoría, al poner también especial atención en los temas excluidos, y dado que la pretensión no se encuentra en encontrar lo esencial o permanente de las teorías, la idea es también atender la variación, las coincidencias, las disidencias, las insistencias tanto en la inclusión como en la exclusión de problemas de tal campo.

Lo que propone Puiggrós, además de implicar los alcances, límites y relaciones del campo problemático de la educación, y su especificidad, también podría ser base para reflexionar acerca de los alcances y los límites de las teorías para pensar la historicidad de los procesos.

Podemos ver así que, a partir de la investigación que realiza Adriana Puiggrós, la educación como campo problemático juega como lógica para pensar la especificidad de lo educativo y lo pedagógico. Cuando Puiggrós opta por ubicar a la educación como campo problemático, se ponen en juego varios aspectos fundamentales:

- Renuncia a la universalidad diacrónica y sincrónica de la noción de educación y reconoce que la noción misma de educación conlleva una sucesión de problemas de carácter histórico: dado el carácter precario de las identidades y la imposibilidad de fijar el sentido en ninguna literalidad última, el sentido de la educación está siempre vinculado a un contexto histórico y social específico. Que la pluralidad de los significados que se le han asignado a la educación a lo largo de la historia, lejos están de una perfecta correspondencia temporal con otros procesos, y más que armar una especie de amalgama que resulte en un sentido único y universal, dan cuenta de tradiciones en torno al tratamiento de una cantidad de problemas, que se cobija bajo el nombre de educación. En los

⁴¹⁴ A. Puiggrós, *Imaginación y crisis... op. cit.*, 1990, p. 35.

⁴¹⁵ No hay una referencia explícita a la propuesta foucaultiana de la arqueología, pero recuerda en parte al espíritu de Foucault, por desenterrar y estudiar las condiciones históricas y discursivas que han dado forma a las formas de conocimiento y las prácticas sociales en determinados períodos históricos.

debates sobre qué se entiende por educación y cuáles son sus propósitos es donde se fijan posiciones y se fundan identidades.

- No renunciar a definir la educación, pero que la educación debe ser estudiada y definida en cada momento histórico, como expresión de un presente social situado y de opciones de futuro. En lugar de partir de una definición y luego tratar de hacer que los procesos educativos reales se ajusten a esa definición, la propuesta de Puiggrós es adoptar una perspectiva histórica, política y social amplia, y desde ahí construir marcos metodológicos que permitan aproximarse y comprender lo educativo en su dinamismo, inconmensurabilidad e indeterminación. Implica pensar relacionalmente lo teórico y lo empírico, no hay una elaboración previa del nivel teórico para después abordar el nivel empírico, sino un ir y venir de uno a otro.
- Articulación de lo educativo con otros campos: Se destaca la importancia de entender cómo lo educativo se relaciona con otros aspectos de la realidad social, como lo político, económico y cultural.
- Exploración de la diversidad y conflicto en el campo problemático de la educación: Puiggrós sugiere que el término "educación" encierra múltiples tensiones y significados polifónicos. Reconoce la necesidad de explorar las diversas voces y tensiones que existen en el campo educativo, incluyendo aquellas que han sido excluidas, silenciadas y las que luchan por ser reconocidas.
- Consideración de la contingencia y la posibilidad en la educación: Puiggrós subraya la compleja relación entre necesidad y contingencia que es constitutiva de lo educativo. Ubicarla, permite hacer frente a los determinismos y los autoritarismos pedagógicos, pues precisa, "nos revela que en la historia de la educación hubo muchas posibilidades además de las que triunfaron; y para el futuro también las hay."⁴¹⁶
- Condición de la imposibilidad de la educación, necesaria y deseable: Puiggrós subraya la imposibilidad inherente de la educación como proyecto completo de transmisión cultural sin fisuras, es tanto necesaria como deseable, ya que juega en asegurar la continuidad histórica.

3.2 La educación latinoamericana: entre lo político y lo pedagógico

Dentro de la propuesta teórica de Puiggrós existe un interés fundamental por analizar la lógica propia de los procesos educativos y sus articulaciones con el conjunto de los procesos histórico-sociales. Como se señaló, no busca explicaciones esenciales, sino

⁴¹⁶ A. Puiggrós, *Imaginación y crisis... op. cit.*, 1990, p. 38.

más bien estudiar cómo los procesos educativos se insertan activamente en las contradicciones y dinámicas de las sociedades latinoamericanas, y entender la especificidad de lo pedagógico dentro del contexto más amplio de las transformaciones y tensiones sociales e históricas en América Latina.

Como se planteó en el primer capítulo de este trabajo, Adriana Puiggrós desde su primer libro *—Imperialismo y educación en América Latina—*, pero también en *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*, y en *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, abre una discusión sobre el reduccionismo de las interpretaciones de los procesos educativos que presentaban tanto corrientes de corte positivista y funcionalista, como algunas vertientes del marxismo propio de la época⁴¹⁷, así como las insuficiencias teóricas para comprender lo educativo en la región latinoamericana, desde su particularidad y sus condiciones de producción histórico-sociales.

Recordemos que esta discusión se enmarca en los debates al interior de las ciencias sociales y humanidades sobre la crítica a tradiciones en torno a la cual se había estructurado el conocimiento por siglos, lo que mostraba los signos de debilitamiento las pretensiones absolutistas del pensamiento ilustrado. Durante estos años, en los discursos educativos de América Latina, predominaban corrientes asociadas al funcionalismo, con el proyecto desarrollista para la región. Simultáneamente, ganaban arraigo en América Latina debates impulsados por corrientes crítico-reproductivistas, abrevadas del movimiento marxista de la época, y que emergió con fuerza a partir de los años del Mayo francés.

Teóricamente, esta insuficiencia a la cual alude Puiggrós se expresaba en la simplificación de las relaciones de las que hacen parte la educación en el conjunto de los procesos sociales, privilegiando la idea de modelo, solución universal y propuesta aplicable a cualquier proceso, desde una lógica de causalidad e, inclusive, de determinación dada y subordinada.

Todas las corrientes idealistas la han incluido [la educación], de una u otra manera, en el terreno de la filosofía, subordinándola al estudio de los valores, los fines y la normativa. El positivismo la declaró un hecho social y la refundó como sociología de la educación. El funcionalismo de origen norteamericano la vinculó más decididamente con la economía y llegó a considerarla un insumo para el desarrollo y un medio para la formación de ‘recursos humanos’, tomando esta última categoría con toda la carga política contenida en el proyecto expansionista de las décadas de los sesenta y setenta. Los discursos marxistas dudaron en

⁴¹⁷ Particularmente las tesis althusserianas, las cuales habían tenido un gran impacto en las universidades iberoamericanas y caribeñas, con amplia adhesión entre los intelectuales latinoamericanos en los años setenta.

considerar la educación un reflejo o una manera de ser de la ideología, un instrumento del Estado para la reproducción del orden social o una extensión de los mecanismos reproductores de la estructura de la sociedad⁴¹⁸

En relación con estas posiciones mencionadas, Puiggrós argumenta que ninguna de ellas había abordado los problemas específicos de la educación. Esto ocasiona que los programas educativos queden subordinados exclusivamente a finalidades políticas, ideológicas o económicas. Como consecuencia, la educación pierde su carácter prospectivo, esto es, su capacidad de proyectar selecciones de imágenes de futuro no solo en el registro de lo probable, sino también en lo que refiere a prever nuevas y diferentes articulaciones hegemónicas. Limitándose, así, a satisfacer los requerimientos más inmediatos.

Puiggrós sostiene que el funcionalismo pedagógico latinoamericano está directamente ligado a la producción sociopedagógica, antropológica y pedagógica imperialista, la cual ejerció una fuerte influencia en las concepciones pedagógicas dominantes desde la posguerra. Esta perspectiva se considera una versión «for export» de la pedagogía norteamericana adaptada específicamente para los países dependientes. Una perspectiva que actualizó los conceptos educativos liberales tradicionales bajo la premisa del “desarrollo”. Según esta perspectiva, desarrollo y capitalismo aparecen como sinónimos; no hay otro camino posible hacia el desarrollo.⁴¹⁹

[...] por una utopía evolucionista que pronosticaba para las últimas décadas [del siglo XX] altos niveles de alfabetización, superación de la deserción y del fracaso escolar; con instrumentos de análisis social de corte funcionalista, se hacían proyecciones lineales de la situación, de las tendencias y de los efectos positivos que supuestamente producirían los programas de los organismos internacionales para los países llamaos subdesarrollado”⁴²⁰

Profundizando en las concepciones que subyacen y los efectos que producen, Puiggrós argumenta que esta perspectiva fragmenta y disocia el proceso educativo: lo disocia de la totalidad social y lo fragmenta en el sentido que hace de aspectos particulares en hechos aislados. En lugar de considerar la educación como parte de los procesos sociales y culturales más amplios, se reducen los aspectos educativos a fragmentos aislados que se ensamblan bajo un modelo "universal". Este modelo, según

⁴¹⁸ A. Puiggrós, *Imaginación y crisis... op. cit.*, 1990, pp. 11-12.

⁴¹⁹ “La concepción podría sintetizarse como sigue. Existe un modelo triunfante de progreso. Hacia él, ineludiblemente deben tender todas las sociedades, venciendo los obstáculos que provienen del despliegue de cualidades intrínsecas a la sociedad misma. El modelo de desarrollo capitalista debe ser una meta, porque es el único modelo posible. Hacia él se tiende, salvados los obstáculos coyunturales, de manera natural. La pertenencia de América Latina a la sociedad occidental es determinante [...] Las causas del atraso son internas; las soluciones, por ende, necesariamente dependientes del aporte externo” (A. Puiggrós, *Imperialismo y educación... op. cit.*, 1980, p. 121.)

⁴²⁰ A. Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire... op. cit.*, 2015, p. 7.

Puiggrós, oculta y desvaloriza los discursos los múltiples discursos provenientes de sectores oprimidos y locales en América Latina.

Puiggrós critica que, desde esta perspectiva, la expansión de los sistemas educativos y el aumento de la cantidad de personas que acceden a ellos —conocida como explosión educativa— se vinculen linealmente sin reconocer que (expansión de la escolarización como expresión del proceso de “civilización” de la región: heredada de la lectural liberal clásica de la educación latinoamericana)

es solamente la representación de un conjunto de procesos económicos, sociales y culturales en cuya base se encuentra el vínculo particular establecido en América Latina entre las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción. La explosión educativa y la necesidad de formar recursos humanos para el desarrollo se presentan como objetos de indiscutible realidad, cuya existencia se nos impone, y frente a los cuales es necesario aplicar mediaciones que no permitan captarlos y controlarlos.⁴²¹

Así, Puiggrós destaca que, desde esta perspectiva, la educación se reduce a un simple insumo económico, siendo vista como una variable más en la ecuación del desarrollo económico y como equivalente a preparación de recursos humanos para la reproducción ampliada del capital a través de un mayor rendimiento de la fuerza de trabajo. La relación pedagogía-economía se singulariza en ese sentido. Esto conduce a que la pedagogía quede reducida a una ciencia eficientista, donde su quehacer se limita a una didáctica “cuya apariencia científica otorga legalidad a la penetración de la tecnología educativa desarrollada por las multinacionales [...] y que solo reconoce en las formas educativas dominantes el carácter de transmisoras de una cultura válida como tal y descalifica los procesos educativos que escapan a su control.”⁴²²

Ni que decir del lugar al que quedan relegados los sujetos que hacen parte de estos procesos: quedan cosificados, reducidos a su valor económico entendidos como capital humano, orientados a reproducir el capitalismo dependiente y subordinados al orden social a través de las instituciones educativas que buscan homogeneizar las conciencias en torno a un modelo educativo universal.

La tarea de los educadores sería entonces la de proyectar en grupos de educandos concretos este modelo. El sujeto social sería un sujeto preconstruido. Más aún: estas pedagogías que estamos criticando requieren de la preconstitución detallada del sujeto que tienen como finalidad formar. Deben coadyuvar a la tarea social de transformar a los individuos en sujetos por un camino que garantice la homogeneidad del producto y la adaptación de este producto a un determinado modelo social. Se trata de una pedagogía que interpela y motiva a los individuos para ubicarlos —sujetarlos— a puestos sociales específicos y que supone —como

⁴²¹ A. Puiggrós, *Imperialismo y educación... op. cit.*, 1980, p. 17.

⁴²² *Ibidem*, p. 18.

suponía Emile Durkheim— la existencia en el capitalismo de una sociedad sin diferencias excepto las diferencias profesionales (técnicas) que preceden al individuo y a las cuales éstos deben adaptarse. La función de la educación es, para el positivismo y también para el funcionalismo, una tarea adaptativa y preventiva de la disfunción y la anomia social.⁴²³

Desde este modelo economicista y eficientista, que abarca todo de manera general, se determinan previamente el fin de la educación, los objetivos, el carácter de las mediaciones y el objeto de la pedagogía de forma universal, lo que no deja margen a la reflexión.

Con ello, y todo lo anterior señalado, lo que deriva es el despojo del carácter histórico y político de la educación y la pedagogía, un congelamiento de los procesos educativos en la medida que buscan adaptarse a las categorías funcionalistas y un aplastamiento de la particularidad histórico-social de los procesos educativos latinoamericanos bajo las directrices impuestas desde el desarrollo hacia el subdesarrollo.

Por otro lado, Puiggrós abre importantes debates respecto a las interpretaciones sobre lo educativo que surgieron en diversas corrientes del pensamiento marxista⁴²⁴, especialmente en las décadas de los años sesenta y setenta. Estas interpretaciones, conocidas como posiciones crítico-reproductivistas, constituyeron un fuerte movimiento en los medios académicos de la izquierda francesa, inglesa y estadounidense. En ese tiempo, la corriente althusseriana era reconocida como la figura

⁴²³ A. Puiggrós, *Democracia y autoritarismo ... op. cit.*, 1988, p. 94.

⁴²⁴ Un trabajo que permite ubicar el análisis y profundización que realiza Puiggrós sobre las complejas articulaciones del discurso marxista en América Latina —tomando como punto de partida las propuestas educativas latinoamericanistas y antiimperialistas de las primeras tres décadas del siglo XX— es: A. Puiggrós, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. En otro trabajo posterior, la autora señala: “El surgimiento del pensamiento marxista en América Latina, durante la década de 1920, dio origen al desarrollo, polémico por cierto, de la pedagogía marxista latinoamericana. Ese desarrollo siguió los vaivenes de una izquierda cuya dificultad más importante sería la comprensión de su propia realidad y la construcción de teorías específicas para transformarla. En esa década, José Carlos Mariátegui luchó contra el stalinismo y el evolucionismo y manifestó en su obra pedagógica la intención de construir una teoría de la educación latinoamericana, a partir de una comprensión materialista dialéctica de los procesos educativos. En la época en la cual Sandino creaba en las montañas de Nicaragua las primeras escuelas rurales populares de América Latina, Mariátegui ponía la piedra fundamental de una pedagogía latinoamericanista, nacional y popular. Las décadas siguientes mostraron una enorme pobreza en el pensamiento pedagógico de la izquierda latinoamericana. Sus proposiciones oscilaron entre la defensa de la pedagogía liberal y los intentos de aplicación del modelo pedagógico soviético en micro o macroexperiencias, sin tener en cuenta la polémica de los mismos pedagogos soviéticos de los años 20 ni tampoco las interpelaciones provenientes de una realidad educativa a la cual las clases dirigentes trataban de imponer modelos importantes. Décadas después, la reforma educativa cubana no despertó en los pedagogos de otros países latinoamericanos nuevas ansias por el desarrollo de la teoría marxista de la educación, ni el impulso por analizar críticamente aquella reforma para sacar conclusiones válidas (por semejanza o por diferencia) para sus países. En la década de 1960, las miradas de los escasos marxistas se volvieron hacia las nuevas teorías pedagógicas europeas y muchos de ellos consideraron a la obra realizada en ese sentido por Louis Althusser y algunos de sus discípulos como Christian Baudelot y Roger Establet y otros filósofos y pedagogos franceses, como el marco teórico adecuado para realizar análisis específicos sobre la problemática educativa latinoamericana. En los últimos años, sin embargo, la tendencia mencionada ha mostrado su insuficiencia para la comprensión de nuestros problemas educativos y muchas veces su carácter deformador de los mismos. La crítica se hace, por lo tanto, indispensable [...]” (A. Puiggrós, “La sociología de la educación en Baudelot y Establet”, en Carlos A. Torres, Guillermo González Rivero, coords., *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. México, Centro de Estudios Educativos, 1981, pp. 279-280)

emblemática de estas posiciones, la cual ejerció un gran impacto en la pedagogía latinoamericana, proporcionando el marco principal desde el cual la mayoría de los pedagogos marxistas latinoamericanos desarrollaron sus críticas y propuestas teóricas.

En los años setenta, junto con el conocido trabajo de Louis Althusser *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (1970), surgieron sucesivamente otras producciones que exploraron líneas similares en el ámbito educativo, recuperando una categoría fundamental de la obra de Marx: la reproducción. Entre ellos, *La reproducción* (1970) de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La escuela capitalista en Francia* (1971) de Christian Baudelot y Roger Establet, *Class, codes and control* (1971) de Basil Bernstein y *La instrucción escolar en la América capitalista* (1976) de Samuel Bowles y Herbert Gintis. De acuerdo con Puiggrós, el punto de coincidencia entre los autores de esta posición fue la consideración de la educación como un dispositivo de producción de la ideología dominante⁴²⁵.

Inscribiéndose dentro del debate en torno al marxismo propio de la época, Puiggrós abre en *Imperialismo y educación en América Latina*, como se señaló en capítulos anteriores, una crítica a los principios lógicos y reduccionismos educativos que algunos usos del instrumental marxista, especialmente aquellos derivados del universo teórico althusseriano, para comprender la realidad latinoamericana. A propósito de esto, ayuda a clarificar lo que apunta en una entrevista:

A mí lo que me había impactado era *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, de Althusser y, al mismo tiempo, tenía una posición crítica, porque no estaba tan convencida del automatismo de la reproducción. [...] El libro de Althusser estaba de moda y se leía no solo en la facultad. La discusión era al interior del marxismo, de ruptura con el marxismo, y todavía Gramsci no había penetrado en América Latina⁴²⁶.

La crítica a las limitaciones teóricas de estos enfoques se extiende a otros trabajos que conforman su obra, donde el cuestionamiento está articulado de diversas formas, tales como *La educación popular en América Latina*, "La sociología de la educación en Baudelot y Establet", *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, *Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana*, *Volver a educar*.

Las principales críticas que Puiggrós hace al althusserianismo, en palabras de Carli, "son el divorcio con la pedagogía marxista y la construcción de un modelo universal, a partir de la ubicación de los procesos educativos en el nivel de la ideología, fuera del

⁴²⁵ Cfr. A. Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire... op. cit.*

⁴²⁶ A. Puiggrós, "Política, gestión y marcas en el cuerpo. Entrevista a Adriana Puiggrós", en *Dossier El pensamiento peronista y las humanidades*. Revista *Espacios de crítica y producción*, núm. 50, diciembre 2014, p. 43.

proceso de producción material, y de la consideración de las instituciones escolares como instrumentos coercitivos del aparato estatal.”⁴²⁷

Respecto al divorcio con la pedagogía marxista, Puiggrós especifica que mientras el marxismo clásico ofreció una visión histórica y dialéctica de la educación, que marcó una ruptura respecto a la concepción pedagógica de la pedagogía idealista y la pedagogía positivista de su época, reconociendo en los procesos educativos su potencial tanto para la reproducción como para la transformación social, subrayando su valor político como herramienta para la transformación de la cultura y su capacidad de engendrar otros desarrollos histórico-sociales (pues la conciencia no es el producto mecánico y repetitivo de las condiciones materiales sino una manifestación que puede transformarlas), el althusserianismo tendió a ubicar los procesos educativos en el ámbito de la ideología de manera separada y a veces autónoma de los procesos de producción material, encerrando así a lo educativo en un nivel diferente al de los procesos de producción material.

En primer lugar, separa la reproducción de las fuerzas productivas de la reproducción de las relaciones sociales de producción; en segundo lugar, separa la reproducción de los medios materiales de producción y la reproducción de la fuerza de trabajo. Este procedimiento le permite luego reestructurar un modelo en el cual los procesos económicos, los procesos políticos y los procesos sociales ocupan niveles sucesivos [...] Con el mismo criterio podríamos seguir desagregando “prácticas” del todo social y proponer un subnivel educativo dentro del nivel ideológico.

El modelo intenta dar cuenta de una representación de la realidad muy ajena a la del marxismo. La ideología se reproduce fuera del proceso de producción: Éste parece consistir en una mera materialidad, bañada de manera externa por un elemento que funciona como el “cemento” que une los trozos en los cuales Althusser ha fragmentado la totalidad. Los procesos educativos están ubicados en el nivel de la ideología y, por lo tanto, son externos al proceso de producción⁴²⁸

Más adelante apuntará que

[...] el proceso colectivo de producción se desdibuja, el propietario de los medios de producción aparece como la proyección futura del trabajador empeñoso, el obrero no reconoce su trabajo en la ganancia del patrón. La conciencia la desvincula de los procesos reales. Para el marxismo, en cambio, la educación debe vincular la conciencia con la vida real. Y la ciencia de la educación debe analizar “las condiciones de vida concretas de los hombres,

⁴²⁷ S. Carli, “Adriana Puiggrós. Ensayo...”, en *op. cit.*, p. 252.

⁴²⁸ A. Puiggrós, *Imperialismo y educación... op. cit.*, 1980, p. 23.

sus necesidades e intereses concretos, así como sus contradicciones y luchas concretas” (García Gallo, 1977, p. 35).⁴²⁹

En el pasaje citado, puede observarse cómo Puiggrós está discutiendo con el enfoque de Althusser quien, al fragmentar la realidad social en distintos niveles (económico, político, social) y ubicar la educación como parte del nivel ideológico separado de los procesos de producción material, termina por separar artificialmente la educación de la base material de la sociedad según la perspectiva marxista.

En particular, critica frontalmente la lógica universalista que subyace en los planteamientos de Althusser al intentar pasar de una "teoría descriptiva" a una "teoría a secas"⁴³⁰, lo cual, por definición, pretende tener alcance universal. En ese sentido, afirma que las categorías que elabora en ese intento de pasaje terminan por transformarse en un modelo teórico al cual resulta necesario adecuar los datos de la realidad, obturando las particularidades de la educación en esta región.

Una de estas categorías construidas fue la de Aparatos Ideológicos del Estado (AIE). Según el planteamiento althusseriano, estos aparatos son considerados la forma material que toma la ideología dominante y están destinados a reproducirla. De acuerdo con esta perspectiva, las instituciones educativas, entendidas como AIE —y particularmente, como apunta Puiggrós, considerado el aparato preeminente en la reproducción ideológica de la sociedad capitalista—, “serían espacios abiertos por la burguesía y completamente ocupados, tanto política como ideológicamente, por esa clase social”⁴³¹.

Puiggrós critica la idea de reducir a los aparatos del estado a un mero reflejo de la ideología dominante (lo cual supone una visión instrumentalista), considerándolos una serie de enunciados controlados exclusivamente por la ideología burguesa. Esto implicaría concebirlos como impermeables al desarrollo de la lucha de clases en cualquiera de sus manifestaciones, negando así su condición como espacios donde intervienen las luchas y la producción de ideologías opuestas a la dominante. Implica un impedimento para “reconocer que las instituciones son vínculos establecidos entre hombres reales y que es entre estos hombres y mediante esos vínculos que se produce la lucha de clases.”⁴³²

Además, conllevaría asumir una homogeneidad del sentido de las prácticas educativas y a considerar que el sistema educativo está “totalmente cubierto por la

⁴²⁹ A. Puiggrós, *Imperialismo y educación...* op. cit., 1980, p. 24.

⁴³⁰ Hace alusión al acápite de su texto *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, y el desarrollo que hizo en ese sentido.

⁴³¹ A. Puiggrós, *La educación popular en América Latina...* op. cit., ed. 1988, p. 13.

⁴³² A. Puiggrós, *Imperialismo y educación...* op. cit., 1980, p. 26.

pedagogía dominante: es la forma material que toma esa pedagogía, es La pedagogía"⁴³³. Esto caracterizaría a la pedagogía, por ende, a una manifestación directa de las características económico- sociales de las clases dominantes.

Por el contrario, sigue Puiggrós:

consideramos que el concepto AIE está muy lejos de cubrir todo el campo de los procesos educativos y, por lo tanto, todo el campo del cual la teoría de la educación debe dar cuenta. El concepto AIE realiza una fragmentación del objeto que coincide con que realiza la pedagogía burguesa. Los procesos educativos resultan ser aquellos a los cuales la burguesía ha legalizado como tales: el sistema escolar y los medios de comunicación, y, cada vez con menos importancia, la familia. El concepto AIE se fundamenta en una teoría de la reproducción evolucionista y no dialéctica. No da cuenta del conjunto de contradicciones que se desarrollan en el interior del proceso educativo escolar, que se gesta como producto de los antagonismos entre la pedagogía dominante y las interpelaciones educativas que provienen de las clases dominadas que surgen del carácter excluyente entre procesos educativos dominados por la burguesía (la televisión, programas de educación formal y no formal, etc.) y los procesos educativos que están imbuidos de las ideas que surgen cotidianamente a partir de las condiciones materiales de vida de las clases subalternas. [...] Diversas formas de resistencia se gestan permanentemente en el interior de la educación dominantes, en las instituciones educativas y en todas las instituciones de la sociedad [...]⁴³⁴

Puiggrós explica que al entender las instituciones educativas únicamente en términos de cómo reproducen las relaciones económicas, se adopta una visión mecanicista y esencialista, donde se considera que la producción de sentido y las prácticas pedagógicas son unilateralmente determinadas por la base económica. En palabras de Puiggrós,

La explicación de los procesos educativos se remonta a una materialidad depositada en los soportes económicos de la sociedad, de los cuales las instituciones educativas, como apartados ideológicos del Estado sólo serían un reflejo de las relaciones económicas, y las prácticas y teorías educativas responderían a la lógica de aquella lejana materialidad [...] De tal manera, un proceso sería educativo si se realizara en una institución creada con la finalidad de educar, hecho determinado siempre por la burguesía y vinculado en forma directa, inmediatamente y en cada momento, a los intereses económicos de esa clase social.⁴³⁵

Si bien Puiggrós reconoce varios aportes significativos de las perspectivas crítico-reproductivistas⁴³⁶, tales como develar algunos aspectos del funcionamiento del

⁴³³ Adriana Puiggrós, "La sociología de la educación en Baudelot y Establet", *op. cit.*, p. 285.

⁴³⁴ *Ibidem*, pp. 285-286.

⁴³⁵ A. Puiggrós, *La educación popular en América Latina... op. cit.*, ed. 1988, p. 13.

⁴³⁶ Para una ampliación se puede consultar el texto que elaboró junto con Roberto Marengo, en donde se señalan algunos de los aportes significativos en los planteos críticos-positivistas, que aquí se resume sintéticamente: pusieron en evidencia los fracasos del sistema educativo moderno, señalando que la expansión del sistema escolar parecía estar más al servicio de la consolidación del modo de producción capitalista o la perpetuación de las relaciones de dominación que al servicio de la

sistema escolar y de la acción educativa en su inscripción social, apunta que aquellos que adoptaron de manera mecánica y acrítica, los ya de por sí planteamientos mecánicos de la postura althusseriana, terminaron por simplificar la relación entre educación y economía. En lugar de una vinculación dialéctica compleja entre la producción educativa y sus condiciones de producción —como sugeriría una interpretación marxista—, “queda reducida a una relación mecánica entre pedagogía y economía, en la cual la primera sería emanación espiritual, ideológica (en el sentido de falsa) de la segunda.”⁴³⁷ Esta simplificación ha conducido, inclusive, a reducir en algunos casos la relación entre educación y contexto, pues al reducir el contexto únicamente a la base económica, quedan de lado aspectos importantes de las relaciones sociales y de los procesos económicos mismos.

[...] la aplicación lisa y llana de conceptos tales como «escuela capitalista», «redes de escolarización», «escuela reproductora», «aparatos ideológicos del Estado» y otros, sin realizar la crítica-adaptación a una realidad (objeto de análisis) diferente de aquella (la europea) que dichos conceptos tienen como objetivo explicar introduce la confusión en lugar de aportar elementos esclarecedores.⁴³⁸

De la cita anterior se abren al menos dos vetas importantes. Por un lado, el cuestionamiento que hace respecto a la pertinencia del instrumental teórico reproductivistas para analizar la problemática educativa latinoamericana, señalando las limitaciones que derivan de no ubicar las singularidades de las realidades latinoamericanas y los procesos educativos, los cuales que son histórica y socialmente diversos a los que fueron objeto de estudio por los autores franceses, ingleses y estadounidenses, principalmente⁴³⁹. Y, por otro lado, se abre la cuestión que podría sintetizarse en una frase: “críticas con escasas alternativas”, título de uno de los acápites de *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Puiggrós subraya que la posición reactiva hacia las instituciones escolares, junto con la crítica radical y una lógica dicotómica, descuidó la visualización del porvenir. Es decir, que no generó alternativas teórico-prácticas que resultaran de ese rechazo para la generación de un futuro posible, alternativas capaces

democratización de la sociedad y su transformación en un sistema diferente que no esté al servicio de la explotación de la fuerza de trabajo. Asimismo, destaca el cuestionamiento que hacen de la supuesta neutralidad de la educación y de las técnicas educativas, subrayar que los sujetos de la educación no asisten de manera indiferenciada a los servicios educativos y ubicar a los diferentes agentes al servicio de la reproducción y conservación de las relaciones sociales. “[...] la educación no prepara para una determinada configuración social sino que la sociedad se hace presente en cada acto educativo. Consideramos que esto constituye un gran aporte de las teorías reproductivistas [...]” (A. Puiggrós y R. Marengo, *Pedagogías: reflexiones...* op. cit., 2013, p. 28.)

⁴³⁷ A. Puiggrós, *La educación popular en América Latina...* op. cit., ed. 1988, p. 13

⁴³⁸ A. Puiggrós, *Democracia y autoritarismo ...* op. cit., 1988, p. 70.

⁴³⁹ Por ejemplo, en su texto “La sociología de la educación en Baudelot y Establet” subraya la insuficiencia de los desarrollos de teóricos franceses, como de Althusser y algunos de sus discípulos como Baudelot y Establet para realizar análisis específicos sobre la problemática educativa latinoamericana. Al respecto afirma: “si sirven mal para explicar la sociedad francesa, y su problema educacional, peor será para explicar los complejos procesos de los países capitalistas tardío-dependientes” (A. Puiggrós, “La sociología de la educación en Baudelot y Establet”, en op. cit., p. 300.)

de transformar los sistemas educativos resguardando su carácter democrático. Es en este punto donde Puiggrós ubica otra de sus limitaciones.

En casi todas las variantes del reproductivismo y el antiescolarismo se decía explícitamente que la escuela no tenía remedio [...] Desmontaban las operaciones escolares que producen las ‘arbitrariedades culturales’, pero no generaron alternativas teóricas [...] Las críticas, muy bien argumentadas, no tuvieron efectos decisivos en las políticas de Estado o en los diseños académicos. De aquellos ataques frontales no derivó una nueva concepción del sistema educativo, sino vanguardias antisistema que estuvieron lejos de impactar en las estructuras permanentes de la educación formal, de manera acorde a la magnitud de las denuncias. Al reproductivismo y al antiescolarismo les preocupaba tanto que la educación legara la ideología dominante, que produjeron un vaciamiento de categorías pedagógicas que afectó el lenguaje de los pedagogos, sociólogos y otros especialistas. El enunciado “reproducción de la ideología dominante” operó como un significante puramente reactivo, y no tuvo la potencia de los significantes vacíos⁴⁴⁰. Estos últimos, agujeros negros del discurso, contienen material proveniente de su propia historia, pero desorganizado. Poseen la capacidad de absorber nuevas demandas y de configurarse novedosamente. Pueden construir el nido de lo nuevo.⁴⁴¹

Y continúa, precisando que:

Uno de los motivos de esta última limitación del reproductivismo fue su rechazo absoluto del sistema escolar moderno, lo cual dejó a sus adherentes sin la plataforma que la historia les podría hacer proporcionado para despegar nuevas propuestas. Nace nada del vacío discursivo que produce el rechazo ilimitado a todo lo instituido.⁴⁴²

De ahí que lo llame “paradigma de las censuras que no conllevan anuncio.”⁴⁴³

Así, vemos cómo Puiggrós no abandona el marxismo, hace una crítica a la reducción a enfoques parciales que no incluían el conjunto de las tendencias teóricas y prácticas que convergían y antagonizaban en el interior del marxismo desde muchas décadas atrás. Discute, al interior del marxismo, con las posiciones ortodoxas y dogmáticas centradas en replicar el modelo soviético para construir el socialismo, y también discute con el pensamiento economicista y reduccionista. De hecho, en ese sentido, Puiggrós encuentra en los aportes de Gramsci un fructífero caudal para entender a la educación, para trascender dichas posiciones, al situarla en su relación con la lucha política en el plano cultural. Aunque no coincide con la subordinación que hace Gramsci de la pedagogía a la política, calcula significativo el análisis detallado que hace sobre el carácter transformador de los procesos educativos. Destaca que, al utilizar la educación

⁴⁴⁰ Lo retoma en el sentido que lo plantea Ernesto Laclau.

⁴⁴¹ A. Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire... op. cit.*, 2015, pp. 12-14.

⁴⁴² *Ibidem*, p. 14.

⁴⁴³ *Ibidem*, p. 113.

como sinónimo de proceso político-pedagógico, Gramsci revitalizó la idea rousseaniana de la antinomia coerción/consenso como central en el problema educativo.⁴⁴⁴

No abandona el marxismo, más bien busca complejizarlo y enriquecerlo integrando otras corrientes de pensamiento y perspectivas críticas. Esto motivó no solo a que su producción teórica partiera de una crítica a estas corrientes, sino que además exigía la redefinición del rumbo de los debates, problematizando los supuestos sostenidos por las lógicas de construcción de conocimiento ya instaladas en el estudio de las prácticas educativas.

[...] es necesario romper con el espacio teórico de la pedagogía positivista y con el formulado por las tendencias reduccionistas de la pedagogía marxista. Se trata de discutir los marcos teóricos que no dan cuenta de la presencia activa y específica de los procesos educativos en el conjunto de las contradicciones que expresan las sociedades latinoamericanas.⁴⁴⁵

En este sentido, para Puiggrós se vuelve indispensable combatir la concepción sociologizante y despolitizada de la pedagogía y:

[...] dar cuenta del papel que representa la educación en las transformaciones que se producen en las relaciones entre las fuerzas sociales y de la insuficiencia de considerar la educación como un proceso que se desarrolla dentro de los marcos institucionales permanentes, sin rebasarlos, sin contradecirlos.⁴⁴⁶

3.3 Acerca de la noción de desarrollo desigual y combinado del sistema educativo latinoamericano

Para Puiggrós, la educación latinoamericana está determinada, desde un punto de vista teórico, por el desarrollo de contradicciones, antagonismos, contrariedades, y otras formas de articulación de lo social. Para analizar estas dinámicas, indagar en las condiciones de producción de los discursos pedagógicos latinoamericanos y comprender las relaciones entre educación y sociedad, Puiggrós recurre al concepto de desarrollo desigual y combinado, concepto heredado de las de las perspectivas marxistas, adjudicada principalmente a León Trotsky.⁴⁴⁷ Un concepto que busca iluminar sobre cómo las formaciones económicas, en tiempos y espacios concretos, involucran mixturas al interior del propio capitalismo, con resabios de modalidades

⁴⁴⁴ Cfr. A. Puiggrós, *Imaginación y crisis... op. cit.*, 1990, p. 34; A. Puiggrós y R. Marengo, *Pedagogías: reflexiones... op. cit.*, 2013, p. 77; A. Puiggrós, *Volver a Educar... op. cit.*, 1995, p. 71.

⁴⁴⁵ A. Puiggrós, *La educación popular en América Latina... op. cit.*, ed. 1988, p. 15.

⁴⁴⁶ *Ibidem*, p. 15-16.

⁴⁴⁷ Aunque Lenin abordó la cuestión del desarrollo desigual, fue Trotsky quien, en el marco de sus desarrollos relacionados con la revolución permanente, logró ampliar y profundizar este esquema, introduciendo la noción de desarrollo combinado.

anteriores. Estas mixturas interconectan distintos planos de una misma estructura social, en el marco de una economía globalizada, generando una gran variedad de enlaces interactuantes; y que, en el caso de su uso en América Latina, tuvo tesituras particulares. La recuperación que hace de dicha noción se inserta en un debate más amplio sobre los modos de producción en América Latina, que tuvo implicaciones políticas y epistemológicas importantes.

Precisa Puiggrós:

[...] América Latina tuvo su modernidad, y ésta no es una idea compartida por el conjunto de quienes estudian la región. Desde fines de la Segunda Guerra Mundial, la vieja categoría positivista de progreso fue reformada y presentada como desarrollo. Efectivamente, la tesis predominante en los organismos internacionales, en la mayoría de los gobiernos y en las universidades, fue que la modernidad era, para los latinoamericanos, una etapa a alcanzar siguiendo el largo camino del desarrollo hacia una meta, que coincidía con el modelo de los países centrales. A mediados de la década de 1960, un grupo de especialistas que trabajaban en la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) disintieron con las anteriores explicaciones —que fueron llamadas "desarrollistas" — y propusieron otra argumentación para comprender los problemas de sus países: el desarrollo de América Latina había sido desigual y combinado.⁴⁴⁸

En el pasaje anterior, Puiggrós alude a un clima intelectual en el que se cuestionaba el concepto de desarrollo, un término que ganó relevancia en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Durante este período, el desarrollo se convirtió en un tópico central en la agenda política y económica. Entre finales de los años cuarenta y los sesenta, los investigadores de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL)⁴⁴⁹ cuestionaron las tesis desarrollistas que proponían que América Latina debía seguir un camino lineal y progresivo hacia la modernidad, imitando a los países centrales. Estas tesis, influenciadas por las teorías de la modernización y el progreso, se basaban en la idea de que el subdesarrollo era una etapa temporal en el camino hacia la modernidad. Desde esta perspectiva, el desarrollo económico representaba un continuum, en el que el subdesarrollo constituía una etapa inferior al desarrollo pleno. Para superar esta "etapa", los países latinoamericanos debían promover estrategias de desarrollo

⁴⁴⁸ A. Puiggrós, "Modernidad y educación en América Latina", en *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Aique, 1994, pp. 12-13

⁴⁴⁹ La CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), una comisión regional dependiente de las Naciones Unidas, fue creada en 1948 con el objetivo de analizar los problemas de América Latina desde la perspectiva de su desarrollo y proponer soluciones. En sus inicios, aglutinó, bajo la dirección de Raúl Prebisch, a investigadores como Celso Furtado, Juan Noyola y Aníbal Pinto. La publicación "El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas", redactada por Prebisch, estableció los primeros planteamientos de la Comisión en cuanto a diagnósticos y propuestas de política, partiendo del contexto específico que enfrentaba la región. Este trabajo tuvo un gran impacto en los ámbitos académicos y políticos, siendo considerado fundacional para el estructuralismo latinoamericano. (Jaime Osorio, *Fundamentos del análisis social: la realidad social y su conocimiento*. México, FCE, 2001; Rómulo Caballeros, "La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en la historia de la integración centroamericana", en Jorge M. Martínez, ed., *Logros y desafíos de la integración centroamericana*. Santiago, CEPAL, 2019, pp. 29-60)

basadas en un amplio programa de intervención estatal, con el fin de incrementar la inversión productiva y lograr un sendero de desarrollo industrial sostenible. Así, el subdesarrollo se presentaba como un problema de progreso y modernización, que requería transitar desde estructuras económicas, sociales, culturales e institucionales "atrasadas" hacia otras más avanzadas⁴⁵⁰.

En oposición a estas tesis, las formulaciones de la CEPAL, bajo la dirección de Raúl Prebisch, dieron origen al Estructuralismo Latinoamericano o paradigma del subdesarrollo, que más tarde influiría en el paradigma de la dependencia. La CEPAL argumentó que el subdesarrollo de América Latina no era una etapa temporal, sino el resultado de una relación desigual entre los países centrales y los periféricos. Esta crítica proporcionó un sustento teórico clave para la diversidad de teorías de la dependencia en la región. En ese sentido, resultan clave, por ejemplo, los aportes de Theotônio Dos Santos, Vânia Bambirra y Ruy Mauro Marini en el armado de formulaciones teórico-conceptuales que buscaban ser una alternativa crítica a las posturas de la CEPAL y las visiones tradicionales y dogmáticas de los partidos comunistas latinoamericanos, e incorporaban ideas y categorías marxistas (por ejemplo, aportes de, entre otros, Lenin, Rosa Luxemburgo y Trotsky) para el análisis concreto de la realidad latinoamericana. Estas contribuciones transformaron la agenda de las ciencias sociales latinoamericanas⁴⁵¹.

Aunque con diferencias teóricas y metodológicas, tanto el paradigma del subdesarrollo (estructuralismo) como el paradigma de la dependencia coincidieron en su crítica al desarrollismo, que proponía que los países subdesarrollados podían alcanzar el nivel de los países desarrollados siguiendo un camino lineal. Autores como Jaime Osorio afirman que, si bien la producción cepalina de mediados de los sesenta y setenta no terminó de romper con ciertos fundamentos de la teoría del desarrollo, y que el paradigma de la dependencia también presenta limitaciones, ambos enfoques ofrecieron un punto de partida para volver a tomar a América Latina como problema teórico y avanzar en la comprensión de su especificidad. Esto se reflejó en el campo económico, social, político y cultural, ofreciendo herramientas teóricas para entender dicha especificidad. Una de estas herramientas es la categoría de desarrollo desigual y combinado, que Puiggrós retoma en su análisis.

⁴⁵⁰ J. Osorio, *op. cit.*; Ruy Mauro Marini, "La crisis del desarrollismo", 1994; Octavio Rodríguez, "La concepción del sistema centro/periferia", en *El estructuralismo latinoamericano*, México, Siglo XXI, 2006; Osvaldo Sunkel y Pedro Paz, "Los conceptos de desarrollo y subdesarrollo" en *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*, México, Siglo XXI, 1980.

⁴⁵¹ Theotônio Dos Santos, *Construir soberanía: una interpretación económica de y para América Latina*; prologado por Francisco López Segrera. Buenos Aires, CLACSO, 2020.

Para aproximarnos a los usos que Puiggrós le dio a esta noción, es necesario señalar que se diferencia de los usos que se le dio al concepto desarrollo desigual y combinado, principalmente desde la ortodoxia, que lo reducían a una "ley universal" de la historia o lo aplicaban mecánicamente como metafísica de las contradicciones. Para pensar América Latina, ubicándola en su especificidad y términos histórico-sociales, necesariamente se necesita evitar concebir a la región como una unidad social con una esencia particular, un desarrollo homogéneo o una totalidad aislada del resto del mundo. Tampoco comparándola con sociedades antiguas o la reduce a una etapa dominada por un modo de producción específico (esclavista, feudal o capitalista). En cambio, esta noción permite identificar las disparidades y asimetrías en el contexto del capitalismo internacionalizado, así como las mixturas de formas avanzadas y atrasadas en las estructuras que participan del mercado mundial.

A reserva de la polisemia que ha acompañado la noción de desarrollo desigual y combinado, el nudo que interesa dejar planteado, para situar el uso que Puiggrós le da está noción, está más vinculado a abordar en interrogantes como: ¿cómo el desarrollo económico y social ocurre de manera desigual entre países o regiones?, ¿de qué modo estas disparidades interactúan y se combinan, engendrando nuevas particularidades en el desarrollo de las relaciones económico-sociales? Ello partiendo de la base de ubicar que el desarrollo no es lineal ni homogéneo, sino un proceso en el que coexisten formas arcaicas y modernas, creando amalgamas particulares en cada contexto. Dicho en otras palabras, se sostiene que hay un desarrollo desigual que puede combinarse de distintas maneras localmente. Es decir, hay distintas etapas del camino y combinación variantes de distintas fases, que pueden dar como resultado una amalgama de formas arcaicas y modernas⁴⁵².

Señala Puiggrós: "Pocos años después algunos investigadores de la educación tomamos tal modelo para analizar la situación de nuestros sistemas educativos, llegando a la conclusión de que el uso de esta última categoría [desarrollo desigual y combinado] da luz a complejos procesos que distan mucho de poder resumirse en la simple idea del atraso."⁴⁵³

Nuestra autora utiliza esta categoría para analizar la educación latinoamericana en su especificidad histórica, social y cultural. Este concepto le permite entender la heterogeneidad y las desigualdades de los sistemas educativos en la región, así como las tensiones y contradicciones que surgen de la coexistencia de formas educativas de diversa inscripción histórica. Al hacer uso de este concepto en el ámbito educativo,

⁴⁵² Leon Trotsky, "Capítulo I", en *Historia de la Revolución Rusa*. Tomo I. Izquierda Revolucionaria, 2008, p. 12

⁴⁵³ A. Puiggrós, "Modernidad y educación en América Latina", en *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Aique, 1994, pp. 12-13

Puiggrós no solo critica las visiones homogenizadoras y desarrollistas, sino que también propone una visión que busca escarbar en la complejidad de la educación en América Latina, particularmente en torno a los Sistemas Educativos de la región.

Sostiene que, si bien la diversidad de formas de organización económico-social, la falta de sincronización en el desarrollo de las regiones, los países y las zonas de cada país —en perjuicio de las clases más desfavorecidas— y la desigualdad en el acceso a la producción, distribución y consumo de bienes y servicios por parte de la población, habían sido ampliamente estudiados y discutidos, poca atención se había prestado a profundizar acerca de sus consecuencias sobre el desarrollo de la educación, así como las características de heterogeneidad, asincronía, desigualdad y combinación de modelos que han cobrado los sistemas educativos en la región.⁴⁵⁴

Puiggrós despliega el desarrollo desigual y combinado en dos niveles analíticos: como marco epistemológico y como concepto ordenador. En su dimensión epistemológica, este concepto le permite aproximarse a lo educativo y pedagógico en tanto procesos complejos donde convergen múltiples temporalidades y lógicas sociales; donde las condiciones históricas particulares generan recombinaciones que dan lugar a realidades educativas específicas —irreductibles a situaciones previas o a modelos lineales de progreso—. En sus propias palabras, permite entender a los procesos pedagógicos “como complejas articulaciones discursivas, cuya historia, lejos de ser lineal, combina elementos de distinto contenido y procesos de diferente grado de desarrollo”⁴⁵⁵.

Como concepto ordenador, Puiggrós elabora la categoría de *desarrollo desigual, combinado, heterogéneo y asincrónico* para desentrañar la complejidad de los sistemas educativos latinoamericanos.

Puiggrós sostiene que las categorías “desigual” (referido a las asimetrías entre clases sociales y regiones) y “combinado” (que alude a formas diferentes de producción que, lejos de coexistir pacíficamente, libran una profunda lucha por la hegemonía) se implican mutuamente para dar cuenta de las relaciones entre educación y sociedad en América Latina. En el ámbito educativo, esto se traduce en la presencia de múltiples discursos y prácticas pedagógicas a lo largo de la historia, inscritos en relaciones de poder desiguales. Nuestra autora utiliza el concepto de *habitus* para analizar estos enfrentamientos entre estrategias educativas, característica de todos los sistemas

⁴⁵⁴ A. Puiggrós, “América Latina y la crisis de la educación” en A. Puiggrós y M. Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación/Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Miño y Dávila, 2003, p. 58.

⁴⁵⁵ A. Puiggrós, “Recaudos metodológicos”, en A. Puiggrós, M. Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva...*, op. cit., p. 317.

educativos latinoamericano. Inclusive en países con acentuadas diferencias lingüísticas, culturales e históricas “aún hablamos de hegemonía y no de extensión uniforme y exclusiva del discurso pedagógico dominante. La “combinación” es una de las características básicas de nuestros sistemas educativos y expresa luchas sociales que los atraviesan”⁴⁵⁶

Así, esta herramienta conceptual permite dar cuenta de varios aspectos clave de los sistemas educativos latinoamericanos. En primer lugar, permite situar a los sistemas educativos como terrenos que no son ajenos a la lucha por la hegemonía; en ellos se disputan “filosofías de la educación, sujetos pedagógicos, estrategias educativas, tecnologías aplicadas a la educación, etc.,” que provienen de distintos etapas o momentos históricos, desde visiones de mundo diversas, y con intereses ideológicos, culturales, políticos, sociales y tecnológicos distintos y muchas veces antagónicos.⁴⁵⁷

Segundo, permite ubicar a la desigualdad de los sujetos en su producción, distribución y uso como característica principal del desarrollo histórico de la educación latinoamericana. Una desigualdad que ubica Puiggrós no como accidental, sino como estructural y de plena interioridad en el discurso y la práctica pedagógica.⁴⁵⁸

Tercero, la particularidad de la vinculación entre formas de producción económico-social y de producción cultural y educativa. Relación que no es mecánica ni estable. Como precisa Puiggrós: “forman parte de una misma red de producción, distribución y consumo; pero esa red no es una cuadrícula eficiente sino una combinación de múltiples sistemas [...] sometidos o someten como producto de profundas luchas sociales”⁴⁵⁹. Es por ello que el análisis del desarrollo desigual y combinado de la educación latinoamericana ese sentido habría de incorporar necesariamente también la de contradicción.

En cuarto lugar, permite ubicar la conflictividad inherente a la implantación de los sistemas educativos modernos en la región, los cuales (de origen europeo y norteamericano) en su implementación, plantea Puiggrós, generaron articulaciones contradictorias con las realidades sociales, culturales y económicas preexistentes. Estas articulaciones no siguieron un patrón uniforme, sino que variaron según las condiciones históricas de cada país, dando lugar a sistemas educativos desiguales (grandes diferencias en acceso y pertinencia educativa entre regiones y grupos sociales), heterogéneos (sistemas que integran múltiples lógicas como: urbano/rural,

⁴⁵⁶ A. Puiggrós, “Las alternativas pedagógicas y los sujetos. Reflexión crítica sobre el marco teórico de APPEAL”, en A. Puiggrós y M. Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva...*, op. cit., pp. 117-118.

⁴⁵⁷ A. Puiggrós, “Recaudos metodológicos”, en op. cit., p. 318.

⁴⁵⁸ *Idem.*

⁴⁵⁹ M. Gómez y A. Puiggrós, *La educación popular en América Latina*, T. 2. México, Secretaría de Educación Pública- El Caballito, 1986, p. 12.

estatal/comunitario, occidental/indígena), asincrónicos (en el sentido de que su ritmo de desarrollo ha diferido en cada país, región y sector social) y combinados (en el sentido que ha incluido fragmentos discursivos derivados de otras culturas, de diferentes enfoques educativos de la escolarización y de otras etapas del desarrollo tecnológico, con intereses ideológicos, culturales, políticos, sociales y tecnológicos distintos).

Un ejemplo paradigmático de estas dinámicas lo constituye la implantación del modelo francés de sistema escolarizado centralizado estatal (SECE) en todos los países latinoamericanos durante la segunda mitad del siglo XIX. Puiggrós precisa que, si bien la pedagogía norteamericana tuvo cierta incidencia, sobre todo en el movimiento de la Escuela Nueva o Escuela Activa, el pragmatismo norteamericano no fue determinante en la constitución de los sistemas educativos regionales, los cuales mantuvieron un vínculo más estrecho con el enciclopedismo pedagógico europeo⁴⁶⁰. Dichos sistemas educativos, señala Puiggrós, tuvieron diferentes tipos de desarrollo, dependiendo de las particulares articulaciones que se construyeron entre los discursos modernos —encarnados en el SECE— y las diversas regiones y sectores sociales, étnicos, culturales y lingüísticos. Lo cual generó lo que Puiggrós describe como “combinaciones diversas entre las concepciones sociales, políticas, científicas, de las cuales el sistema escolar moderno era portador, y los elementos culturales, políticos y pedagógicos de las comunidades”⁴⁶¹.

Todo ello lleva a Puiggrós a identificar una contradicción fundamental en el desarrollo educativo latinoamericano: entre homogeneización y desigualdad. Por un lado, los sistemas educativos reproducían las desigualdades socioeconómicas existentes, mientras que por otro buscaban estandarizar a la población bajo un único patrón cultural, ideológico, lingüístico y político: formar a los ciudadanos. Como lo advierte: “el discurso de la Instrucción Pública se presenta como un mecanismo de igualación ocultando las vinculaciones que existen entre la desigualdad educativa y la desigualdad económica social, especialmente en lo que respecta a la reproducción de la división social del trabajo”⁴⁶². En una entrevista con Peter Maclaren especifica: “Uno de los principales objetivos de los proyectos políticos liberales en educación era ayudar a integrar nuevas naciones, moldeando a la población en la forma del ciudadano. El papel de estos proyectos era contradictorio: luchaban contra la “barbarie”, es decir, la cultura

⁴⁶⁰ A. Puiggrós, “Modernidad y educación en América Latina”, en *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Aique, 1994, p. 14.

⁴⁶¹ *Idem*.

⁴⁶² A. Puiggrós, *La educación popular en América Latina... op. cit.*, ed. 1988, p. 22.

política popular, contribuyendo al desarrollo de las sociedades, pero las desarrollaban de manera injusta”

Este proyecto homogenizador —apunta Puiggrós— nunca se concretó completamente en América Latina. Lejos de lograr la pretendida uniformidad social a través de la instrucción pública, la educación terminó desarrollándose de forma fragmentada y desigual, reproduciendo y profundizando las brechas entre clases sociales, entre zonas urbanas y rurales, y entre poblaciones indígenas y mestizas/criollas. Para analizar estas particularidades históricas, Puiggrós agrupa los sistemas educativos latinoamericanos en cinco configuraciones principales⁴⁶³:

a) Argentina y Uruguay: Sistemas con amplia cobertura escolar donde las diferencias socioeconómicas predominaron sobre las culturales, conformando "distensiones" de un espectro cultural-nacional predominantemente moderno. Esta característica se relaciona con el exterminio de poblaciones indígenas durante el siglo XIX, así como la importante inmigración europea.

b) Bolivia, Ecuador, Perú y Guatemala: Países con una alta población indígena donde la escolarización, implementada desde Estados débiles, solo alcanzó a sectores limitados de la población, excluyendo a las mayorías campesinas y mineras monolingües o con español como segunda lengua. Esto generó una profunda brecha entre culturas populares y cultura moderna, fracturando la sociedad e impidiendo la unidad cultural-nacional.

c) México (y en menor medida Costa Rica): Caso singular donde se desarrolló tempranamente un sistema educativo complejo y diversificado, que creció al ritmo de la construcción de la hegemonía estatal. México logró articular en un mismo sistema múltiples formas educativo-culturales, aunque muchas de las cuales con profundos conflictos entre sí. La mediación ha sido una lucha profunda entre las culturas populares tradicionales y la moderna, en el marco de la cual se subordinó, negó, eliminó a las primeras.

d) Brasil: Sistema de constitución tardía (década de 1930) que enfrentó grandes dificultades para alcanzar cobertura amplia, manteniendo fuerte predominio de lo regional sobre lo nacional. Presenta una notable combinación de discursos político-culturales, rituales y tradiciones, dentro y fuera del sistema escolar, con persistencia de mediaciones simbólicas no escolares y pertenecientes a culturas distintas a la occidental moderna.

⁴⁶³ A. Puiggrós, “Modernidad y educación en América Latina”, en *op. cit.*, pp. 14-15.

e) Cuba y la Nicaragua sandinista: experiencias que impulsaron profundas transformaciones educativas logrando la integración masiva de todos los sectores sociales. En el caso cubano, se consolidó un sistema educativo centralizado que alcanzó una cobertura universal con educación de calidad, aunque reprodujo ciertas lógicas verticales y homogenizadoras propias del modelo educativo moderno. Por su parte, el proceso nicaragüense quedó truncado por la derrota sandinista.

Una diferenciación conceptual fundamental en el análisis de Puiggrós para comprender su análisis de la educación latinoamericana es la que establece entre sistema educativo y sistema escolar. Con sistema educativo abarca todos los procesos educativos que ocurren en la sociedad, tanto escolares como no escolares, incluyendo prácticas formales (escuelas, universidades) e informales (comunidades, sindicatos, etc.), procesos conscientes (transmisión deliberada) e inconscientes. Es un campo amplio donde se reproduce no solo el dominio de las clases hegemónicas, sino también las resistencias y alternativas de los grupos oprimidos. Puiggrós destaca que ignorar lo no escolar implica omitir las luchas históricas de los pueblos latinoamericanos por reproducir fragmentos subsistentes de las culturas oprimidas, “los gérmenes de conciencia, los fragmentos de las formas organizativas, políticas y culturales que se destruyen y se reconstruyen cotidianamente en el seno de la lucha de clases”⁴⁶⁴. Con sistema escolar alude al conjunto de instituciones (públicas y privadas) cuya finalidad explícita es educar. El sistema escolar se ubica en la intersección entre la sociedad política y la sociedad civil, lo que —señala Puiggrós— lo convierte en un terreno de disputa hegemónica muy intensa. El Estado ejerce un control directo sobre él, pues históricamente las clases dominantes lo han visto como un medio que asumieron como propio para formar fuerza de trabajo adaptable al capitalismo, construir ciudadanía alineada con el proyecto nacional burgués, así como imponer ideologías dominantes (por ejemplo, la “civilización” frente a la “barbarie” en el siglo XIX latinoamericano).

Esta distinción conceptual es clave para situar su crítica al reduccionismo que, al limitar el análisis al sistema escolar, ignora las prácticas educativas populares que escapan a la lógica estatal, naturalizar la idea de que la escuela es el único medio válido de educación, e invisibilizar cómo los diversos grupos subalternos crean sus propias formas de transmisión cultural. Por ello, cuando Puiggrós plantea que el sistema educativo latinoamericano debe ser estudiado a la luz del carácter desigual y combinado del desarrollo económico social, se refiere a ese concepto totalizador que revela las contradicciones de la sociedad, no reducible a la instancia parcial del sistema escolar.

⁴⁶⁴ A. Puiggrós, *Imperialismo y educación... op. cit.*, 1980, p. 32.

Este marco analítico le permite a Puiggrós distanciarse de diagnósticos convencionales sobre los problemas que atraviesan a los sistemas educativos latinoamericanos. En contraposición a perspectivas que analizan los sistemas educativos como esferas autónomas, refrenda la necesidad de entenderlos como parte del desarrollo económico-social desigual de la región, marcado por la dependencia estructural del capitalismo global. Ello se ve expresado de manera clara cuando afirma: "El problema de la educación latinoamericana, pues, no se caracteriza por la insuficiencia de las estructuras, sino que manifiesta las contradicciones sociales económicas y culturales que caracterizan la totalidad de la formación social."⁴⁶⁵

Sobre esta base, rechaza las narrativas que atribuyen problemáticas como analfabetismo, deserción y desgranamiento escolar, las dificultades de aprendizaje o insuficiencias en la formación de los ciudadanos para ejercer sus derechos y deberes políticos, a la falta de desarrollo o un pretendido "retraso" frente a una modernidad ideal. Por el contrario, ubica que "la pobreza, la dependencia, el subdesarrollo latinoamericanos, consideramos que han sido condiciones de producción de la modernidad de los países centrales. La modernidad en América Latina no es una meta a alcanzar sino la particular forma de su inclusión en la división internacional del trabajo, de la riqueza y de la cultura."⁴⁶⁶ De modo que la modernidad latinoamericana no es una meta incumplida, sino la particular forma de su inclusión en la división internacional del trabajo, de la riqueza y de la cultura. Lo cual muestra que lo que suele interpretarse como fracaso constituye en realidad una modalidad específica de integración al sistema-mundo, marcada por profundas heterogeneidades internas que Puiggrós describe como "un espectro de distensiones entre los países de la región"⁴⁶⁷

Mientras la desigualdad educativa en acceso y resultados han sido ampliamente documentada, Puiggrós señala que se ha invisibilizado la combinación conflictiva de modelos educativos correspondientes a sistemas económicos en pugna. Porque recordemos que, con el carácter combinado de los sistemas educativos en América Latina, no implica un intercambio complementario entre formas culturalmente diferentes pero políticamente iguales, sino más bien, un intercambio que implica dominio y antagonismo. Así, este carácter combinado de los sistemas educativos latinoamericanos refleja profundas fisuras en el tejido social y cultural, las cuales aparecen como huellas en el sistema.

⁴⁶⁵ A. Puiggrós, *Democracia y autoritarismo ... op. cit.*, 1988, p. 64.

⁴⁶⁶ A. Puiggrós, "Modernidad y educación en América Latina", en *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Aique, 1994, p. 13.

⁴⁶⁷ A. Puiggrós, "Modernidad y educación en América Latina", en *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Aique, 1994, p. 13.

Aun así, afirma Puiggrós, los sistemas escolares alcanzaron un lugar muy importante en toda América Latina. Han llegado a comprender el sistema de educación legal y, en muchos países, alcanzan a una proporción muy alta de la población. Su desarrollo dependía de que se cumplieran una serie de condiciones, las más notables fueron:

- La existencia de proyectos de construcción de Estados-Nación, dirigidos por sectores sociales, con el potencial de establecer una hegemonía.
- bases para lograr la demanda de conformidad masiva frente a un proyecto de integración nacional dentro de un orden social basado en desigualdades y diferencias: es decir, establecer acuerdos sociales, implícitos o explícitos, formales o informales, entre "directores" y "dirigidos"
- estableciendo la creencia de que el sistema escolar es capaz de promover movimientos dentro de la sociedad como la movilidad social, la moralidad y la "recuperación" o "redención", y el progreso económico
- fe en que se pueden alcanzar acuerdos entre generaciones de modo que los proyectos puedan construirse de generación en generación
- acuerdo entre los sujetos sociales clave (o fuerzas/actores) de que es necesario que el Estado desempeñe un papel formativo, que la periferia se está moviendo hacia el desarrollo y que el sistema educativo moderno también se está moviendo en esa dirección
- la existencia de una cultura dominante capaz de penetrar profundamente en el resto de las culturas; una cultura que se expresa pedagógicamente a través de un habitus capaz de trascender la brecha que la separa del habitus de estas otras culturas e imponerse sobre ellas⁴⁶⁸

Critica cómo detrás de categorías de la antropología y el folclore oficiales se enmascaran estas tensiones, presentándolas como "diversidad cultural" despolitizada y deshistorizada⁴⁶⁹ Este ocultamiento se manifiesta particularmente de la mano de la teoría de la privación cultural que, al atribuir el fracaso escolar a carencias de los grupos subalternos, naturalizando así la exclusión y desconociendo que lo denominado como "privación" constituye en realidad formas culturales alternativas al proyecto hegemónico.⁴⁷⁰

⁴⁶⁸ Puiggrós, A. y Mc. Lharen, P. (1993). An interview with Adriana Puiggrós of Argentina. The dilemmas of Latin American Educational Systems and the Work of Paulo Freire. *International Journal of Educational Reform*, 2, 195-196.

⁴⁶⁹ A. Puiggrós, *Imperialismo y educación... op. cit.*, 1980, p. 33.

⁴⁷⁰ *Ídem.*

Así, para Puiggrós el desarrollo desigual y combinado explica cómo conviven —en tensión— formas culturales antagónicas: culturas subalternas (indígenas, afrodescendientes, populares) que resisten la homogenización y la cultura capitalista dominante que busca absorberlas mediante procesos de folclorización y subordinación, integrando sus elementos de manera jerárquica a una cultura masiva diseñada según los intereses de las clases dominantes.⁴⁷¹ Al respecto denuncia el silencio de la historiografía oficial sobre estas prácticas, sobre los fragmentos contrahegemónicos dentro del sistema formal: contenidos, métodos o docentes que resisten el modelo dominante.⁴⁷² Como sostiene Puiggrós, “para interpretar la pedagogía popular latinoamericana debe prestarse atención al peso decisivo del desarrollo desigual y combinado de las sociedades latinoamericanas”⁴⁷³, considerando tanto los discursos pedagógicos dominantes como aquellos que emergen de los sectores oprimidos, la pluralidad de luchas sociales y el carácter complejo de los sujetos sociales en el ámbito político-pedagógico.

[...] en la producción pedagógica de los sujetos populares también incidió el desarrollo desigual y combinado de nuestras sociedades, que constituye uno de los fundamentos de la imposibilidad de producción de discursos esenciales por parte de las clases (y los sujetos) oprimidos.⁴⁷⁴

Vemos así como Puiggrós vio en esta categoría un potencial analítico para no quedarse solamente en el descubrimiento de las regularidades de lo social que hizo el marxismo clásico, sino también poner especial interés en aquellas irregularidades de lo social. Vemos como, sin romper con el marxismo no se queda atrapada en él, lo complejiza y enriquece con otras corrientes de pensamiento.

El análisis de la educación latinoamericana que hace Puiggrós a través del concepto de desarrollo desigual y combinado, revela cómo los sistemas educativos de la región están marcados por una heterogeneidad estructural, una coexistencia conflictiva de modelos educativos (europeos/modernos, indígenas, populares); asincronía en su desarrollo (ritmos desiguales entre regiones y grupos sociales) y contradicciones fundantes como la tensión entre el proyecto homogenizador de la escuela moderna y las realidades socioculturales diversas y la disputa permanente por la hegemonía educativa (entre discursos dominantes y alternativos). Asimismo, le permitió abonar a pensar la especificidad histórica, haciendo una crítica a las interpretaciones lineales del

⁴⁷¹ A. Puiggrós, *Democracia y autoritarismo ... op. cit.*, 1988, p. 64.

⁴⁷² A. Puiggrós, *Imperialismo y educación... op. cit.*, 1980, p. 33.

⁴⁷³ A. Puiggrós, *La educación popular en América Latina... op. cit.*, ed. 1988, pp. 21-22.

⁴⁷⁴ *Ibidem*, p. 22.

progreso educativo y haciendo énfasis en las particularidades regionales y las resistencias culturales.

3.4 Sobre la irreductibilidad de lo educativo y la especificidad de lo pedagógico

Se mencionó en páginas anteriores que dentro de la propuesta teórica de Puiggrós existe un interés fundamental por analizar la lógica propia de los procesos educativos y sus articulaciones con el conjunto de los procesos histórico-sociales, esto es, dar cuenta de su carácter específico (ya que las distingue de otros) en la totalidad social. Para Puiggrós, el análisis de la formación social habrá de tener cuenta:

[...] la multiplicidad de determinaciones que la constituyen y que ella genera. El carácter determinante de los procesos económico-sociales sólo se comprende teniendo en cuenta la relación dialéctica que existe entre ellos y los procesos ideológico-político-culturales. Ese carácter determinante se expresa con los procesos educativos porque es desde el contexto de las particularidades económico-sociales de la formación social, de donde surgen las necesidades referidas a la reproducción ideológico-social-técnica de la fuerza de trabajo. Pero esa determinancia no adquiere un sentido mecánico: la educación se constituye como una particularidad de la totalidad social concreta (Adorno, 1974) manifestando, por lo tanto, la universalidad y la singularidad de los procesos sociales de los cuales forma parte, materializando la totalidad (abstracta) y mediatizando la singularidad (material-concreta). La referencia a un carácter específico del proceso educativo tiene el sentido de referencia a una configuración particular que adquiere el todo social.⁴⁷⁵

Lo que es importante resaltar es que Puiggrós ubica las determinaciones que constituyen a la educación y que ésta misma genera no adquieren un sentido mecánico, sino que la educación tiene un carácter específico que tiene complejas articulaciones con la trama de relaciones sociales.

Para abordar dicha especificidad recupera como lógica de razonamiento, la noción de *sobredeterminación* en el sentido que le asigna Althusser, quien hace confluir elementos tanto de planteamientos de la lingüística y el psicoanálisis⁴⁷⁶.

Puiggrós hace una anotación respecto a la recuperación que hace de dicha noción:

⁴⁷⁵ A. Puiggrós, *Imperialismo y educación... op. cit.*, 1985, p. 30.

⁴⁷⁶ Althusser señala: “No soy yo quien ha forjado este concepto. Como lo he indicado, lo he sacado de dos disciplinas existentes: la lingüística y el psicoanálisis. Posee una ‘connotación’ objetiva dialéctica, y -particularmente, en psicoanálisis- formalmente muy relacionada con el contenido que designa aquí, lo que hace que esta utilización no sea arbitraria. Es necesario poseer una palabra nueva para designar una precisión nueva” (Louis Althusser, “Sobre la dialéctica materialista”, en *La revolución teórica de Marx*. México, Siglo XXI, 1967, p. 171). Por lo que alude a este concepto, se puede consultar: L. Althusser, “Contradicción y sobredeterminación” y “Marxismo y humanismo” en *La revolución teórica de Marx*. México, Siglo XXI, 1967.

Usamos la categoría *sobredeterminación* en el sentido que le otorga Althusser. Según este autor se denominaría así a la característica específica de la contradicción marxista (diferente a la hegeliana), que no es unívoca (las categorías pierden su significado fijo y eterno), pues refleja en sí misma 'su relación con la estructura desigual del todo complejo'. La contradicción marxista no está '*determinada*' de una vez para siempre, en su papel y su esencia 'y está en cambio' determinada por la complejidad estructurada que le asigna su papel como compleja-estructural-desigualmente-determinada: *sobredeterminada*.⁴⁷⁷

Y es que, con este concepto Althusser insistirá en la complejidad de la totalidad social y que tanto la estructura como sus elementos se definen en una operación combinatoria simultánea y de diferencias, de modo que las determinaciones son múltiples y no son exteriores una a otras, sino que se constituye en una totalidad a partir de la relación entre dichas determinaciones. Althusser apunta que este concepto:

permite comprender las variaciones y las mutaciones concretas de una complejidad estructurada como lo es una formación social [...] no como variaciones y mutaciones accidentales producidas por las 'condiciones' exteriores sobre un todo estructurado fijo, sus categorías y su orden fijos (en esto consiste el mecanicismo), sino como reestructuraciones concretas, inscritas en la esencia, el 'juego' de cada categoría; en esencia, el 'juego' de cada contradicción; en esencia, el 'juego' de las articulaciones de la estructura compleja dominante que se refleja en ellas⁴⁷⁸

Es en ese sentido que Puiggrós recupera esta noción, y con ello el esfuerzo teórico de Althusser de romper con los modelos conceptuales dominantes en la teorización marxista, cuya hipótesis radica en que toda la realidad social es determinada por la economía. Haya logrado o no romper Althusser con los principios del pensamiento marxista ortodoxo, Puiggrós recupera el esfuerzo crítico de cuestionar cualquier fijación última de las identidades sociales, abriendo así, las posibilidades a pensar su carácter incompleto, abierto y conflictivo.

En este punto es pertinente traer la insistencia que hacen Laclau y Mouffe, respecto a la procedencia psicoanalítica de este concepto y en donde encuentran su potencial deconstructivo en el interior del discurso marxista. Para estos autores, lo medular de la afirmación althusseriana de que no hay nada de lo social que no esté sobredeterminado, radica en la idea de que lo social se constituye como orden simbólico. Con esto, la sobredeterminación no se refiere a cualquier proceso de fusión o mezcla, ni a una simple multicausalidad, sino:

un tipo de fusión muy preciso, que supone formas de reenvío simbólico y una pluralidad de sentidos. [Al constituirse en el campo de lo simbólico], carece de toda significación al margen

⁴⁷⁷ A. Puiggrós, *La educación popular en América Latina... op. cit.*, ed. 1988, p. 32.

⁴⁷⁸ L. Althusser, "Sobre la dialéctica materialista", en *op. cit.*, p. 174.

del mismo. [...] El carácter simbólico —es decir, sobredeterminado— de las relaciones sociales implica, por tanto, que éstas carecen de una literalidad última que las reduciría a momentos necesarios de una ley inmanente. No habría, pues, dos planos, uno de las esencias y otro de las apariencias, dado que no habría la posibilidad de fijar un sentido literal *último*, frente al cual lo simbólico se constituiría como plano de significación segunda y derivada. La sociedad y los agentes sociales carecerían de esencia, y sus regularidades consistirían tan sólo en las formas relativas y precarias de fijación que han acompañado a la instauración de un cierto orden.⁴⁷⁹

Puiggrós recupera ese carácter no unívoco de las determinaciones, no dadas de una vez y para siempre en su papel y esencia, sino inscritas en la complejidad estructurada: compleja-estructural-desigualmente-determinada. Es partir de allí desde donde sostiene que asumir a lo educativo como proceso sobredeterminado implica analizar las condiciones sociales, políticas, ideológicas y económicas no como influencias externas sobre una totalidad preexistente, sino dando cuenta de sus complejas articulaciones y su presencia interna, y que constituyen a los procesos educativos como tales:

No existe en la realidad proceso educativo alguno determinado exclusivamente desde fuera por causas que se gestan en otra parte, sean éstas económicas, políticas o ideológicas [...] Considero, en cambio, que el proceso educativo, como todo proceso social, está sobredeterminado, es decir, que múltiples contradicciones económico-sociales, políticas e ideológicas se combinan de manera tal que se produce una situación educativa específica. Pero esas contradicciones no son causas externas sino que tienen una presencia interna en el proceso educativo. educativo [...] es necesario dar cuenta de que aquello que ocurre en los procesos educativos no es lo mismo, ni es reflejo momento a momento, ni es el calco, ni tiene la misma lógica que lo que ocurre en otros procesos. Esto último no quiere decir que lo típico de los mencionados procesos “se quede fuera” del proceso educativo, sino que lo económico, lo político, lo ideológico, en tanto transformados en elementos constitutivos de lo educativo, entran en una lógica específica.⁴⁸⁰

Tales planteamientos le permiten a Puiggrós dar cuenta de la irreductibilidad de lo educativo a lógicas económicas, políticas, psicológicas, etc., entendiéndola como organización específica dentro de los procesos sociales más amplios, siendo a su vez condición para la producción, transformación y reproducción de otras formas de hacer social. Esto significa que lo educativo no puede considerarse de manera aislada y autónoma del conjunto social, ni está determinado en última instancia por otros ámbitos de lo social (como lo económico), sino que además de hacer parte del conjunto social, también marca otras formas del hacer social.

⁴⁷⁹ E. Laclau y Ch. Mouffe, *pp. cit.*, p. 134.

⁴⁸⁰ A. Puiggrós, *Democracia y autoritarismo... op. cit.*, 1988, p. 30.

Esta perspectiva marca una distancia respecto a la idea de la “determinación en última instancia de la economía”, la cual, aunque Althusser discute y confronta en cierta medida, se termina filtrando en algunas de sus interpretaciones, así como en las que se hicieron en el campo educativo latinoamericano, tomando su obra como marco teórico⁴⁸¹.

Y es que, si bien los procesos educativos están relacionados con otros procesos sociales, en el marco de las condiciones de producción histórico-sociales, lo que ocurre en los procesos educativos —apunta Puiggrós— no son simplemente reflejos o reproducciones automáticas de los procesos con los cuales se relacionan (dígase económicos, políticos, culturales, etc.), ni tiene la misma lógica de tales procesos, sino que son situaciones sobredeterminadas en el marco de condiciones de producción que los constituyen y que estos constituyen.

Sobre esta base es que Puiggrós cuestiona también la idea de que el cambio cultural y político educacional ocurre automáticamente o espontáneamente como resultado del cambio de la base estructural económica y política de la sociedad. Idea derivada de ciertos enfoques que sitúan lo social como un espacio plano donde las relaciones son mecánicas y predecibles. Puiggrós argumenta que la modificación estructural por sí sola no garantiza un cambio cultural y político educacional, en otras palabras, que un proyecto de transformación política y económica de la sociedad no refleja automáticamente propuestas educativas. En todo caso, dice Puiggrós, las transformaciones educativas se configuran en demandas que la pedagogía debería resolver con sus propios medios teóricos y técnicos.⁴⁸²

Con esto, Puiggrós marca claras exigencias no solo a la pedagogía, sino también a la teoría pedagógica. Destaca la importancia de conceptualizar la especificidad de los procesos educativos como una configuración particular que adquiere el todo social. Lo cual implica que la pedagógica debe reconocer esta especificidad, así como su pertenencia a la historia social y la historicidad de su objeto. Al respecto advierte que deducir conceptos pedagógicos de otros conceptos, sin dar cuenta de la práctica a la que se refieren, conlleva reducir a la pedagogía en un modelo teórico de apariencia coherente pero carente del carácter dialéctico e histórico.

Reconociendo su especificidad, Puiggrós subraya la importancia de no reducir lo educativo a categorías económicas o sociológicas. Más bien, las categorías pedagógicas

⁴⁸¹ Dicho presupuesto, según Laclau y Mouffe, sería contradictorio con la lógica de la sobredeterminación: al aceptar que la economía actúa como un objeto universal abstracto que determina en última instancia, se estaría sugiriendo una determinación simple y unidireccional, y no a una sobredeterminación. En todo caso, la potencialidad de la noción de sobredeterminación terminaría por limitarse a un “campo de la variación contingente frente a la determinación esencial.” (Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, *op. cit.*, p. 136)

⁴⁸² A. Puiggrós, *Democracia y autoritarismo... op. cit.*, 1988, p. 30.

deben ser capaces de dar cuenta de los procesos económicos, sociales y culturales en los cuales los procesos educativos emergen y se desarrollan. En ese sentido, afirma:

la pedagogía no resulta un derivado de la filosofía, ni de la sociología, ni se subordina a la economía, sino que se le otorga entidad propia, que es síntesis de múltiples determinaciones; por ello en la educación se expresan múltiples problemas de la sociedad.⁴⁸³

Al considerar lo educativo como producto de la *sobredeterminación* producida en la compleja red de prácticas y sentidos sociales, Puiggrós se distancia de los sentidos y usos organicistas de la categoría de *totalidad*. Estas perspectivas suelen concebir la totalidad como la suma de *todos* los fenómenos y acontecimientos, o como entidad con pretensiones totalizadoras y de alcanzar la completud. En cambio, nuestra autora recupera la *totalidad*, noción de origen marxista, pero no en un sentido de unidad total de lo real, sino de su escisión. Así, “lo real es considerado como una articulación compleja de procesos, no necesariamente completa, ni siempre coherente, ni proveniente ni dirigida hacia una unidad esencial, final o eterna.”⁴⁸⁴

En este sentido, privilegia los planteamientos de Zemelman a propósito de la categoría de *totalidad*. En contraposición a visiones unitarias que la conciben como la suma de “todos los hechos”, Puiggrós la entiende como concepto abierto a la complejidad de lo real, “de totalidad articulada, en movimiento, ‘dándose, nunca nada’, compuesta por relaciones que no son esenciales sino históricas. Se trata de un ‘complejo relacional abierto’, de un proceso de constitución de sentidos, de organización de significantes, sobredeterminados desde la compleja marea de los procesos sociales.”⁴⁸⁵

Esta concepción de *totalidad*, Puiggrós la asume como criterio organizador y como exigencia epistemológica del razonamiento analítico. Desde esta perspectiva epistemológica la totalidad juega para definir y delimitar los campos de observación de la realidad los cuales, de acuerdo con Zemelman, no tienen necesariamente un carácter explicativo, sino que permiten reconocer la compleja articulación en que los hechos asumen su significación específica, para reconocer posibles opciones de teorización.⁴⁸⁶

Con todo lo anterior, Puiggrós posiciona la relación entre educación y otros ámbitos sociales como compleja, dinámica y no universal. Al considerar la educación como un proceso sobredeterminado dentro de la trama social, enfatiza que no está separada ni aislada de otros aspectos sociales, y que no siempre se articula

⁴⁸³ A. Puiggrós y R. Marengo, *Pedagogías: reflexiones... op. cit.*, 2013, p. 83.

⁴⁸⁴ A. Puiggrós, “Recaudos metodológicos”, en A. Puiggrós y M. Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva...*, *op. cit.*, 1994, p. 314.

⁴⁸⁵ A. Puiggrós, “Recaudos metodológicos”, en A. Puiggrós y M. Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva...*, *op. cit.*, 1994, p. 316.

⁴⁸⁶ H. Zemelman, *Horizontes de la razón. I. op. cit.*, pp. 50-51.

armoniosamente con el conjunto social. Por lo tanto, sostiene que la relación entre educación y otros procesos sociales, económicos, políticos, no es estable ni universal, y no sigue correspondencias predecibles. Reconocer esto, sin embargo, advierte que no implica aceptar la contingencia absoluta ni renunciar a establecer las articulaciones de lo social que dan por resultado lo educativo, por el contrario, resulta necesario dar cuenta de esas articulaciones en el marco de su historicidad.

Puiggrós insistirá en que lo educativo “rebas los muros establecidos para concebirse como un proceso presente en todas las prácticas sociales.”⁴⁸⁷ Sin embargo, esa ubicuidad y su profunda vinculación con las prácticas ideológicas, políticas, económicas, etc., no implica su disolución ni la pérdida de su especificidad. Dicha especificidad, para Puiggrós, puede plantearse de dos maneras:

La primera de ellas es la posibilidad de realizar una lectura pedagógica de cualquier proceso social. La segunda, la de deslindar prácticas en las cuales lo pedagógico está sobredeterminado y en cuya base, por lo tanto, existe una multideterminación proveniente de la compleja realidad social. Parafraseando a Eliseo Verón diremos que lo pedagógico está en todas partes, lo cual no quiere decir que todo sea pedagógico, ni tampoco que la pedagogía pierda su objeto y su campo específico. El objeto de la pedagogía se construye, desde esta concepción, por articulación y diferenciación en relación a otros objetos de las ciencias sociales y no por reducción a ninguno de ellos⁴⁸⁸

Sobre la educación, lo hace ubicándola como una particularidad de la totalidad social concreta, enfatizando que los sistemas educativos no pueden entenderse solo como productos de fuerzas económicas o sociales abstractas, sino como configuraciones particulares que reflejan y mediatizan las condiciones específicas de una sociedad en su conjunto. Defiende que la educación tiene un carácter específico que refleja y contribuye a la dinámica más amplia de la formación social en la que se desenvuelven la multiplicidad de determinaciones que constituyen a cualquier formación social y que ella genera; determinación que no adquiere un sentido mecánico. La educación se constituye como una particularidad de la totalidad social concreta manifestando, por lo tanto, la universalidad y la singularidad de los procesos sociales de los cuales forma parte.

Para Puiggrós hay una clara necesidad de distinguir entre educación y política. Aunque Freire dejó claro que ambos ámbitos no son excluyentes, nuestra autora advierte no confundirlas. De hecho, como advierte al inicio del primer capítulo de *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, “la relación entre la educación y la política se ha puesto de moda”, este énfasis puede derivar, desde su consideración, en

⁴⁸⁷ A. Puiggrós, *Democracia y autoritarismo ... op. cit.*, 1988, p. 53.

⁴⁸⁸ *Ídem.*

una simplificación: confundirlas, reducir la educación a un reflejo de lo político o borrar sus fronteras conceptuales. Para Puiggrós, “la política sería el hecho mismo de la producción de las *diferencias/articulaciones*. Sería el momento de producción de los sujetos, simultaneo al de su reproducción, muerte y transformación. La educación sería el proceso de *transmisión/adquisición*, el acto de *enseñanza/articulación* culturalmente acumuladas, donde se manifiesta la imposibilidad de sincronía, de encaje, de cierre entre educador, saber y educando”⁴⁸⁹.

Sabemos que Adriana Puiggrós ubica a lo educativo como práctica/proceso de producción (reproducción o transformación), circulación y recepción o consumo de prácticas y sentidos múltiples y diversos, pero también específicos. Lo que implica que dichos sentidos no son únicos ni neutrales, sino que son diversos y, en muchos casos, antagónicos (es decir, entran en conflicto entre sí). En ese orden, precisa que todo proceso educativo crea prácticas y sentidos pedagógicos, a la vez que de otros tipos (económicos, políticos, ideológicos, psicológicos, etc.)

Para nuestra autora el proceso pedagógico es producto del desplazamiento y condensación de sentidos. En ese sentido, Puiggrós sostiene que lo pedagógico no es algo fijo o estático, sino el resultado de un proceso complejo y dinámico en el que se desplazan y condensan sentidos. Es decir, que al mismo tiempo que los sentidos no permanecen en un solo lugar, sino que se mueven y se transforman según los contextos históricos y sociales, estos sentidos se concentran en ciertas prácticas, discursos, instituciones, dándoles un carácter específico. Este proceso está orientado hacia la reproducción o la transformación de capacidades vinculadas a la producción de sentidos y objetos⁴⁹⁰, es decir, en términos de reiterar prácticas y sentidos existentes o que permiten alterar o cuestionar esas prácticas y sentidos, abriendo la posibilidad de cambio. Así, los procesos pedagógicos son comprendidos como complejas articulaciones discursivas, atravesadas por la historia, nunca lineal, con combinaciones de contenidos diversos como lo son sus grados de desarrollo.

Define a lo pedagógico como campo de sobredeterminación y, por ende, como proceso complejo, desigual y determinado en forma múltiple y definido por variables histórico-contextuales que le sirven de marco, de límite y de condición de posibilidad.

En sus trabajos hace referencia a la distinción entre lo pedagógico constituido como discurso y los elementos pedagógicos presentes en otro tipo de discursos. En el

⁴⁸⁹ A. Puiggrós, *Volver a Educar... op. cit.*, 1995, p. 74.

⁴⁹⁰ En este punto advierte que no existen sentidos sin objetos de referencia ni objetos producidos fuera de la red histórico-social de sentido. Lo cual implica que los sentidos siempre se refieren a objetos concretos (por ejemplo, un libro, una imagen, una herramienta), y los objetos, a su vez, son producidos dentro de una red histórica y social que les da significado (por ejemplo, un libro no es solo un objeto físico, sino un producto cultural con un valor simbólico).

primero de ellos, es decir, lo pedagógico constituido como discurso, el discurso pedagógico especifica que se caracteriza por la sobredeterminación de prácticas y sentidos referidos a la reproducción o transformación de capacidades. Al ser un campo de sobredeterminación, ahí la posibilidad de realizar diversas lecturas del discurso pedagógico. En el segundo nivel de clasificación de lo pedagógico, ubica los elementos pedagógicos presentes en otro tipo de discursos/prácticas (políticos, económicos, ideológicos, psicológicos, etc.), la presencia de elementos pedagógicos en otros procesos sociales permite plantear la posibilidad de realizar lecturas pedagógicas de cualquier proceso social: “por ejemplo, en todo discurso político (caracterizado éste como campo de sobredeterminación de la lucha por el poder) se encuentran articulados elementos pedagógicos.”⁴⁹¹ Sin embargo, recuérdese el fragmento antes citado en donde subraya la posibilidad de realizar una lectura pedagógica de cualquier proceso social y en donde se aventura a señalar que lo pedagógico está en todas partes, lo cual no quiere decir que todo sea pedagógico.⁴⁹²

Regresando a lo pedagógico constituido como discurso, Puiggrós ubica que se produce, circula y consume en instituciones educativas (no solo la escolar) y de otros tipos. En éstas últimas, aunque la función principal no sea educativa, hay momentos en los que también se produce, circula y consume un discurso pedagógico. Con ello sostendrá que en toda institución hay momentos en las que un discurso pedagógico se sobredetermina, y se destaca sobre otros tipos de discursos. Por lo tanto, la adscripción a un aparato educativo no es condición necesaria ni suficiente para que un discurso sea considerado pedagógico⁴⁹³. Lo que quiere decir que un discurso no necesita estar vinculado a una institución educativa para ser considerado pedagógico, ni el hecho de que esté asociado a una institución educativa garantiza que lo sea. Por ejemplo, un documental, un partido político, un sindicato o una obra de arte pueden tener un discurso pedagógico sin estar asociados a un aparato educativo. Del mismo modo, no todo proceso que ocurre dentro de una escuela —institución históricamente encargada de la instrucción— es necesariamente pedagógico.

Desde este ángulo, para entender la sobredeterminación del discurso pedagógico para Puiggrós, es central ubicarlo en su relación con la hegemonía. Es decir, que la producción, circulación y consumo de discursos pedagógicos ocurre en el marco de las luchas por la hegemonía y no fuera de ellas.

En *Recaudos metodológicos* hace referencia a dos niveles de uso del concepto hegemonía. Por un lado, en su carácter epistemológico, lo entiende como lógica

⁴⁹¹ A. Puiggrós, *La educación popular en América Latina... op. cit.*, ed. 1988, p. 19.

⁴⁹² A. Puiggrós, *Democracia y autoritarismo ... op. cit.*, 1988, p. 53.

⁴⁹³ A. Puiggrós, *La educación popular en América Latina... op. cit.*, ed. 1988, p. 20.

articulatoria que complementa a la noción de sobredeterminación. La define como “la serie de acciones ordenadoras que un elemento o complejo de elementos ejerce sobre el conjunto basadas en un equilibrio entre consenso y coerción”⁴⁹⁴ En este sentido, retoma la idea gramsciana⁴⁹⁵ de la capacidad que detenta un grupo social para ejercer, sobre una serie de grupos subordinados, una dirección⁴⁹⁶ política, cultural, económica, intelectual y moral, estableciendo una determinada concepción del mundo históricamente determinada, la cual se manifiesta en la práctica mediante la acción política, la ética, la moral, la cultura y el sentido común⁴⁹⁷. Idea que es recuperada, aunque también de ruptura y profundizada, por Laclau y Mouffe, quienes destacan que, como lo hemos señalado, lo social se caracteriza por su inestabilidad y asumen la complejidad social como condición misma de la lucha política. Desde su perspectiva, no es posible abordar la posibilidad de hegemonía desde una perspectiva esencialista de lo social, desde una idea de un desarrollo lineal y predeterminado; porque si los sujetos ya estuvieran predefinidos y las identidades fueran reflejo de las relaciones de producción, la idea misma de hegemonía sería impensable. De modo que, el proceso de construcción hegemónica-discursiva de lo social se basa en “la imposibilidad de constituir una totalidad cerrada es el resultado de que, empíricamente, es imposible que una fuerza social pueda imponer su dominio hegemónico de modo tan completo”⁴⁹⁸

Por ello, en un juego permanente de dominación y resistencia, fuerza y consenso, la hegemonía —como tipo de relación política— busca imponerse a través de discursos que configuran la realidad. La clave radica en concebir a la sociedad como un espacio discursivo, estructurado por prácticas políticas hegemónicas, donde el espacio discursivo se constituye en el campo de confrontación entre proyectos no reconciliables. Se trata de una práctica —articulatoria— que logra momentos de estabilidad precaria, pero que está siempre en constante movimiento y siempre expuesta al riesgo de desestabilización, lo que la convierte en una práctica en permanente construcción. Como afirma Laclau, “hegemonizar un contenido equivaldría, por consiguiente, a fijar su significación en torno de un punto nodal”⁴⁹⁹, es

⁴⁹⁴ A. Puiggrós, “Recaudos metodológicos”, en A. Puiggrós, M. Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y perspectiva...*, op. cit., 1994, p. 318.

⁴⁹⁵ Lo novedoso del aporte teórico-conceptual de Gramsci fue reconocer la complejidad del concepto de hegemonía, la cual no únicamente opera en la estructura económica y de organización política de la sociedad, sino que incluye el conjunto de las relaciones ideológico-culturales. Esto constituye una crítica al economicismo de su época, que concibe a la superestructura como un reflejo mecánico de la base económica.

⁴⁹⁶ Que combina fuerza y consenso. El ejercicio hegemónico desde la perspectiva de Gramsci no puede reducirse a ninguno de los dos.

⁴⁹⁷ Antonio Gramsci, *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*. México, Juan Pablos Editor, 1975, p. 71-72; A. Gramsci, *Cuadernos de la cárcel*, t. 5. México, Era/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1999, p. 42.

⁴⁹⁸ E. Laclau, *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2000, p. 45

⁴⁹⁹ *Ídem*.

decir, a establecer un significante en torno al cual es fijado el sentido de las prácticas discursivas y las relaciones de significación. Es este marco, “la práctica de la articulación, consiste, por tanto, en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido [...] el carácter abierto e incompleto de toda identidad social permite su articulación a diferentes formaciones histórico discursivas [...] toda práctica social es, por tanto, en una de sus dimensiones, articuladora.”⁵⁰⁰

En diálogo con estas ideas, Puiggrós precisa que los discursos pedagógicos, elaborados por los diversos sectores sociales, no son esenciales ni impermeables, sino que están en diálogo con otros discursos y prácticas sociales. Estos generan interpelaciones educativas y fragmentos de discursos que se integran en los procesos de lucha por la hegemonía. Así, “la construcción de un discurso pedagógico que posea la capacidad de alcanzar a la sociedad en su conjunto —como discurso dominante o bien como discurso disidente, y transformador— está vinculada íntimamente con el proceso de construcción de los sujetos políticos.”⁵⁰¹

De modo que cuando hace referencia a discurso pedagógico hegemónico se refiere a aquellas prácticas y sentidos que han alcanzado legitimidad y se han impuesto sobre otros, que asume la representación del todo (totalidad). Como vemos, estos no son definitivos ni permanentes, sino el resultado de un proceso histórico siempre abierto y en constante transformación y, por ello, expuestos a tensiones y cuestionamiento: lo que significa que su dominancia nunca es absoluta ni inmutable.

El segundo nivel de abordaje de lo hegemónico que hace Puiggrós destaca que le permite comprender los procesos pedagógicos en su contexto de producción. Toma esta dimensión para analizar la relación entre los proyectos, propuestas, experiencias educativas y los procesos políticos, en una determinada situación histórica. En sus palabras, “en este caso se trata de un concepto ordenador que nos permite entender las relaciones concretas entre educación y sus condiciones de producción en situaciones determinadas”⁵⁰². Más adelante profundizaremos en este segundo nivel de comprensión, asociado a las alternativas pedagógicas. Por ahora, es importante señalar que, al ubicar las condiciones de producción, circulación y consumo de los discursos pedagógicos, Puiggrós subraya la necesidad de incluir la presencia de otros discursos o de gérmenes de éstos. Mediante mecanismos como la ilegitimación, la negación, el ocultamiento y la invalidación, se suele pasar por alto las huellas de oposición, lo novedoso, lo diferente y lo antagónico que se gesta permanentemente dentro de la misma red histórico-social de sentido donde se construye el discurso pedagógico

⁵⁰⁰ E. Laclau y Ch. Mouffe, *op. cit.*, pp. 154-155.

⁵⁰¹ A. Puiggrós, *La educación popular en América Latina... op. cit.*, p. 20.

⁵⁰² Adriana Puiggrós, “Recaudos metodológicos”, en *op. cit.*, p. 319.

hegemónico. Subraya que el escarbar e internarse en las líneas discursivas que se desprenden de estas huellas puede afectar las caracterizaciones de lo educativo y lo pedagógico, las cuales, aunque a menudo aparecen como cerradas y acabadas, están siempre en pugna, y pueda ofrecer claves para comprender los problemas actuales de la educación.

Siguiendo un enfoque gramsciano, Puiggrós sostiene que el proceso político y el proceso pedagógico están íntimamente relacionados. De hecho, apunta que sería legítimo hablar de un proceso político-pedagógico. Sin embargo, advierte que no basta con fusionar ambos términos, sino que es necesario profundizar en su relación y, sobre todo, su diferencia radical, aquella que nos obliga a no subsumir uno en el otro⁵⁰³.

Puiggrós afirma que sin bien el discurso pedagógico está constituido profundamente por lo político, lo cual no es menor, su funcionamiento y dinámicas internas no pueden reducirse a la lucha por el poder, sino que operan bajo una lógica específica:

[...] el discurso pedagógico tiene a lo político como uno de sus elementos constituyentes, pero el tipo de articulaciones que organizan el acontecimiento educacional tiene una lógica distinta de la lucha por los espacios de poder. Esa lógica es producto del desplazamiento y de la condensación de procesos que provienen del espacio disciplinario, del lenguaje y de las reglas del campo técnico-profesional docente y del enseñar y aprender, procesos tan específicos y tan generales a la vez, tan distintos de los de la organización social, la acumulación de poder o la producción filosófica.⁵⁰⁴

De modo que cuando se hace alusión a lo pedagógico está implicada una mirada de lo político pero no se agota en ella, es decir, delimita las relaciones entre lo pedagógico, al mismo tiempo que subraya el carácter singular y específico de lo pedagógico.

Así, vemos cómo las reflexiones sobre lo pedagógico en la obra de Puiggrós se presentan como campo de sobredeterminación, esto es como “proceso complejo, desigual y determinado en forma múltiple”⁵⁰⁵ que no se limita a reflejar cabalmente otras esferas sociales. Lo cual significa que aborda cuestiones más amplias que los aspectos técnicos o metodológicos de la enseñanza, lo cual implica que su análisis requiere mayor profundidad, considerando múltiples dimensiones (políticas, históricas, sociales, culturales, etc.) y cruzar fronteras que antes se consideraban esenciales para definirlo. En este sentido, el abordar la especificidad de lo pedagógico abre preguntas como: ¿qué lugar ocupa la educación como configuración específica en

⁵⁰³ A. Puiggrós, *Volver a Educar... op. cit.*, 1995, p. 88.

⁵⁰⁴ *Ibidem*, pp. 88-89.

⁵⁰⁵ A. Puiggrós, *La educación popular en América Latina... op. cit.*, ed. 1988, p. 19.

el marco social amplio? ¿qué discursos educativos y pedagógicos se constituyen⁵⁰⁶? ¿cómo se organizan internamente dichos discursos?, así como ¿qué sujetos se constituyen en estos procesos?

3.5 Sobre la noción de sujeto pedagógico

Y es que preguntarse por sujetos no solo refiere a aquellos que hacen parte de las prácticas y procesos educativos, sino también por la particularidad que allí se produce, aquello inédito que se produce en los procesos educativos, tanto en las condiciones más prometedoras, así como en las más devastadoras. Esta mirada busca hacer frente al congelamiento de los roles educador/apóstol del saber y educando/ receptáculo de ese saber, así como la simplificación del vínculo educativo y a la identificación del educando con el individuo.

Como se señaló en este trabajo, Adriana Puiggrós, en su obra, destaca la relevancia de recuperar la categoría de sujeto partiendo de entender la educación como práctica y proceso que produce, reproduce y transforma sujetos.

La noción de sujeto es, sin duda, polisémica y ha sido abordada, desarrollada, resignificada, apropiada, deconstruida y problematizada desde diversas perspectivas y en distintos campos del conocimiento, y está atravesada por los debates teórico y políticos. En el caso del campo educativo, es usada de múltiples formas. Desde algunas posiciones se tensiona con otros conceptos como individuo, persona, actor o agente; incluso, en ocasiones, se le asocia a la idea de individuo, asumiéndolo como una entidad empírica, asociándolo al que se le va a enseñar, el que va a ser educado, un sujeto supuestamente preexistente a la relación educativa, estudiado por la psicología evolutiva y, en general, por las ciencias de la educación.

En ese sentido conviene enfatizar que, en el caso de Puiggrós, esta noción está asociada a identidades complejas, no trascendentales sino socialmente sobredeterminadas, resultantes del desplazamiento y condensación de sentidos a favor de una posición identitaria y no de una personalidad esencial⁵⁰⁷. Así, los sujetos, irreductibles a categorías simples, están sobredeterminados por una compleja red de significados. De acuerdo con una concepción similar a la de Laclau y Mouffe, el sujeto no es una entidad estática, inmutable o esencialmente igual a sí misma, sino que, al participar en la naturaleza abierta de todo discurso, ocupa diferentes posiciones

⁵⁰⁶ Cercano a la perspectiva de Laclau, la noción de discurso aquí empleada alude a un producto de procesos sociales de construcción de significación. Esta concepción excede el carácter meramente lingüístico de la formación discursiva, incorporando también dimensiones extralingüísticas. E. Laclau y Ch. Mouffe, *op. cit.*

⁵⁰⁷ A. Puiggrós, R. Gagliano, coords., “Glosario”, en *La fábrica del conocimiento... op. cit.*, p. 219.

discursivas que no logran fijarse de manera definitiva en un sistema cerrado de diferencias. Así, por ejemplo, podemos imaginarnos a un estudiante en una escuela. Este estudiante no es solo un alumno, sino que también es hijo, amigo, miembro de una comunidad, y participa en diferentes contextos sociales. En cada uno de estos espacios, ocupa posiciones distintas: en la escuela es un alumno, en su casa puede ser un cuidador, y en su barrio, un líder juvenil. Estas posiciones no son fijas ni definitivas, sino que se articulan de manera particular en el marco de condiciones concretas y las relaciones que establece. Su identidad no puede reducirse a una sola categoría.

De modo que, la especificidad de la categoría sujeto pedagógico en Puiggrós es extensiva en estos términos, es decir, no puede establecerse ni a través de la absolutización de una dispersión de "posiciones de sujeto", ni mediante una unificación igualmente absolutista en torno a un "sujeto trascendental". La noción de sujeto pedagógico que construye Adriana Puiggrós en su obra, por tanto, emerge como una categoría que permite ubicar la expresión específicamente pedagógica de los sujetos sociales en los procesos educativos.

Cabe señalar que la noción de sujeto pedagógico que Puiggrós despliega no es homogénea ni fija, por el contrario, se trata de una categoría en construcción, problematizadora y, hasta con cierto grado de provisoriedad. A lo largo de su obra, este concepto se despliega en diferentes dimensiones, lo que hace necesario ubicar cómo se inscribe, en tanto categoría analítica, en la obra.

Podemos ubicar el trabajo *Imaginación y crisis* como fundacional para la categoría de sujeto pedagógico. Allí, Puiggrós define al sujeto pedagógico como aquel cuya función es mediar entre los sujetos políticos y sociales actuantes en la sociedad y el habitus que se pretende inculcar⁵⁰⁸. Se apoya de la noción de habitus propuesta por Pierre Bourdieu en su sentido de ser un sistema de disposiciones duraderas, como estructuras estructuradas que están dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes. Este habitus opera como un conjunto de esquemas, percepciones, formas de pensamiento, apreciaciones y acciones que producen prácticas y generan principio de su organización y racionalidad objetiva.

Así, Puiggrós ubica al sujeto pedagógico en el marco de la relación educador-educando, tanto en el sistema escolar, así como en todos los espacios donde se configuran vínculos educativos, tales como la familia, en las instituciones, en los partidos políticos, que tiene la finalidad de servir de vehículo para transmitir un determinado recorte y una particular interpretación de la cultura.

⁵⁰⁸ A. Puiggrós, *Imaginación y crisis... op. cit.*, 1990, p. 41.

Puiggrós subraya la no esencialidad ni universalidad de las posiciones de los sujetos pedagógicos, entendiendo que las relaciones entre educador y educando son diversas y dependen del contexto específico. Además, destaca la importancia de ubicar dicha relación como no neutral, sino que, como lo hemos venido insistiendo, la práctica pedagógica está profundamente imbricada en las luchas por la hegemonía, en la disputa entre diferentes propuestas pedagógicas que configuran de manera específica los sujetos dentro de los procesos educativos. Está marcada por la sobredeterminación de los procesos sociales y políticos, que actúan como condiciones de producción de los sujetos pedagógicos. Las diferentes condiciones de producción, distribución y uso del capital cultural, sobredeterminan las desigualdades de los sujetos pedagógicos.

Por ello, Puiggrós enfatiza la importancia de entender el conflicto dentro del proceso pedagógico, lo cual, al mismo tiempo, no debe reducirse a una simple reproducción de los conflictos sociales y políticos. Este conflicto dentro del proceso pedagógico debe ser ubicado en el contexto de las luchas por la hegemonía, donde se intenta imponer ciertos órdenes y significados sobre otros. Lo cual no implica que el habitus constituido por la pedagogía dominante ocupe totalmente el campo de las propuestas pedagógicas, sino que, al vislumbrar el conflicto en el interior del proceso pedagógico y su función hegemónica, supone señalar la relativa autonomía de la producción educacional y la especificidad del orden discursivo pedagógico, y por ende, la posibilidad de ser fuente de discursos disidentes a ese orden ritual, mecánico, previsible y regulada.

Eso la lleva a destacar que no existen posiciones fijas, esenciales ni universales para los sujetos pedagógicos. Aunque la pedagogía dominante hegemoniza las propuestas pedagógicas, no ocupa todo el campo de las posibilidades educativas. Existen diversas propuestas dentro de las luchas pedagógicas que compiten por dar forma a los sujetos pedagógicos y por organizar el habitus que se busca inculcar.

Sostiene:

El sujeto pedagógico moderno es imperfecto: no solamente graba los mandatos sino que los descodifica, desordena y transforma. De tal manera escapa al sentido filicida propio del paradigma en el cual se inscribe, una de cuyas finalidades es hacer rutinario al sujeto, para garantizar la perpetuación de las viejas generaciones y el orden establecido⁵⁰⁹.

Lo cual significa que, aunque el sujeto pedagógico moderno (y la relación pedagógica moderna) carga con un determinado recorte y particular interpretación de la cultura, también presenta una trama permeable a discursos desestructurantes, con la posibilidad (siempre parcial) de negarse, de descodificar, desordenar y transformar

⁵⁰⁹ *Ibidem*, p. 43.

aquel recorte o mandato. Esto se relaciona con lo que vimos anteriormente en este trabajo, respecto a la imposibilidad de la transmisión del mensaje cultural en su totalidad de una generación a otra, el objetivo de su transmisión se cumple relativamente.

El conflicto dentro del proceso pedagógico se puede ilustrar con el siguiente fragmento:

En la pedagogía moderna, la instrucción pública domina sobre otras formas posibles del vínculo pedagógico, luchando cada día para que los alumnos se sometan a sus rituales, acepten la versión oficial de la historia, memoricen los métodos ya elaborados para resolver problemas matemáticos y repitan la rutina ceremonial en el trato con los adultos. Se trata, sin embargo, de una lucha: la tensión que denuncia la presencia de una tenaz disputa en el interior del proceso educativo se reconoce con sólo entrar a cualquier clase escolar o universitaria⁵¹⁰

Desde esta perspectiva, aquello que se busca inculcar está sobredeterminado por cuestiones que son previas a la construcción pedagógica, las cuales, en dicho proceso, se desestructuran, se rearticulan y producen nuevos significados. Esto abre un espacio de posibilidad para la construcción de nuevos vínculos pedagógicos, nuevos modelos académicos y políticos y nuevas metodologías. Dicho conflicto y lucha es el indicio de la presencia de alternativas, lo cual se abordará más adelante en otro apartado.

En este trabajo *Imaginación y crisis*, dejaré planteada una advertencia respecto a que al confundir los sujetos pedagógicos con los sujetos políticos y sociales limita poder pensar la dimensión específicamente pedagógica (un error cometido por la corriente reproductorista, que aplicó mecánicamente el modelo que supone el reflejo sin mediaciones de la estructura sobre la superestructura, cuyo debate que abrió nuestra autora con esta corriente se situó anteriormente). Los sujetos sociales y políticos no tienen una presencia directa dentro del proceso pedagógico.

Esta cuestión será retomada y profundizada en "Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino", particularmente en el apartado de *Recaudos metodológicos*⁵¹¹, en donde Puiggrós sostiene que, si se entiende a la educación en tanto práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos, se trata de una mediación. Y, para que se dé tal mediación, se construye un sujeto mediador: el sujeto pedagógico. Este sujeto pedagógico no es la continuidad lineal de los sujetos

⁵¹⁰ *Idem.*

⁵¹¹ A. Puiggrós, *Recaudos metodológicos* fue publicado originalmente en *Sujetos, disciplina y currículum, en los orígenes del sistema educativo argentino* (Buenos Aires, Galerna, 1990). Como se señaló en el primer capítulo del presente trabajo, este texto se recuperó como apéndice en la edición argentina de *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. (Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005). Por cuestiones de accesibilidad, todas las referencias a *Recaudos metodológicos* en este trabajo corresponden a la última edición mencionada.

sociales (hombres, niños, mujeres, obreros, campesinos, indígenas, jóvenes, inmigrantes y muchos otros) que participan de situaciones educativas. Que de por sí, los sujetos sociales no son manifestaciones esenciales de las clases u otras divisiones de la sociedad, sino el resultado de la condensación y el desplazamiento de sentidos a favor de la constitución de productos complejos.

En este trabajo Puiggrós precisa:

[...] nos referimos a la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas [...] Esta relación entre educador y educando, siempre mediada por el curriculum (consciente e inconsciente, manifiesto u oculto, más planeado o más espontáneo, en germen, fragmentado o desarrollado), será denominada 'sujeto pedagógico'⁵¹²

Al ser el resultado de un proceso complejo de la relación entre las diversas combinaciones que se manifiestan en los sujetos sociales y políticos que ingresan a las situaciones educativas, significa, sin duda, el sujeto pedagógico no es homogéneo, sino que está compuesto por las múltiples identidades y características (diversas culturas, orígenes sociales, géneros) de los sujetos (tanto del educador como del educando) que se articulan de diversas maneras, adquiriendo diferentes modalidades dentro del marco de las situaciones contextuales en las que se desenvuelven⁵¹³. Sirva para ilustrar el siguiente fragmento para dar cuenta de las complejas combinatorias, las cuales, inclusive pueden resultar en contradicciones:

[...] (por ejemplo, una niña, negra, garota, bahiense) y los educadores, también sujetos complejos (el educador popular, evangelista, hombre, riograndino, blanco); o bien, el educando (inmigrante europeo, ateo, liberal) y el maestro argentino del 900 (católico, también liberal e incluso positivista, entrerriano). En tanto educador y educando las características particulares enunciadas se articulan de diversas maneras. Puede resultar en contradicciones, como entre los hijos de los proletarios rurales o los de los inmigrantes y los maestros normalizadores argentinos del periodo 1880-1916, o bien complementarse como el republicano Amadeo Jacques y los hijos de la oligarquía argentina en el Colegio Nacional Buenos Aires⁵¹⁴

Ahora bien, para que esa relación entre educador y educando —términos que deben entenderse en su sentido amplio, aplicables no solo a docentes y alumnos escolares, sino a todos los sujetos sociales vinculados mediante la educación, o como lo precisa en

⁵¹² A. Puiggrós, "Recaudos metodológicos", en A. Puiggrós, M. Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva...*, op. cit., pp. 320-322.

⁵¹³ En el *Lugar del saber* insistirá en la importancia de ubicar el juego de posiciones en el interior del sujeto pedagógico, ubicándolo siempre en el marco de sus condiciones históricas, advirtiendo "las luchas de poder entre generaciones, clases y sectores sociales, étnicos, genéricos, etcétera, que constituyen buena parte de su tela" (A. Puiggrós, *El lugar del saber...* op. cit., 2003, p. 177).

⁵¹⁴ A. Puiggrós, "Recaudos metodológicos", en op. cit., p. 320.

Volver a educar, “referido a todos los sujetos sociales que enseñan y aprenden”⁵¹⁵ —, cuyo fin es ayudar a la constitución y al cambio del sujeto se dé⁵¹⁶, debe mediar algo entre ambos: el currículum. Este puede ser consciente o inconsciente, manifiesto u oculto, más planeado o más espontáneo, en germen, fragmentado o desarrollado.

Si retomamos las precisiones de De Alba respecto al currículum, entendido como síntesis política y cultural sincrética compleja, paradójica y contradictoria que se construye a través de negociaciones, luchas, conversaciones y diálogos e incluso imposiciones de elementos de la herencia cultural —sea como legado histórico, tradición selectiva, arbitrario cultural y elementos inéditos que constituyen la síntesis compleja y contradictoria: conocimientos valores, habitus, figuras del mundo, estilos de inteligibilidad, formas de emotividad, juegos del lenguajes y formas de vida—⁵¹⁷, podemos notar que el sujeto pedagógico es, por tanto, una entidad —construida en el proceso educativo— refleja, además de las múltiples combinatorias posibles de los sujetos sociales complejos que ingresan a los escenarios educativos, las tensiones, negociaciones y significados inherentes a esa síntesis político-cultural. Dicha síntesis, ya sea consciente o inconsciente, manifiesta u oculta, planeada o espontánea, en germen, fragmentada o desarrollada, es sincrética, compleja, paradójica y contradictoria, y como señala Puiggrós, solo puede ser concebida como campo de lucha⁵¹⁸, actúa como mediadora en la relación entre educador y educando, cruzado por las condiciones histórico-sociales en las que se produce. Visto así, como lo plantea Puiggrós, se abre una multiplicidad de lecturas posibles en condiciones específicas. Esto nos lleva a preguntarnos acerca de los sujetos pedagógicos que se construyen en contextos particulares, así como a explorar las múltiples articulaciones posibles que emergen en estos procesos.

En su trabajo *Volver a educar*, Puiggrós conceptualiza al sujeto pedagógico como “las múltiples articulaciones posibles entre el educador, el educando y los saberes”⁵¹⁹. Allí advierte que para que dicha articulación se dé, es necesaria la existencia de ambos sujetos; si cualquiera de ellos niega al otro, se niega a sí mismo. “[...] el educador no es lo contrario del educando, sino *el otro término* de la relación pedagógica”⁵²⁰. Esto implica que educador y educando solo existen en términos de vínculo, es decir, se definen relacionamente. Aunque los roles son intercambiables, no son subsumibles:

⁵¹⁵ A. Puiggrós, *Volver a Educar... op. cit.*, 1995, p. 65.

⁵¹⁶ Cambio que, como señala Puiggrós, puede ser regresivo o progresista, conservador o transformador, que lleve a que el educando se transforme en adultos, ciudadanos, amas de casa, dirigentes, sometidos, profesionales, o lo que fuere.

⁵¹⁷ Alicia de Alba, *Curriculum,-sociedad... op. cit.*, p. 162.

⁵¹⁸ A. Puiggrós, *Volver a Educar... op. cit.*, 1995, p. 120.

⁵¹⁹ *Ibidem*, p. 65.

⁵²⁰ *Ibidem*, p. 103.

cada uno guarda su especificidad dentro de la relación. Esa relación entre educador y educando, históricamente constituida, es constitutiva del vínculo pedagógico, el cual implica encuentro y desencuentro, e incluso puede llegar a ser antagónica.

Asimismo, plantea una pregunta central para pensar la relación pedagógica ¿qué hace que este vínculo sea educativo y no simplemente político? La respuesta que ofrece radica en que ese vínculo “[...]tiene como meta (consciente o inconsciente) enseñar y aprender, lo cual supone la intervención de un tercer término: el saber”⁵²¹ De este modo, el saber se convierte en el elemento que otorga sentido a la relación pedagógica, diferenciándola de otras formas de relación social.

Vemos entonces cómo, en ese marco, el vínculo pedagógico siempre implica una relación. Por ejemplo, en el contexto escolar, se configura como maestro/a en su relación con otro, es decir, se convierte en tal en el momento en que se vincula con un otro (niño/a, adolescente, joven, adulto/a) con el fin de enseñar algo. Es en este contexto que se produce una relación pedagógica que transforma a un sujeto social en maestro y a otro en estudiante, y, al mismo tiempo, transforma el saber en un contenido.

Podemos encontrar en *Cartas a los educadores* una acotación, cuando destaca que el que el conocimiento producido en diversos ámbitos (científico, artístico, filosófico, vida cotidiana) se reelabora creativamente en los diseños curriculares y las prácticas de enseñanza, convirtiéndose en conocimiento escolar. Por lo que, éste no es una mera simplificación del conocimiento cultural del que deriva, sino un nuevo producto cultural con finalidades, lógicas y circuitos propios. Así, especifica:

El conocimiento escolar se construye en la interacción y el diálogo entre docentes y alumnos/as. Este intercambio permite, a su vez, la problematización, la interrogación acerca de los objetos de conocimiento, lo que favorece su reconstrucción individual por parte de cada uno de los/as alumnos/as. Además, posibilita mediante la reflexión y la conceptualización de las prácticas de enseñanza, la producción por parte del/de la docente de un saber didáctico.⁵²²

De este modo, “enseñar no es sólo transmitir conocimientos, prácticas sociales, normas y lenguajes y generar situaciones de aprendizaje para su construcción y reconstrucción” sino que implica, además de producción de saberes, formas de vincularse con el conocimiento, “aspectos que sólo se aprenden en relación con otros/as. Así, la conquista de la subjetividad y del lazo social se produce en el diálogo entre alumnos/as y docentes en torno de lenguajes, convenciones, símbolos e

⁵²¹ *Ibidem*, p. 119.

⁵²² A. Puiggrós, “La crisis del educador”, en, *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires, Galerna, 2007, p. 181.

instrumentos de las culturas. La enseñanza, además, no se contrapone al cuidado, lo incluye”⁵²³.

Focalizando en la figura del docente, como sujeto educador, Puiggrós afirma:

la concepción relacional del sujeto pedagógico plantea como ineludible considerar al/a la docente como agente activo e irremplazable para la toma de decisiones curriculares. En este sentido, la mediación que los/as docentes hacen al interpretar las indicaciones curriculares, al descontextualizar y recontextualizar los saberes propios de las distintas disciplinas —producidos por otros/as en otros contextos y que son patrimonio y legado común— para recrearlos y transmitirlos, los/as ubica como profesionales críticos/as capaces de dar sentido a su diario accionar. El/la docente es *productor/a de conocimiento*, un conocimiento relacionado con la transmisión cultural y la generación de condiciones que hacen posibles los aprendizajes en cada uno de los contextos específicos⁵²⁴

De la cita anterior podemos derivar varias consideraciones fundamentales para situar la relacionalidad del sujeto pedagógico. Por un lado, el ubicar al educador como mediador y transformador del currículum. El sujeto educador interpreta, adapta y recrea el currículum de acuerdo con necesidades y contextos específicos, lo cual implica que no es un elemento fijo, sino que se transforma en la práctica/proceso educativo gracias a la mediación del educador. En ese sentido el educador descontextualiza y recontextualiza los saberes disciplinares, producidos en otros contextos (científicos, culturales, históricos) y los re-crea. Poner el acento en este proceso de mediación, implica que el sujeto pedagógico no solo se construye a partir de la relación entre educador y educando, sino también a través de la re-creación de los saberes (legado común). Por otro lado, que el educador no se limita a reproducir saberes, sino que implica reconocer al educador como productor de conocimiento. Conocimiento que está relacionado con la transmisión cultural, así también está relacionado con la generación de condiciones para que sea posible que educando construya una relación con el conocimiento. Así también se subraya la importancia de situar al sujeto pedagógico como una relación siempre situada y contextualizada, es decir, se construye en la interacción con las particularidades sociales, culturales e históricas específicas en las que se da. Y finalmente, de cita también podemos derivar la mediación como eje central. De modo que la relación entre educador y educando está mediada no solo por el currículum, sino también por la interpretación y re-creación que el educador hace de éste. Lo cual conlleva a situar al sujeto pedagógico no como una relación directa o inmediata, sino que está mediada por múltiples elementos (saberes, contextos,

⁵²³ *Ibidem*, p. 180.

⁵²⁴ *Ibidem*, p. 181.

prácticas, etc.). Tal mediación es lo que permite que el sujeto pedagógico sea una relación productiva.

Desde esta perspectiva, Puiggrós enfatiza que este proceso no debe pensarse en términos lineales, ya que “enseñar y aprender no son dos acciones continuas, no constituyen un proceso lineal”⁵²⁵. Por el contrario, lo educativo debe ubicarse en relación la producción de producción de la diferencia educador/educando: “ya podemos definir la educación como un espacio/tiempo de construcción de sujetos cuya condición central es la producción de la diferencia educador/educando.”⁵²⁶

En el marco de la imposibilidad de la educación que anteriormente se abordó, Puiggrós precisa que el vínculo entre educador y educando está signado por el dislocamiento.⁵²⁷ Este desajuste surge porque el educador no puede transmitir de manera completa o unívoca el mensaje cultural que intenta trasmitir y el educando no los recibe de manera pasiva o mecánica. Es decir, existe una imposibilidad de ajuste perfecto entre lo que se enseña y lo que se aprende. Este dislocamiento refleja también la asimetría inherente a la relación educativa:

Los actores del campo educativo son aquellos que tienen capacidad para erigirse como sujetos pedagógicos, es decir, para establecer vínculos de enseñanza-aprendizaje. Vistos desde un ángulo, se trata de protagonistas que tengan la capacidad de generar un tipo particular de relación de poder, destinado a intercambiar saberes. La asimetría es un elemento indispensable de esa relación: solo hay aprendizaje a partir de una carencia. La falta de saberes del alumno es la posibilidad de instaurarse el maestro”⁵²⁸

Así, advierte que si alguno de los dos —educador o educando—, se torna incapaz de reconocer su carencia en relación con los saberes que posee el otro, lo educativo queda borrado. La carencia de saber es lo que motiva la relación educativa, pero esa carencia no se resuelve de manera completa o definitiva.

La relación docente-alumno es naturalmente asimétrica. Esta asimetría pedagógica supone diferentes responsabilidades y posiciones de poder que no deben confundirse nunca con relaciones de dominación y subalternidad. La asimetría es la que permite la enseñanza y los aprendizajes [...] La autoridad pedagógica se construye en el/la docente a partir del ejercicio de un saber experto que demuestra conocer lo propio: lo que se enseña y cómo hacerlo. Se ejerce a partir de la presencia y la escucha, con el indispensable reconocimiento del/de la

⁵²⁵ A. Puiggrós, *El lugar del saber... op. cit.*, 2003, p. 111.

⁵²⁶ A. Puiggrós, *Volver a Educar... op. cit.*, 1995, p. 119.

⁵²⁷ A. Puiggrós, *El lugar del saber... op. cit.*, 2003, p. 111.

⁵²⁸ *Ibidem*, p. 177.

otro/a y por medio de procesos de negociación y de acuerdo que regulan la actividad de aprendizaje y la convivencia de los grupos.⁵²⁹

Desde otro abordaje, focalizado en la constitución del sujeto, Puiggrós detalla:

[...] la organización del vínculo pedagógico es compleja y en el discurso pedagógico moderno está constituida nuclearmente por relaciones asimétricas fundadoras de desigualdades, injustas. Una pedagogía alternativa transformadora aspiraría a avanzar hacia el establecimiento de vínculos educativos basados en la justicia y a la vez, el respeto y la utilización creativa de las diferencias⁵³⁰.

Vemos, entonces, cómo la categoría de sujeto pedagógico busca ir más allá de posiciones que plantean una linealidad entre enseñanza y aprendizaje, concepciones que resultan insuficientes para abordar la complejidad de la relación pedagógica. La cual no solo involucra la transmisión de saberes, sino que, en el proceso, produce sujetos y subjetividad social. Como herramienta u operador teórico⁵³¹, el sujeto pedagógico permite pensar las múltiples y diversas combinaciones que se generan cuando sujetos complejos, con identidades sociales, culturales y políticas variadas, ingresan a los escenarios educativos (sea la escuela, o cualquier otro). Combinaciones marcadas por las determinaciones económicas, políticas, sociales y culturales que actúan en la conformación de lo pedagógico, y que a su vez, están limitadas por las posibilidades que los tiempos y los espacios sociales ideológicos imponen.⁵³² Si se asume que la relación educador/educando está históricamente constituida, se reconoce la posibilidad de que puede adoptar muchas formas distintas.

En este sentido ¿qué lleva a Puiggrós a plantear que el sujeto pedagógico moderno es imperfecto para los fines de la conservación de la vieja cultura? En trabajos como *Imaginación y crisis* y *Recaudos metodológicos*, la autora puntualiza que, aunque los sistemas educativos modernos tuvieron la pretensión de la homogenización de los saberes y de los sujetos, la realidad es que en las prácticas y procesos educativos se articulan —no siempre de manera armoniosa— diversas culturas, orígenes sociales, géneros, generaciones y clases sociales. De este modo, el sujeto pedagógico se constituye de ese crisol de sujetos, contextos, saberes. Y, en sus palabras, no se limita a grabar y transmitir los mandatos de las viejas generaciones, sino que su trama es permeable a movimientos de decodificación, desorden y transformación, los cuales

⁵²⁹ A. Puiggrós, “La crisis del educador”, en, *op. cit.*, pp. 180-181.

⁵³⁰ A. Puiggrós, S. José, J. Balduzzi, *Hacia una pedagogía de la imaginación...op.cit.*, p. 315.

⁵³¹ En otro trabajo posterior, n sus propias palabras “la categoría de ‘sujeto pedagógico’, a su vez, aportó la posibilidad teórica de entender la complejidad de entender la relación educativa. ‘sujeto de derecho’ es una entidad de orden factual con directas consecuencias legales, en tanto ‘sujeto pedagógico’ remite a una compleja propuesta de teoría pedagógica” (A. Puiggrós y R. Marengo, *Pedagogías: reflexiones... op. cit.*, 2013, p. 83.)

⁵³² A. Puiggrós, *Volver a Educar... op. cit.*, 1995, p. 111

pueden desembocar en la negación —siempre parcial— de aquellos mandatos. De tal manera, el sujeto pedagógico escapa al sentido filicida del paradigma en el cual se inscribe, una de cuyas finalidades es hacer rutinario al sujeto, para garantizar la perpetuación de las viejas generaciones y del orden establecido.⁵³³

De ahí que, esta categoría de sujeto pedagógico permite también entender las continuidades y discontinuidades en el proceso educativo; la transmisión, negociación y subversión del particular recorte de la cultura, la asimetría en el vínculo pedagógico (tanto las que reflejan la injusticia social hasta las que ponen en evidencia las diferencias culturales y generacionales), así como preguntarse por aquello que se gesta, como nueva producción simbólica, en el vínculo pedagógico, donde, como afirma Puiggrós, intervienen factores incontrolables.⁵³⁴

Además de lo anterior planteado, Puiggrós plantea la noción de sujeto, y en particular la de sujeto pedagógico, es clave para analizar la prospectiva y el cambio y transformación en los proyectos pedagógicos. A partir de la idea de que no existe una continuidad directa entre lo social, lo político y lo pedagógico que se señaló en apartados anteriores, enfatiza que podemos reconocer que los nuevos proyectos pedagógicos no surgen de manera automática de los proyectos políticos, económicos o sociales. En realidad, emergen dentro del marco de nuevos sujetos que los generan. Esto abre la mirada a reflexionar sobre el surgimiento de nuevos sujetos pedagógicos, su potencial para producir algún tipo de cambio y de su capacidad para producir nuevos espacios pedagógicos, dentro y fuera de las instituciones educativas.

Recordemos que una de las hipótesis centrales que asume Puiggrós para pensar la especificidad de lo educativo es la imposibilidad de la transmisión del mensaje cultural en su totalidad de una generación a otra y que esa imposibilidad es condición para la existencia de la propia historia. ¿Qué implicaciones tiene el introducir la cuestión de los sujetos pedagógicos en este contexto?

Que no se logre nunca una totalización o una transmisión completa y cerrada de la cultura, esa imposibilidad justamente es condición para la configuración de nuevos sujetos pedagógicos. Escribe Puiggrós:

En esa medida, los sujetos pedagógicos se organizan como síntesis de articulaciones que mantienen un equilibrio entre su carácter trascendente y su carácter contingente, En tanto formaciones discursivas, los sujetos pedagógicos no son totalidades suturadas, “la fijación de

⁵³³ A. Puiggrós, “Recaudos metodológicos”, en *op. cit.*, pp. 322-323; A. Puiggrós, *Imaginación y crisis... op. cit.*, p. 43.

⁵³⁴ A. Puiggrós, *Volver a Educar... op. cit.*, 1995, p. 112.

elementos no es nunca completa”. O dicho en términos psicoanalíticos, la educación es imposible.⁵³⁵

Es precisamente esa imposibilidad de cierre completo, de totalización, de sutura plena de la cultura a través de la educación, una condición para el surgimiento de nuevos sujetos pedagógicos y cómo su surgimiento está ligado a la posibilidad de la historia misma. Su surgimiento está íntimamente vinculado a la posibilidad misma de la historia, o dicho de otro modo, la posibilidad de la historia radica en la aparición de nuevos sujetos. A partir de ello, Puiggrós abre preguntas para seguir pensando sobre estas cuestiones:

¿Cómo se producen [los sujetos pedagógicos]? ¿Cuáles son sus condiciones de producción?, ¿cuáles son, en términos lacanianos, las series significantes en las cuales se estructura el sujeto pedagógico? ¿Llamaría ‘posición de sujeto pedagógico’ a las series de significantes en las cuales se estructura el sujeto pedagógico? ¿Marcaría con esto el elemento histórico que atraviesa las situaciones de coyuntura y los puntos nodales a los cuales queremos acceder? En ese sentido, lo que nos interesa para entender lo que son esos puntos nodales, esas situaciones significativas, es la vinculación entre lo que llamamos “la posición de sujeto pedagógico” y lo que llamamos el objeto pedagógico, es decir, los contenidos que completan esa posición que adquiere el vínculo pedagógico; de alguna manera, los contenidos que estarán determinando lo coyuntural.⁵³⁶

3.6 Entre hegemonía y alternativas pedagógicas y el debate con el neoliberalismo

En los apartados anteriores se ha dejado ver que la propuesta teórica de Adriana Puiggrós se fundamenta en la posibilidad de imaginar futuros posibles a partir de la comprensión del presente y el pasado, así como en la valoración de las diferencias y las alternativas. Al ubicar a la educación como un campo problemático, Puiggrós abre la puerta a explorar la diversidad y el conflicto que lo caracterizan. Reconociendo que el término educación encierra múltiples tensiones y significados polifónicos, se preguntan por las voces y formas educativas que han sido excluidas, silenciadas o descalificadas por no ajustarse a los modelos dominantes. Esto desde la base de reconocer al conflicto como es inherente al proceso pedagógico y, por lo tanto, la educación no escapa a las

⁵³⁵ A. Puiggrós, “Prospectiva educativa en América Latina”, en A. Puiggrós, M. Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva...*, op. cit., p. 218.

⁵³⁶ *Ibidem*, p. 224.

luchas por la hegemonía. Sin embargo, también reconociendo la relativa autonomía de lo educativo, es decir, que tiene una lógica y una especificidad propias que no pueden reducirse a otros campos (político, económico, etc.). Como afirma Puiggrós: “Vislumbrar el conflicto en el interior del proceso pedagógico supone ubicarlo en el campo de luchas por la hegemonía. Los sistemas educativos no escapan a ese espacio, aunque es necesario señalar la relativa autonomía de la producción educacional y la especificidad del orden discursivo pedagógico.”⁵³⁷

Así, es notorio el interés por pensar en aquellos procesos que quedan fuera de las concepciones universalizadas, totalizadoras y esencialistas; se trata de un interés por aquello que se sitúa en oposición al discurso educativo hegemónico, teniendo en cuenta su potencia como espacios donde germinan alternativas que desafían el orden establecido.

Al sostener las complejas articulaciones entre historia y futuro, la relación de tensión contradictoria entre pasado, presente y futuro, sostiene que la historia muestra que el sistema escolar latinoamericano ha estado acompañado por experiencias educativas y planteamientos pedagógicos cuestionadores y alternativos, los cuales han constituido discursos o gérmenes de discursos político-pedagógicos tendientes a una educación que contribuya a los procesos de transformación social. De hecho, eso se puede ver cristalizado en el Programa de investigación y formación de Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL), bajo la coordinación de Puiggrós⁵³⁸.

Como hemos dicho, en su debate con las perspectivas reduccionistas y reproductivistas acerca de lo educativo, Puiggrós critica la dispersión de referentes teórico-conceptuales, la fragmentación de los aportes disciplinarios y la insuficiencia de los marcos teóricos para abordar la realidad educativa latinoamericana. Estas discusiones, presentes en obras como *Imperialismo y Educación popular*, la llevaron a poner en crisis las narrativas históricas tradicionales y las formas de relatar las transformaciones educativas en la región. De ahí emergió la dimensión de lo alternativo como una herramienta teórico-conceptual que permite problematizar el campo histórico-educativo y “alargar la mirada” hacia lo disperso y lo fragmentario. Esto abrió la posibilidad de analizar hechos, iniciativas políticas y sociales, enunciados pedagógicos, expresiones teóricas o prácticas, en múltiples procesos de cambio social, muchos de los cuales habían quedado relegados o invisibilizados.

⁵³⁷ A. Puiggrós, *Imaginación y crisis... op. cit.*, 1990, p. 42.

⁵³⁸ Para ubicar este proceso, consultar Capítulo 1.

Puiggrós advierte que la historiografía liberal construyó definiciones del fenómeno educativo que excluían experiencias discursivas alternativas, contrahegemónicas o transformadoras, especialmente cuando estas representaban intereses contrapuestos a los dominantes. Las experiencias y discursos disidentes rara vez aparecen en la historia oficial de la educación. Ello, precisa Puiggrós, no es casual, sino el resultado de un proceso de encubrimiento o invisibilización deliberada. La historia oficial tiende a privilegiar ciertos discursos, prácticas y expresiones educativas mientras margina o ignora aquellos que no se ajustan al modelo dominante. Como puntualiza Puiggrós: “los datos quedan dispersos en la historia social y política de los sujetos populares, en las referencias a acontecimientos considerados laterales del discurso escolar (escuelas de frontera, secciones para chicos con problemas de aprendizaje, edificación escolar, reclamos de padres o vecinos, resoluciones de sanción a maestros, etc.) y no escolar.”⁵³⁹

Concentrarse en visiones funcionalistas de lo educativo, según Puiggrós, dejaba fuera “riquísimas experiencias educativas que son negadas, considerándolas como inexistentes e invalidándolas para formar parte de la ciencia de la educación, o bien desechadas o aniquiladas por su carácter disfuncional o subversivo.”⁵⁴⁰ En cambio, al internarse en las líneas discursivas a las que conducen las huellas de la oposición, de lo nuevo, lo diferente, lo antagónico, se puede afectar las caracterizaciones en pugna acerca de la pedagogía latinoamericana. Así, Puiggrós opta por “la tarea de internarnos en algunos [discursos pedagógicos latinoamericanos] que se manifiestan como cerrados y acabados, y entonces seguir las borrosas huellas de otros, que tal vez sean solamente fragmentos arrinconados en la historia, o tal vez tengan importancia para comprender problemas actuales de la educación”⁵⁴¹

En *La educación popular en América Latina*, Puiggrós expone:

“Entre las condiciones de producción, circulación y consumo de los discursos pedagógicos debe incluirse la presencia de otros discursos o de gérmenes de ellos. La legitimación, negación, ocultamiento, invalidación, son mecanismos que cubren ante los ojos de muchos pedagogos las huellas de la oposición, de lo nuevo, lo diferente, lo antagónico, que permanentemente se gesta en la misma red historicosocial de sentido en que se construye el discurso pedagógico hegemónico”⁵⁴²

De este pasaje, cabe retener la relación entre lo hegemónico y aquellos discursos o gérmenes que Puiggrós denomina alternativos. La denominación *alternativa* que hace remite a Gramsci, quien sentó las bases para definir las alternativas como un campo de

⁵³⁹ A. Puiggrós, “Las alternativas pedagógicas y los sujetos”, en *op. cit.*, p. 97.

⁵⁴⁰ *Ibidem*, p. 96.

⁵⁴¹ A. Puiggrós, *La educación popular en América Latina... op. cit.*, ed. 1988, p 21.

⁵⁴² *Ibidem*, p. 20.

posibilidades vinculado al problema de la hegemonía. Como afirma Puiggrós: “Gramsci sentó bases para definir las alternativas como un campo, como la serie de posibilidades, más que como un paradigma, y los vinculó con el problema de la hegemonía. Este es uno de los fundamentos teórico que tomaremos con mayor fuerza.”⁵⁴³ Y añade: “[...] sin duda la categoría alternativas pedagógicas, definida, tal como mencionamos antes, desde un contexto teórico gramsciano, fue enormemente fértil y podría seguirlo siendo”⁵⁴⁴

A diferencia de otros operadores teórico-conceptuales, la noción de alternativa en Puiggrós, busca reconocer que aquellas expresiones educativas que se oponen al orden establecido no están fuera de las luchas por la hegemonía, sino que se insertan en ellas:

La categoría *alternativas* permite acceder a un objeto que se encuentra disociado de sus condiciones de producción, negado como pedagógico, disperso, desagregado. Al definir las alternativas en el marco de las luchas por la hegemonía, y no fuera de ellas, nos fue posible reinterpretar también la historia oficial de la educación. Como todo discurso en el cual se insertan los fragmentos separados, o cuyos enunciados se interpretan a partir de sus lapsus, negaciones, alteraciones, etc., aparecen nuevos sentidos y se descubre una estructura discursiva que permanecía desconocida. De tal manera la categoría *alternativas*, en lugar de fragmentar, ayuda a ‘deconstruir’ los discursos pedagógicos⁵⁴⁵

Con ello, lejos de alinearse con una visión dicotómica del campo social, Puiggrós sostiene que la sociedad es un conjunto inestable de prácticas articuladas por movimientos hegemónicos. Estas articulaciones son siempre parciales, suturas provisionales sometidas a luchas políticas y controversias, y abiertas a la contingencia. Recordemos que, como se señaló páginas atrás, esta idea es recuperada de lo planteado por Laclau y Mouffe. Como se ha mencionado, aquellas nociones y prácticas que lograron imponer sobre el resto una visión de la educación son resultado de un proceso histórico que permanece abierto. Lo que conlleva que dichas nociones no están determinadas de una vez y para siempre, sino que están expuestas a disputas, fricciones y cuestionamientos constantes. Aunque en la época el término “alternativas” solía asociarse con una lógica dicotómica, Puiggrós lo recupera como punto de referencia que reconoce que todos los discursos están situados en la lucha por alcanzar una posición de hegemonía. En este sentido, afirma con contundencia: “la categoría alternativas debe ser definida en el marco de las luchas por la hegemonía.”⁵⁴⁶

⁵⁴³ A. Puiggrós, S. José, J. Balduzzi, *Hacia una pedagogía de la imaginación...*, op. cit., p. 19.

⁵⁴⁴ A. Puiggrós, “Las alternativas pedagógicas y los sujetos”, en op. cit., p. 100.

⁵⁴⁵ *Ibidem*, p. 101.

⁵⁴⁶ A. Puiggrós, “Recaudos metodológicos”, en op. cit., p. 310.

En ese sentido, la noción de hegemonía juega un papel clave en la definición de la categoría alternativa en la obra de Adriana Puiggrós. Como se mencionó anteriormente, nuestra autora distingue dos niveles de uso de este concepto, el segundo de los cuales habíamos dejado pendiente para este momento. El primero de ellos, en su carácter epistemológico, como lógica articuladora, que le permite a Puiggrós señalar que los discursos pedagógicos, elaborados por los diversos sectores sociales, no son esenciales ni impermeables, sino que están en diálogo con otros discursos y prácticas sociales. Estos generan interpelaciones educativas y fragmentos de discursos que se integran en los procesos de lucha por la hegemonía. El segundo nivel de abordaje, al cual queremos hacer alusión aquí, es el que permite comprender los procesos pedagógicos en su contexto de producción, esto es, para analizar la relación entre proyectos, propuestas y experiencias educativas, y los procesos políticos en una determinada situación histórica. Solo situándolas en las luchas por la construcción de la hegemonía, se puede entender su incidencia. En sus palabras: “en este caso se trata de un concepto ordenador que nos permite entender las relaciones concretas entre educación y sus condiciones de producción en situaciones determinadas”⁵⁴⁷.

El uso de la noción de hegemonía, se vincula con los conceptos de totalidad y sobredeterminación, que se precisaron en apartados anteriores, ya que permiten entender cómo las prácticas educativas están insertas en un entramado más amplio de relaciones sociales y políticas. En ese sentido, Puiggrós advierte que el uso de alternativas sin estos otros conceptos “acarrea el peligro de la fragmentación de la historia de la educación; también la imposibilidad de comprensión de ciertas articulaciones que son fundamentales para desentrañar los más guardados secretos de las relaciones entre educación, políticas y sociedad” en América Latina.

Y añade:

La posibilidad de usar aquellas categorías, con las advertencias arriba señaladas, reordena la investigación orientándola hacia el análisis de las articulaciones teórico-sociales-pedagógicas, antes que de reinserción de las experiencias alternativas halladas en los recuerdos de la gente, los documentos perdidos o los desvanes, en una totalidad ya construida cuyos vacíos iría a llenar la nueva información.⁵⁴⁸

De modo que, más que simplemente rellenar vacíos en un discurso ya establecido, una visión preestablecida de la historia, la intención estaría en centrarse en entender y analizar cómo estas experiencias forman parte de una red más amplia de relaciones y cómo se articulan con el sistema social en su conjunto. Así, con la categoría alternativas,

⁵⁴⁷ *Ibidem*, p. 319.

⁵⁴⁸ *Ibidem*, p. 317.

Puiggrós advertirá que no se busca “fragmentar la historia de la educación, ni de construir una historia paralela, sino de ‘deconstruirla’”⁵⁴⁹; deconstruir los discursos pedagógicos, “acceder a un objeto que se encuentra disociado de sus condiciones de producción, negado como pedagógico, disperso, desagregado [...] para resignificar y volver a integrar en la trama discursiva oficial el conjunto de experiencias que la misma ha tendido a expulsar, negar o bien a rearticular hacia el interior de ellas.”⁵⁵⁰

Al ubicar lo alternativo en el marco de las luchas por la hegemonía y por su capacidad deconstructiva de los discursos que lo han negado, invisibilizado, desconocido o excluido (permite cuestionar y desarmar los discursos y prácticas hegemónicas), se redefine el campo político-pedagógico en su conjunto. Esto implica no solo entender cómo ciertos discursos y prácticas dominantes han marginado o negado las alternativas, y cómo estas exclusiones han influido en la configuración del campo educativo, sino también, cómo en este proceso, se visibilizan los sujetos pedagógicos que se constituyeron en el complejo proceso de producción de alternativas. Todo lo cual no solo redefine los referentes teóricos desde donde abordar lo educativo y lo pedagógico, sino que, como aclara Gómez Sollano, también muestra su capacidad para generar nuevos conocimientos y herramientas que permiten articular lo teórico con lo histórico, abriendo posibilidades para pensar y construir alternativas futuras⁵⁵¹.

En términos pedagógicos, la ubicación de las alternativas permite profundizar en su complejidad interna, tanto desde el punto de vista de los sujetos que las constituyen, como de los fundamentos ideológicos que las sostienen y de sus componentes pedagógicos que las definen. En este sentido, Puiggrós plantea:

Una alternativa es otra situación, proyecto, propuesta, programa, solución, otra formación subjetiva, otro sujeto pedagógico, que puede ser opuesto al anterior, contener zonas de coincidencia y de diferencia, o bien ser portador de elementos de experiencias precedentes, ordenador en una nueva configuración. En cualquiera de los casos, para generar una alternativa se requiere una masa crítica de material heredado. En un proceso de producción de alternativas puede denostarse, admirarse o criticarse lo heredado. Lo que no es posible es deshacerse de ello, ignorarlo. Tampoco es posible la alternativa sin representaciones del pasado ni elementos utópicos prospectivos. Pasado y futuro son necesariamente constituyentes de nuevas opciones⁵⁵²

El anterior fragmento nos permite destacar algunas cuestiones. Por un lado, que cuando se hace referencia a lo nuevo no se le hace en términos absolutos, sino que se

⁵⁴⁹ A *Ibidem*, p. 311.

⁵⁵⁰ A. Puiggrós, R. Gagliano, coords., “Glosario”, en *La fábrica del conocimiento... op.cit.*, p. 218-219.

⁵⁵¹ Marcela Gómez Sollano, “Pensar la teoría pedagógica. Configuración, mediación y usos”, en *Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 12, núm. 13, 2018

⁵⁵² A. Puiggrós, *El lugar del saber... op. cit.*, 2003, p. 25.

construye en relación-tensión con lo heredado. Cuando se habla de lo nuevo no necesariamente se refiere a algo completamente original, sino a algo que parte de lo existente, y ahí la importancia de situar el papel de lo heredado. Las alternativas siempre están en diálogo con lo que les precede, ya sea para cuestionarlo, transformarlo o resignificarlo. Por otro lado, se puede ubicar al pasado y futuro como constituyentes de las alternativas, ello en el sentido de que las alternativas no pueden existir sin representaciones del pasado y futuro, y por lo tanto, son centrales para su configuración.

De esta forma, Puiggrós sitúa la categoría alternativas pedagógicas:

[...] en el sentido de cambio de una(s) cosa(s) por otra(s), introduciendo innovaciones. Innovar es mudar o alterar, introducir novedades, lo cual alude a un estado anterior o inicial a cierto grupo de posiciones que se discuten⁵⁵³

Recupera el espíritu gramsciano al evitar un pensamiento dicotómico —que agrupe experiencias en su conjunto para enfrentarlas una a una—, y en su lugar las propone como un campo de posibilidades más que como productos acabados o paradigmáticos, lo que permite discutir sus características específicas y reconocer la diversidad y riqueza implicada en las experiencias educativas concretas.

Con esta acepción no solo se refiere a “lo nuevo, lo inédito, lo original, lo desviado de la norma, lo que aparece por primera vez, que no tiene antecedentes semejantes, que es opuesto y excluyente de todo lo nombrado, lo antiguo, repetido, normal” sino también a “las creaciones, aunque lo sean parcialmente, aunque contengan elementos del pasado sin resolver, aunque la desviación a la norma no alcance a destruirla.”⁵⁵⁴ No se trata solo de experiencias que generan un cambio completo en todos los aspectos educativos o un cambio radical de la sociedad, sino también de formas pedagógicas alternativas que emergen en el marco de las luchas por la hegemonía, considerando sus “condiciones de producción, circulación y uso y en plenitud de su historicidad”⁵⁵⁵, como parte de un proceso más amplio.

Con esta categoría, Puiggrós busca indagar en aquellas experiencias “que intentan crear otra normalidad contra la normalidad existente”⁵⁵⁶ y que, “en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodologías, técnicas) maduran o alteran el modelo educativo dominante”⁵⁵⁷. Estas experiencias interesan no solo por las innovaciones que plantean, sino por su trascendencia en

⁵⁵³ A. Puiggrós, S. José, J. Balduzzi, *Hacia una pedagogía de la imaginación...op. cit.*, p. 14.

⁵⁵⁴ *Ibidem.*, p. 26.

⁵⁵⁵ A. Puiggrós, R. Gagliano, coord., “Glosario”, en *La fábrica del conocimiento... op.cit.*, p. 218.

⁵⁵⁶ A. Puiggrós, “Recaudos metodológicos”, *op. cit.*, p. 304.

⁵⁵⁷ *Ídem.*

términos de “incidencia en otros procesos sociales, culturales, etc., y la profundidad y persistencia de las transformaciones producidas”⁵⁵⁸, así como por su capacidad de transformación, su carga reproductiva y las diversas combinaciones entre ambas.

Una de las implicaciones que conlleva el ubicar a las alternativas en su relación con lo hegemónico y como campo más que como paradigma, es que puede representar otro proyecto o situación que, aunque en principio denote oposición, también puede tener puntos de contacto o coexistencia con el modelo hegemónico. En este punto, Puiggrós advierte que es importante evitar “identificar esta categoría con antagonismo, es decir, entendiéndola como un vínculo entre dos subjetividades que se niegan recíprocamente, cuando no necesariamente lo es.”⁵⁵⁹ Las alternativas pueden oponerse, coexistir o incluso integrarse parcialmente con el modelo hegemónico, dependiendo de las condiciones históricas y sociales.

Siguiendo esa línea, entonces, las alternativas no tienen propiedades fijas o predefinidas, sino que se especifican en contextos concretos (temporales, espaciales, sociales). La categoría de “alternativa” no es un modelo teórico rígido, sino que forma parte de una caja de herramientas —en el sentido foucaulteano⁵⁶⁰—que permite analizar y comprender realidades complejas. Esta herramienta ayuda a identificar hechos, problemáticas y actores que de otro modo podrían pasar desapercibidos.

Además, puntualiza que “el conjunto de alternativas que se plantean desde posiciones contrahegemónicas”⁵⁶¹ incluye tanto aquellas que expresan proyectos regresivos o la reorganización de la dirección educativa de las sociedades por parte de los nuevos bloques dominantes, como las que expresan las demandas de democracia popular de los sectores oprimidos.

Al no vincular la categoría de lo alternativo ligado a un modelo teórico preestablecido, ni atribuirle propiedades particulares predefinidas desde un paradigma, se permite reconocer que las alternativas pedagógicas no son exclusivas de un sector político o social. Las expresiones educativas alternativas o disidentes no están necesariamente ligadas a un solo grupo social, como las clases populares o los grupos marginados. Estas experiencias pueden surgir desde diversos sectores y no son una expresión pura de un único grupo. Como advierte Lidia Rodríguez, no todas las

⁵⁵⁸ A. Puiggrós, S. José, J. Balduzzi, *Hacia una pedagogía de la imaginación...op.cit.*, p. 37.

⁵⁵⁹ A. Puiggrós, R. Gagliano, coord., “Glosario”, en *La fábrica del conocimiento... op.cit.*, p. 218.

⁵⁶⁰ “Entender la teoría como una caja de herramientas quiere decir: - que no se trata de construir un sistema sino un instrumento, una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas; - que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas” (Foucault, Michel, “Poderes y Estrategias”, en *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid, Alianza, 1981, p. 85.)

⁵⁶¹ A. Puiggrós, *Imaginación y crisis... op. cit.*, 1990, p. 37.

alternativas provienen del campo de la izquierda ni tienen contenido popular. También pueden surgir desde posiciones conservadoras sentidos pedagógicos que rompen con la lógica hegemónica. Esto amplía la mirada, permitiendo salir de una perspectiva simplificadora y/o binaria, por ejemplo, aquellas que reconocen como “verdaderas alternativas” únicamente aquellas que se desarrollan fuera del sistema educativo controlado por las clases y sectores sociales dominantes. Además, posibilita, entre otros aspectos que se han mencionado, dar cuenta de la precariedad del discurso hegemónico, el cual se configura de manera particular en contextos y condiciones concretas; reconocer que en diferentes planos –en lo social, lo político, lo económico–, tanto dentro como fuera de la escuela, se producen procesos de transmisión cultural y formación de sujetos en lógicas que tensionan las perspectivas hegemónicas. Como menciona Orozco, habilita a adentrarse en la comprensión de los cambios que atraviesan los procesos educativos, con sus ritmos, direcciones y sentidos múltiples, así como en los complejos procesos de transformación y las iniciativas que, en su intrincado tejido, no siempre son legibles. Sumergirse en estos cambios, en su historicidad, en los hilos visibles y en aquellos que permanecen ocultos en su devenir⁵⁶².

En distintos trabajos, Puiggrós plantea que esta es una opción categorial, lo cual significa que no busca llegar a definiciones acabadas, sino comprender las potencialidades, problemas y particularidades que conllevan estos procesos, situaciones y experiencias específicas. Decir que es una opción implica que hay un ejercicio de elección, de seleccionar entre otras posibilidades. ¿Se puede entonces equiparar alternativa pedagógica con educación popular en la obra de Adriana Puiggrós?

La relación entre alternativa pedagógica y educación popular en la obra de Adriana Puiggrós se configura como un campo de tensiones y desplazamientos conceptuales. Mientras la educación popular ha sido un significante histórico en América Latina, cargado de connotaciones ligadas a movimientos revolucionarios y proyectos de liberación, la noción de alternativas pedagógicas emerge como una categoría más amplia y flexible, que busca salirle al paso a visiones que aprisionan para ser capaz de abarcar experiencias educativas diversas que desafían el modelo hegemónico sin quedar atrapadas en dicotomías reduccionistas. La riqueza de esta formulación categorial se refleja en diversos trabajos, como *De Simón Rodríguez a Paulo Freire y La fábrica del conocimiento*, así como en los nueve tomos de la *Historia de la educación argentina* y en los desarrollos investigativos de APeAL, con fuertes implicaciones en

⁵⁶² B. Orozco, “La categoría alternativa como elemento analizador del discurso pedagógico contemporáneo”, en M. Gómez Sollano, M. Corenstein Zaslav, coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México, FFYL-UNAM, 2013, pp. 555-580.

campos de estudio específicos, como es el caso de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

Como se señalaba anteriormente, que la alternativa pedagógica sea una opción categorial implica un ejercicio de elección entre otras posibilidades. Eso nos lleva a preguntar ¿es equiparable la alternativa pedagógica con la educación popular en la obra de Puiggrós? La respuesta revela una relación compleja y conflictiva entre ambos conceptos. Aunque vinculados, entran en disputa en ciertos contextos, desplazando sus significados y reconfigurándose ante nuevas realidades, demandas sociales, críticas teórico-conceptuales y exigencias de investigación.

Las investigaciones de Puiggrós, particularmente plasmadas en su libro *Educación popular* y en el proyecto APPeAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina) —que, como se señaló en el primer capítulo del presente trabajo, forman parte de una investigación más amplia y marcan el nacimiento de APPeAL—, buscaron recuperar hechos, decretos, propuestas, discursos y procesos educacionales que se distinguieran por ser diferentes al modelo educativo dominante; experiencias que, de diversas formas, discutían, diferían, contradecían o antagonizaban con el sistema educativo hegemónico.

La riqueza y diversidad del material que de esa búsqueda derivó, plantearon una exigencia particular: la imposibilidad de agrupar tal información en categorías disponibles, como la de educación popular. Puiggrós lo expone claramente:

Experiencias llevadas a cabo en Centroamérica por organizaciones revolucionarias; educación indígena en el Ecuador, educación obrera desarrollada por mutuales y sindicatos en Chile, grupos de alfabetización vinculados a la pedagogía de la liberación, agentes diversos, como son el Estado nacional, organismos internacionales, sectores laicos y religiosos de la sociedad civil, son algunos ejemplos del material que encontrábamos. [...] No podíamos agrupar tal información en la categoría "educación no formal", pues la trascendía en mucho. Tal categoría —que remite, de acuerdo con su significado originario, a procesos educativos no institucionalizados ni escolares— aludía, en el habla, a la vieja categoría de "socialización", definida desde el funcionalismo. Intentamos el término de "educación popular", pero por entonces estaba cargada de connotaciones que remitían, en última instancia, a los sujetos de la experiencia, suponiendo que "educación popular" es aquella dirigida al proletariado ⁵⁶³

Y es que, como lo señala Rodríguez, educación popular es una categoría que frecuentemente se ha vinculado con la de alternativas pedagógicas. No obstante, históricamente la primera ha tenido una mayor presencia en América Latina, presencia que ha sedimentado atributos particulares —aunque de contornos no siempre nítidos

⁵⁶³ A. Puiggrós, "Las alternativas pedagógicas y los sujetos", en A. Puiggrós, M. Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva...*, op. cit., p. 98.

o evidentes— producto de uso que se le ha dado⁵⁶⁴. Esto queda claramente expresado en trabajos realizados por otros especialistas que han abordado este campo problemático —donde queda claro que es un concepto que adquiere diversos significados en momentos particulares—, así como en el emblemático libro *La educación popular* de Puiggrós, donde analiza creaciones pedagógicas provenientes del campo popular y tendencias surgidas en países como México, Argentina, Nicaragua, Perú, Cuba, El Salvador, Bolivia, Chile.

Aunque este trabajo no pretende realizar una revisión exhaustiva de los movimientos de este signifiante en la historia de la educación en América Latina, cabe señalar, junto a autores como Gómez Sollano, Rodríguez y Pineau, que se trata de un concepto de elusiva polisemia, cuyo signifiante tiene una larga trayectoria en la historia educativa de la región. Su uso se remonta al siglo XIX, cuando bajo su abrigo se organizaron los sistemas educativos modernos en la región. A lo largo del tiempo, la educación popular se ha posicionado como un tema relevante en la agenda de especialistas de diversos campos del conocimiento humanístico y social, así como de otros agentes —organizaciones, organismos, movimientos— que, como parte de sus proyectos de intervención, ha desplegado propuestas centradas en los sectores populares.

Pineau, recuperando a Laclau, afirma: “Educación Popular se ha convertido a la vez en un concepto «elusivo y recurrente», en un término que se vuelve vacío por lo cargado que se presenta.”⁵⁶⁵ Esta cuestión no es menor, ya que todo acercamiento conceptual contemporáneo guardará, en alguna medida, vestigios de discursos previos.

Para el tiempo al que hacemos referencia en la anterior cita de Puiggrós, la noción de educación popular aún cargaba con las asociaciones construidas en la década de los setenta. Como apunta Rodríguez: “[...] el signifiante quedó fuertemente ligado a las luchas de los movimientos populares de la década de 1970, a sus propuestas revolucionarias, e incluso a la lucha armada. En la década siguiente era difícil recuperarlo para su articulación a procesos democráticos y a las nuevas problemáticas”.⁵⁶⁶

Este concepto estaba ligado, como especifica Pineau, con un discurso dualista fuertemente emparentado con la Teoría de la Dependencia. Dualismo que se expresaba, según su análisis, en tres niveles: definiciones esencialistas, donde los dominadores y

⁵⁶⁴ Lidia Rodríguez, “La elección categorial: alternativas y educación popular”, en Lidia Rodríguez, dir., *op. cit.*

⁵⁶⁵ Pablo Pineau, “El concepto de educación popular: un rastreo histórico comparativo en Argentina”, en *Revista de Educación*. Buenos Aires, 1994, núm. 305, p. 257.

⁵⁶⁶ L. Rodríguez, “La elección categorial: alternativas y educación popular”, en L. Rodríguez, dir., *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires, APPEAL, 2013, p. 29.

dominados eran vistos como portadores de culturas irreconciliables, creando divisiones tajantes; distribución de espacios, en la que el Estado, el sistema educativo oficial, los partidos políticos y otras organizaciones eran considerados territorios exclusivos de los opresores, inaccesibles para los oprimidos; y oposiciones educativas, manifestadas en dualismos como educación bancaria vs. educación dialógica, imposición de contenidos vs. generación de contenidos, y pedagogía de la imposición vs. pedagogía de la participación. Mientras que la educación oficial, representada por el Sistema Educativo Público Centralizado Estatal (SIPCE), era “bancaria”, impositiva y excluyente, la educación popular se desarrollaba fuera de la escuela, siendo dialógica, participativa y enfocada en la concientización de los dominados.⁵⁶⁷ Como precisa Gómez Sollano, el concepto de educación popular se equiparó con el de educación de los oprimidos, asociado a la entonces nueva corriente denominada pedagogía de la liberación:

[...] se identificó generalmente educación popular con educación rural de adultos analfabetos y, algunas veces, con alfabetización. Otras definiciones de educación popular se hicieron extensivas a difusión cultural, diversos tipos de desarrollo comunitario, catequización de sectores populares, educación de sectores marginales, etc.⁵⁶⁸

Por su parte, en su trabajo *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*, Puiggrós detalla:

El significativo educación popular habita conflictivamente los discursos sociales, culturales y educativos. Para descifrarlo se han dedicado muchas horas y días y proyectos de investigación. Personalmente, siempre tuve la impresión de no conseguir penetrar su núcleo, de no poder destrabar su mecanismo, de no comprender cabalmente el anudado íntimo de los múltiples sentidos que sin duda la integran. Tampoco pude reconstruir una "historia de la educación popular", a la manera de un relato fluido que pusiera en escena a un sujeto de la permanencia, al oprimido, al pobre o al ignorante, por causas sociales, que había sido expropiado de su derecho a la educación y al cual trataban de formar educadores de buen corazón, críticos lúcidos del sistema de opresión o cínicos previsores de desórdenes políticos y sociales. No encontré una línea recta, ni una flecha que indicara una sola dirección, ni un programa único, incumplido, a la espera de su revitalización.⁵⁶⁹

Las investigaciones de Puiggrós y su equipo revelaban que el concepto de educación popular presentaba limitaciones para analizar experiencias diversas en América Latina. Las experiencias rastreadas no encajaban necesariamente en la dicotomía dentro/fuera del sistema educativo, ya que involucraban negociaciones con el Estado o sincretismos culturales. Tampoco se reducían a la concientización

⁵⁶⁷ P. Pineau, “El concepto de educación popular: un rastreo histórico comparativo en Argentina”, en *op. cit.*, pp. 274-275.

⁵⁶⁸ M. Gómez, “Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. historia y horizontes”, en *Praxis & Saber*, núm. 12, vol. 6, julio-diciembre, 2015, p. 137.

⁵⁶⁹ A. Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire... op. cit.*, 2015, p. 39.

revolucionaria, sino que combinaban tradiciones ancestrales con demandas político-pedagógicas contemporáneas. Además, los sujetos que impulsaban dichas iniciativas no siempre correspondían al perfil del sujeto revolucionario, proletariado o clase obrera, ni a los sectores populares tradicionales. Las demandas específicas que, por ejemplo, indígenas, mujeres, jóvenes y sectores marginales, así como los diálogos exigidos por los cambios históricos y nuevas realidades (globalización, luchas por derechos humanos, emergencia de movimientos feministas y ecologistas, entre otros), dieron cuenta de nuevas formas de articulación político-pedagógica. El concepto de educación popular, al estar cargado de dualismos y esencialismo, resultaba insuficiente para captar la complejidad de estas prácticas y procesos.

Para ilustrar uno de estos aspectos, Puiggrós afirma lo siguiente:

El sujeto popular transformador ha surgido en los últimos cincuenta años de formas diversas específicamente nacionales, aunque puede ya señalarse con el soporte de la experiencia transcurrida, que nunca se configuró como una clase pura y esencial ni repitió proceso alguno realizado en otras latitudes. Puede señalarse también que en la conformación de aquel sujeto, los trabajadores —en el sentido amplio en que los hemos definido páginas atrás— tienen debate pedagógico; siguen existiendo posiciones que reclaman la pureza en la formación de la conciencia revolucionaria e insisten en la definición de la educación popular como la difusión doctrinaria. Otras, aunque autodenominándose de izquierda, reproducen el esquema de Ponce, adhiriéndolo al discurso de la Instrucción Pública.⁵⁷⁰

Aquí vemos cómo Puiggrós destaca que el sujeto popular transformador, que emergió entre las décadas de los treinta a los ochenta, lejos de ser una entidad homogénea, surgió de formas diversas y siempre contextuales, reflejando realidades nacionales específicas y no como una clase pura. Este sujeto no repitió procesos de otras latitudes, sino que se fue configurando en su relación con los debates pedagógicos y posturas que abordaron tanto la necesidad de una conciencia revolucionaria como la crítica a la definición de educación popular exclusivamente como difusión doctrinaria.

De este modo, las connotaciones asociadas a la educación popular, que en muchos casos se vinculaban directamente con los sujetos de la experiencia, estaban orientadas principalmente hacia el proletariado. Al respecto, Puiggrós especifica que:

[...] esa definición, elaborada desde el marxismo reduccionista de la época, nos hubiera llevado a clasificar la información no tradicional en:

1º, aberraciones de la lucha de clases, en tanto no tienen un carácter de pertenencia o conciencia proletaria;

⁵⁷⁰ A. Puiggrós, *La educación popular en América Latina... op. cit.*, ed. 1988, p. 309.

2º, luchas subordinadas a la educación burguesa, que finalmente no son expresiones de dicha clase", dado que aquella información no aparecía como expresión pura de una clase social, ni tampoco de la aplicación de la teoría marxista de la revolución social, y menos aún de la teoría pedagógica marxista⁵⁷¹

Frente a las limitaciones señaladas, Puiggrós propone *alternativas pedagógicas* como una herramienta conceptual abierta, surgida de investigaciones concretas en América Latina (como el proyecto APPeAL). Aunque esto no implica que Puiggrós rompa con el campo de la educación popular, la noción de alternativas pedagógicas representa un corte más grueso que incluye a la educación popular como una categoría específica⁵⁷². Esta propuesta buscaba renunciar a una discusión en su momento clasificatoria, dicotómica y binaria sobre lo "popular" o lo "no popular" en la educación.

Según lo enuncia Puiggrós, la categoría *alternativas pedagógicas*, como campo problemático, se construyó con carácter provisorio en los inicios de APPEAL (y se terminó de definir en 1985) como "intento de englobar todos los procesos educativos que se autodenominaban populares, para clasificarlos en una primera instancia y posteriormente someterlos a un análisis riguroso que permitiera su comprensión en términos de su vinculación con el modelo pedagógico dominante"⁵⁷³

Es decir, a partir de los procesos de investigación, surgió la necesidad de elaborar una herramienta teórico-conceptual y analítica que diera cuenta de las experiencias situadas en su condición histórica de posibilidad. Una categoría que permitiera encarar, desde América Latina, un trabajo de investigación que analizara las expresiones generadas por diferentes actores sociales en respuesta a necesidades donde lo educativo ocupa un lugar central. De hecho, la investigación que dio origen a APPEAL tuvo como objetivo inicial:

"reconstruir los procesos educativos populares, tanto aquellos que llegaron a institucionalizarse como los que fueron reprimidos, borrados o interceptados e incorporados al discurso dominante [...] para interpretar el significado de aquellos procesos históricos y actuales"⁵⁷⁴

Lo cual también se cruza con los debates que Puiggrós abrió con el reproductivismo pedagógico —lo cual se abordó en apartados anteriores—, una tendencia heredera del

⁵⁷¹ A. Puiggrós, "Las alternativas pedagógicas y los sujetos...", en A. Puiggrós, M. Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y perspectiva...*, op. cit., p. 98.

⁵⁷² A. Puiggrós, "Recaudos metodológicos", en A. Puiggrós, M. Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y perspectiva...*, op. cit., p. 305.

⁵⁷³ A. Puiggrós, "Las alternativas pedagógicas y los sujetos...", en A. Puiggrós, M. Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y perspectiva...*, op. cit., p. 99.

⁵⁷⁴ A. Puiggrós, *Democracia y autoritarismo ... op. cit.*, 1988, p. 47.

pensamiento político de la izquierda de los años sesenta— la cual caracterizaba como “verdaderas alternativas” solo aquellas que se desarrollaban fuera del sistema educativo controlado por las clases dominantes. Sin embargo, al introducir la categoría de alternativas pedagógicas, se plantea una interrogante sobre su contribución a la transformación de la sociedad, ya sea que surjan tanto dentro como fuera del sistema de educación formal. Son sus características ideológicas, políticas y pedagógicas las que determinan su carácter transformador y popular o, en su caso, su adhesión a cambios formales que reproducen vínculos sociales opresores.

Cabe señalar que, aunque la categoría de alternativas pedagógicas en la obra de Adriana Puiggrós tiene cierto nivel de estabilidad, sigue siendo provisional. No porque no esté definida, sino porque permanece abierta y sujeta a ser repensada a la luz de las realidades emergentes. Con tal categoría se buscaba romper con esencialismos, de modo que lo que interesaba era entender los sentidos de lo alternativo en contextos específicos y las tendencias de dichas alternativas para pensar la relación entre historia y prospectiva de la educación en América Latina

Se abre así un campo diferente, no solo porque habilita el estudio de amplios espacios de lo social, sino porque permite comprender el proceso de organización de los sistemas escolares latinoamericanos como resultado de los procesos de construcción de hegemonía en el campo pedagógico, articulado a otros planos. Esta perspectiva teórico-metodológica adoptada, en palabras de Puiggrós, “[...]permitía descubrir hechos, experiencias y discursos educativos que habían estado ausentes en los textos corrientes de historia también de la memoria colectiva.”⁵⁷⁵ Por ejemplo, “la revisión de historias del movimiento obrero, del indígena, la mujer, los inmigrantes, entre otras, abrió un nuevo panorama”⁵⁷⁶, ampliando la comprensión de los procesos históricos y educativos en la región.

La construcción de la categoría alternativas pedagógicas no solo conllevó la deconstrucción (en el sentido derridiano) del concepto de educación popular, al historizar las luchas por los sentidos y los contenidos de la transmisión, revelando la porosidad y resistencia de la sociedad respecto de sus vanguardias político-pedagógicas, sino también permitió visibilizar procesos pedagógicos que hasta entonces habían quedado ocultos. Como lo precisa Rodríguez, esta categoría se convierte en un eje para pensar desde una posición latinoamericanista, sin caer en el debate dicotómico entre una posición marxista y una funcionalista. Lo cual supone que

⁵⁷⁵ A. Puiggrós, “Las alternativas pedagógicas y los sujetos”, en A. Puiggrós, M. Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva...*, op. cit., pp. 95-96.

⁵⁷⁶ A. Puiggrós, “Las alternativas pedagógicas y los sujetos”, en A. Puiggrós, M. Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva...*, op. cit., p. 97.

en lo profundo de la trama social de la región se producen procesos pedagógicos que son ocultados y/o ignorados tanto por el relato dominante como por modelos de análisis duales o simplificados⁵⁷⁷

En ese sentido, Puiggrós y su equipo optaron por no continuar centrando la discusión en la educación popular y se eligió la categoría de alternativas pedagógicas, que permite analizar a las experiencias situadas en su condición histórica de posibilidad. Estas experiencias que, en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodología, técnicas), alternan, mudan o modifican el modelo educativo dominante e intentan crear otra normalidad a la existente.

La categoría de alternativas pedagógicas aporta así a la discusión sobre otras formas de pensar lo educativo y lo pedagógico a partir de situaciones concretas, incluyendo experiencias que han sido negadas, invisibilizadas, desconocidas o reprimidas. Como afirma Puiggrós: “La tarea que se presenta a la educación popular tiene aspectos teóricos y aspectos prácticos. Es necesario revisar nuestra historia de la educación: ella contiene el pasado educacional de nuestros pueblos y su versión oficial esconde innumerables luchas por la educación popular, y experiencias de enorme valor actual”⁵⁷⁸

Este debate, abierto y discutido por pedagogos y especialistas de otras disciplinas sociales, exigió un cuidado especial en los aspectos epistemológicos. Como apunta Puiggrós, ello exigió un:

especial cuidado en los aspectos epistemológicos de dicho documento, porque desechábamos una argumentación positivista y también otra marxista reduccionista. Consideramos entonces que en la elaboración de nuestro marco teórico, más que en el valor de verdad, era pertinente hacer hincapié en la argumentación. Esta argumentación respondía a las nuevas definiciones que provenían de la experiencia de investigación hasta entonces desarrollada.⁵⁷⁹

La pedagogía de izquierda en América Latina —como lo señala Puiggrós— había tendido a buscar puntos de cierre en los discursos pedagógicos populares, estableciendo soluciones definitivas. Sin embargo, los procesos educativos reales han desbordado los marcos que pretendían aprisionarlos y encuadrarlos. De modo que se abren caminos para las tareas relativas a la formación del sujeto transformador:

⁵⁷⁷ Lidia Rodríguez, “Los aportes e Adriana Puiggrós al campo de la historia de la educación. Reflexiones desde el Programa de Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina”, en N. Arata y M. Ayuso, eds., SAHE 20 La formación de una comunidad intelectual. Buenos Aires, SAHE, 2015, p. 99.

⁵⁷⁸ A. Puiggrós, *Democracia y autoritarismo ... op. cit.*, 1988, p. 34.

⁵⁷⁹ A. Puiggrós, “Las alternativas pedagógicas y los sujetos”, en A. Puiggrós, M. Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva...*, op. cit., p. 98.

En la última década múltiples prácticas y sentidos pedagógicos populares nacieron vinculados a las luchas contra las dictaduras militares, al proceso de liberación centroamericano y al cristianismo revolucionario. La caducidad del foquismo como forma de vinculación entre la teoría y la práctica, entre los intelectuales y las masas, así como la insuficiencia de los clásicos partidos de izquierda, implica la búsqueda de nuevas formas políticas y por lo tanto político pedagógicas.⁵⁸⁰

Esto plantea una pregunta importante: ¿qué implicaciones tiene este giro en un contexto marcado por el excesivo coyunturalismo, el desdén por la historia y una convicción generalizada de “falta de alternativas” que contribuyan a lograr una educación más justa, procesos democrático-populares en América Latina, y la construcción de opciones democráticas para la transformación social? La relación entre pasado y presente, y entre política e historia de la educación, adquiere aquí una relevancia central. Puiggrós reflexiona al respecto:

No es que nuestros países hayan carecido de proyectos y experiencias alternativos, sino que, como ya he expresado, preocupa la discontinuidad de esos procesos y su desconexión, que redundaron en no obtener la masa crítica de ideas, recursos financieros y pedagógicos y, sobre todo, consenso político-cultural, para imponerse.⁵⁸¹

Para Puiggrós, es necesario revisar las contradicciones a las cuales responde esa forma alternativa y cómo se inserta en las contradicciones más generales de la sociedad. Las alternativas pedagógicas, aunque locales o fragmentadas, tienen un valor significativo. Como reflexiona:

[...] pienso que las experiencias alternativas de cada época, consideradas como conjunto, expresan vanguardias, movimientos contraculturales, disidencias, tensiones, oposiciones, y dicen mucho sobre la sociedad a la cual, quieran o no, pertenecen; muchas llevan una carga simbólica importante. Por otro lado, pueden valer por su creación específica, por lo que aporten a los sujetos concretos que participan de ellas, independientemente de su posibilidad de replicación o transferencia a otro tiempo o lugar. Finalmente, una de las virtudes de muchas propuestas alternativas es su carga de imaginación y su capacidad productiva de innovaciones.⁵⁸²

Incluso aquellas experiencias que, por su escala reducida, no puedan, por ejemplo, sustituir la economía capitalista —y que, para estabilizarse deban insertarse en la cadena productiva del capitalismo manteniendo relaciones de producción alternativas— tienen un valor incalculable. Como afirma Puiggrós, “su destino está limitado a las microexperiencias o, con mucha suerte e imaginación, a constituir un

⁵⁸⁰ A. Puiggrós, *La educación popular en América Latina... op. cit.*, ed. 1988, p. 313.

⁵⁸¹ A. Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire... op. cit.*, 2015, p. 44.

⁵⁸² A. Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire... op. cit.*, 2015, p. 34.

sector excepcional”⁵⁸³. Esto, de acuerdo con nuestra autora, no las descalifica, ya que representan soluciones concretas para sectores específicos y pueden operar como laboratorios cuyos experimentos pueden impactar en algún futuro. Los cambios en las relaciones sociales generalmente han requerido experiencias previas. Y, en este caso —enfatisa— también son necesarias la imaginación y la confianza en las posibilidades de transformaciones positivas de la sociedad.

Estas posiciones adoptadas, según Puiggrós, motivan a revisar la historia y a desentrañar los obstáculos que han aprisionado la cultura de la transformación social y cultural. Como señala:

Esos hechos nos convocan a revisar la historia, a volver la mirada hacia las perversiones, las insuficiencias o las imposibilidades del pasado, que quedaron inscritas en el legado que recibimos. A destrabar el contenido de la herencia para deshacernos de aquello que no nos sirve y, ¡finalmente!, apropiarnos de los saberes y mandatos material y simbólicamente productivos, bellos, amorosos.⁵⁸⁴

La invitación de Puiggrós a revisar y reflexionar sobre el legado histórico implica un proceso de recuperación de saberes que han sido olvidados o distorsionados, pero que tienen el potencial de ser una base transformadora para las alternativas pedagógicas en la región. En este sentido, la revisión histórica no solo se convierte en un punto de partida, sino en una clave imprescindible para reconfigurar las lecturas pedagógicas en América Latina, dando espacio a otras voces que, a través de su propio proceso de apropiación, generen una base para pensar lo educativo en la región.

En términos pedagógicos, además de la reconstitución de los relatos de la historia de la educación, se pone al centro la reflexión sobre los sujetos que configuran las alternativas pedagógicas en América Latina y los saberes que producen.

Aunque pueda parecer absurdo reclamar que se valore el relato de la historia de la educación latinoamericana en un contexto donde el pensamiento dominante apuesta a la paralización de la historia, Puiggrós insiste en su importancia:

No es mi intención alentar una retórica historiográfica que tuvo valor político en el siglo XX, que influyó en la realización de experiencias político-pedagógicas limitadas, pero no advirtió la urgencia de tejer el relato alternativo de la historia de la educación. La complementaria incompreensión de la necesidad de vivir en un relato fue un déficit que seguramente influyó en que no se llegaran a engarzar aquellas alternativas en un movimiento de mayor trascendencia en el tiempo. Ahora, en el siglo XXI, cuando muchos discursos políticos del siglo anterior

⁵⁸³ *Ibidem*, p. 35.

⁵⁸⁴ *Ibidem*, p. 36.

suenan a historia antigua, sigue siendo necesario encontrar o construir los nexos de su articulación posible con los problemas que debemos resolver en el presente.⁵⁸⁵

Esto implica que ese relato alternativo habría de dar cuenta de otras formas de educación que han sido ignoradas o marginadas por el relato oficial, y que puedan relacionarse con las realidades y los desafíos contemporáneos. Además, su importancia también radica en que esta falta de un relato alternativo ha sido una de las debilidades que impidió que los movimientos y experiencias pedagógicas del siglo XX tuvieran una trascendencia más duradera o se consolidaran en un movimiento más amplio.

Vemos así, que la categoría de alternativas pedagógicas amplía el espectro al incluir experiencias educativas diversas que cuestionan el modelo dominante, aunque no necesariamente se autodenominen "populares". Además, busca evitar esencialismos, rechazando la idea de un sujeto popular homogéneo, y reconociendo la pluralidad de actores (mujeres, jóvenes, comunidades indígenas) y sus demandas situadas. Supera los dualismos al admitir que las alternativas pueden surgir tanto dentro como fuera del sistema educativo formal.

Esto implica un giro epistemológico fundado en la historización, deconstrucción del relato dominante y la apertura conceptual. Permite analizar las prácticas educativas en su contexto, evitando anacronismos, y pensar desde una posición latinoamericanista no reducida a dicotomías marxistas versus funcionalistas, recuperando experiencias silenciadas por la historia oficial, lo que permite deconstruir el relato dominante. Lo cual no admite cierres dogmáticos, sino una apertura conceptual que reconoce la provisionalidad de las categorías ante realidades en movimiento (globalización, nuevas tecnologías, etc.).

La discontinuidad histórica de muchas alternativas —su fracaso en consolidarse como proyectos masificados— no invalida su valor. Estas experiencias, aunque locales, fragmentadas y con poca estabilización, aportan saberes socialmente productivos y alimentan la imaginación político-pedagógica necesaria para transformaciones futuras.

La tensión entre educación popular y alternativas pedagógicas refleja un debate más amplio sobre la necesidad de reconstruir otra historia de la educación en América Latina. Mientras la primera corre el riesgo de quedar anclada en un pasado revolucionario idealizado o en dicotomías, la segunda se posiciona como un marco abierto y siempre provisional, para entender las bases productivas de nuestras naciones y las pedagogías emergentes en contextos diversos. Y con ello colaborar a darle sentido a la experiencia actual, potenciar la esperanza y constituir una masa

⁵⁸⁵ *Ibidem*, p. 101.

crítica de cultura pedagógica que habilite a pensar las políticas en las cuales inscribir la educación para el presente y futuro.

Para Puiggrós, este desplazamiento no implica abandonar la educación popular, sino reinscribirla en un relato más complejo, donde lo pedagógico se entrelaza con luchas para la construcción de opciones democráticas para la transformación social. Las alternativas pedagógicas no solo iluminan el pasado, sino que alimentan la imaginación político-pedagógica necesaria para construir futuros más esperanzadores.

Como se señaló en el segundo capítulo, una importante parte de las producciones de Adriana Puiggrós, sobre todo en los debates inscritos a partir de la segunda mitad de la década de los noventa, están fuertemente vinculados con la crítica al modelo neoliberal y sus implicaciones en diversos ámbitos de la vida social, con especial atención en el ámbito de lo educativo. Análisis que considera tanto lo que respecta a los sistemas de instrucción pública latinoamericanos como en otros terrenos formativos, articulando a su vez, la cuestión de las alternativas pedagógicas, como un registro de fisura y como recuperación de la memoria pedagógica.

En los agudos debates que abre con el neoliberalismo educativo y pedagógico en América Latina, no solo desentraña sus mecanismos de implementación, sino también sus fundamentos ideológicos, político, culturales, sociales y pedagógicos, así como sus devastadores efectos en el ámbito educativo y pedagógico. Sitúa estas problemáticas en el marco de una discusión más amplia sobre el neoliberalismo como lógica, como racionalidad que ha construido hegemonía y que tiene implicaciones en las prácticas cotidianas y los procesos de subjetivación. Como ella misma especifica: el neoliberalismo “no afectó solo a las instituciones, sino que penetró en la conformación de los sujetos y organizó al conjunto de la sociedad. [...] caló el mundo, triunfó y organizó, y sigue teniendo las llaves del imperio.”⁵⁸⁶

En sus análisis hemos insistido, que la historicidad es algo que destaca. Al rechazar una visión lineal de lo histórico —entendido como transformación progresiva—, destaca que, si bien existen ciertas continuidades (en términos de raíces) entre liberalismo y neoliberalismo, éste último no constituye una derivación obvia o directa del primero. Señala que, si se tiene en cuenta un análisis de sus antagonismos, se podrá ver cómo se produce una metamorfosis del liberalismo decimonónico: los postulados igualitarios de la educación pública liberal son vaciados por una racionalidad mercantil que conserva su matriz discriminatoria —clasista y eurocéntrica—, pero ahora bajo el ropaje tecnocrático.

⁵⁸⁶ Adriana Puiggrós, “Enfoques de la educación latinoamericana en el siglo XXI”, en Lidia Rodríguez, dir., *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Ed. APPEAL, 2013, p. 12.

Para Puiggrós, el neoliberalismo trasciende con creces un mero conjunto de políticas económicas, constituyéndose como una racionalidad que reconfigura todas las dimensiones de la vida social. Sus implicaciones en la educación no pueden entenderse sin atender a esta transformación más amplia. De hecho, Puiggrós argumenta que configura todo un Programa⁵⁸⁷. En términos generales, las discusiones que abre con el neoliberalismo se articulan en torno a tres ejes fundamentales:

En primer lugar, cómo el neoliberalismo opera una mercantilización radical de lo social, convirtiendo derechos en servicios transables. La educación deja de ser un bien común para transformarse en una mercancía regulada por las leyes de la oferta y la demanda⁵⁸⁸. Este proceso que es cruzado por la desregulación, privatización y apertura de espacios a los actores privados, en donde el papel del Estado es particular y no necesariamente de ruptura absoluta, sino que el Estado se somete a las reglas del “Dios mercado”. Como explica: “Si en las décadas de 1980 y 1990 denigraban al Estado por ineficiente y no redituable, últimamente comprendieron que la asociación con el Estado les permite adjudicarle gastos y absorber ganancias [...] Los mejores negocios se hacen desde un Estado administrado por intereses corporativos, alentador de la penetración de capital transnacional en todos los rubros, incluida muy especialmente la educación.”⁵⁸⁹ Asimismo, Puiggrós muestra cómo organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación, el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización Mundial del Comercio (OMC) han jugado un papel central en este proceso, impulsando reformas que priorizan la eficiencia financiera sobre el derecho a la educación.

En segundo lugar, cómo el neoliberalismo destruye lo público no solo mediante recortes presupuestarios, sino también a través de un cambio cultural que deslegitima la idea misma de educación pública. La retórica de la crisis y la ineficiencia de los sistemas educativos estatales sirve para justificar su desmantelamiento y su reemplazo por modelos basados en la competencia, la evaluación estandarizada y la rendición de cuentas, parámetros desvinculados del bienestar social. Como indica: “La definición de

⁵⁸⁷ Usa Programa (con mayúscula) a diferencia del programa escolar o universitario. “El Programa como posible superficie política del “habitus” (Bourdieu, 1979: 135); como anhelos, disposiciones, voluntades, criterios racionales, de diversos sectores sociales, referidos a la educación de las nuevas generaciones, de manera general, o formulado en acuerdos políticos y político-educativos. Entiendo que se trata de introducirnos en un ámbito cuyos sentidos se contradicen una y otra vez según el enfoque disciplinario, e incluso político, pero de eso se trata. No vamos a encontrar relaciones unívocas, aunque sí inquietantes parentescos, entre los Programas anhelados y supuestamente decididos por las sociedades para las futuras generaciones y los esquemas que determinan el sentir, valorar, pensar y obrar”. (A. Puiggrós, *Por una defensa de la educación pública*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2023, p. 10)

⁵⁸⁸ A. Puiggrós, “La educación latinoamericana: del liberalismo al neoliberalismo”, en M. Gómez Sollano, M. Corenstein, coords., *La disputa por la educación. Tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina*. México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 2019.

⁵⁸⁹ *Ibidem*, pp. 121-122.

«crisis» del neoliberalismo se refiere al rendimiento de la inversión [...] solamente comprometidos con la ganancia en términos empresariales. Los pedagogos neoliberales sostienen un modelo educativo que es un facsímil de las reglas del mercado, se basa en la competitividad absoluta entre las instituciones y los individuos.”⁵⁹⁰

Finalmente, cómo el neoliberalismo naturaliza la desigualdad a través, por ejemplo, de un darwinismo social renovado, que combina evaluaciones estandarizadas, big data, apoyándose de discursos científicos que terminan por naturalizar la desigualdad (por ejemplo, tests de IQ). Conceptos como resiliencia o meritocracia funcionan como ordenadores que individualizan el fracaso escolar, atribuyéndolo a las supuestas deficiencias de estudiantes, docentes o familias, antes que a bases y determinaciones estructurales. La “pedagogía neoliberal se construye sobre la base de elementos reaccionarios, individualistas y contrarios al papel educador del Estado”⁵⁹¹, utilizando, por ejemplo, la “teoría de la resiliencia” que postula cómo “la desnutrición física y cultural de los primeros años es insuperable, pero entre los pobres existen personas excepcionales que han conseguido superarse pese a las condiciones que las rodean”⁵⁹². Estos discursos, que vinculan el neomalthusianismo con el neodarwinismo, no es sino la actualización de viejos esquemas discriminatorios ahora revestidos, pues “sirven para diseñar una pedagogía de la selección natural, que, expuesta como argumento científico, es un arma política para imponer ideológicamente una sociedad de estratos.”⁵⁹³ Mismos discursos que, en ocasiones se ven aderezados con “el conductismo y el funcionalismo en sus sucesivas versiones hasta llegar al reinado de la versión más peligrosa de la neurociencia positivista, conformando así un ordenamiento de los educandos en estratos de acuerdo a definiciones de inteligencia y de calidad elaboradas con criterios de mercado de una sociedad cada vez más estratificada, donde triunfa el meritócrata”⁵⁹⁴.

Si el neoliberalismo en general mercantiliza la educación, el neoliberalismo pedagógico se encarga de reconfigurar sus orientaciones amplias, que tiene implicaciones no solo en la cuestión de los contenidos y métodos, sino en la configuración de subjetividades, concepciones, saberes y sujetos. Identificamos al menos cinco ejes clave a través de los cuales Puiggrós delinea en cómo se materializa este Programa:

⁵⁹⁰ A. Puiggrós, “Educación neoliberal y quiebre educativo”, en *Nueva Sociedad*, núm. 146, noviembre-diciembre, 1996, p. 100.

⁵⁹¹ A. Puiggrós, “La educación latinoamericana: del liberalismo al neoliberalismo”, en M. Gómez Sollano, M. Corenstein, coords., *La disputa por la educación... op. cit.*, p. 130.

⁵⁹² A. Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire... op. cit.*, 2015, p. 30

⁵⁹³ *Ibidem*, pp. 30-31.

⁵⁹⁴ A. Puiggrós, “La educación latinoamericana: del liberalismo al neoliberalismo”, en M. Gómez Sollano, M. Corenstein, coords., *La disputa por la educación... op. cit.*, p. 130

1. La privatización y financiarización de la educación, impulsada por organismos internacionales, que promueven su inclusión en acuerdos de libre comercio (como el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) o el Proceso de Bolonia), transformándola en un bien transable, sujeto a las reglas del mercado global. Como evidencia Puiggrós, desde finales de los años 80 tanto organismos internacionales como bancos privados europeos, “se introdujeron en el campo de la educación latinoamericana con préstamos acompañados de directivas formuladas de manera taxativa en relación con la reforma de los sistemas escolares y las universidades”⁵⁹⁵, cuyas imposiciones económicas determinan desde salarios docentes hasta cambios estructurales en los sistemas educativos y reformas de contenidos. Paralelamente, y frente a las transformaciones actuales, alerta sobre los “efectos de la colonización monopólica que Amazon+Google+Microsoft+IBM+algunas otras poderosas empresas, a otros territorios de la cultura”⁵⁹⁶, subordinando las lógicas pedagógicas a criterios mercantiles.
2. Repoblamiento del discurso pedagógico bajo la tónica de su lógica económica. Como advierte Puiggrós, el efecto es un deterioro profundo de los enunciados dirigidos a enseñar y aprender, evidenciando una carencia de mediaciones entre el poder económico y los espacios de producción de cultura que sintomatiza un empobrecimiento cultural generalizado. Este proceso postula el fin de las dimensiones histórica e ideológica (y por lo tanto imaginaria), aplicando de forma directa la ecuación costo-beneficio como criterio rector.⁵⁹⁷ Esta colonización conceptual se manifiesta en la sustitución del lenguaje pedagógico por una jerga gerencial donde términos como competitividad, calidad —categoría que ocupa un lugar destacado en el discurso neoliberal—, eficiencia, accountability y management desplazan nociones fundamentales como educación común, igualdad de derechos o democracia educativa. Como advierte la autora: “eficiencia, eficacia, equidad, accountability, management, arancelamiento, tercerización, evaluación, fueron algunos de los términos que sustituyeron a la ‘educación común’, la igualdad de derechos, la democracia educativa, la educación pública”. Particularmente significativa resulta la deformación del concepto de evaluación, reducido ahora a la elaboración de rankings que organizan el “mercado educativo”. Estas transformaciones tienen implicaciones profundas en los fines mismos de la educación, que deja de ser

⁵⁹⁵ A. Puiggrós, “No es solo contra los docentes, es contra la escuela”, Página/12, 11 de abril de 2017.

⁵⁹⁶ A. Puiggrós, “La educación latinoamericana: del liberalismo al neoliberalismo”, en M. Gómez Sollano, M. Corenstein, coords., *La disputa por la educación... op. cit.*, p. 122.

⁵⁹⁷ A. Puiggrós, “Educación neoliberal y quiebre educativo”, en *Nueva Sociedad*, núm. 146, noviembre-diciembre, 1996, p. 100.

pensada como un espacio de producción de lo común, de construcción colectiva y de derecho colectivo, para convertirse en un instrumento de adaptación al mercado⁵⁹⁸.

3. La segmentación social del sistema educativo que, bajo el discurso del “respeto a la diversidad”, en realidad consolida circuitos diferenciados por clase social: saberes estratégicos para las élites, formación elemental para los sectores populares. Lo cual, lejos de ser casual, responde a lo que Puiggrós denuncia como “una carrera cruel que deja en el camino a miles y miles de niños y jóvenes cuyos auténticos méritos destruyen consignándolos como desertores en diversos escalones del sistema escolar, convertido en maquinaria de clasificación social [...] ha cobrado fuerza en la era neoliberal la intención de usar las diferencias en el proceso educativo como instrumento que afirme a los alumnos en el sector de clase del cual provienen, para reafirmar las desigualdades.”⁵⁹⁹
4. El desmantelamiento sistemático de la escuela pública mediante precarización docente, reducción de financiamiento y transferencia de responsabilidades a actores privados. Si el liberalismo del siglo XIX aún creía en el Estado educador y en la instrucción pública —precisa la propia Puiggrós—; el neoliberalismo lo desmonta activamente, reemplazándolo por un modelo de relación cliente-proveedor en el ámbito educativo. Esta transformación se evidencia claramente en el diseño espacial de la educación neoliberal: el abandono progresivo, el deterioro calculado y la reducción sistemática de los espacios destinados a la educación pública. Para Puiggrós, “la verdad del capitalismo neoliberal no reside en la desescolarización como modelo pedagógico (o antipedagógico) sino en un doble juego —por un lado, se produce— la reubicación de los educandos en instancias del mercado con la consiguiente transformación de los educadores en adiestradores —y, por otro— la reforma de la función estatal”. que se reduce a ser “una agencia certificadora de los insumos educativos adquiridos en el mercado”⁶⁰⁰. La culminación de este proceso se vislumbra en la creciente mercantilización de la educación donde, desde el punto de vista del negocio de la educación, donde “la tecnología es vista como una posibilidad de sustituir a la escuela y a los maestros por diversos programas que ya venden masivamente empresas, ONG y fundaciones a nivel internacional.”⁶⁰¹

⁵⁹⁸ A. Puiggrós, “Educación neoliberal y quiebre educativo”, en *Nueva Sociedad*, núm. 146, noviembre-diciembre, 1996, p. 100; Puiggrós, Adriana: “No es solo contra los docentes, es contra la escuela”, *Op. cit.*

⁵⁹⁹ A. Puiggrós, “La educación latinoamericana: del liberalismo al neoliberalismo”, en M. Gómez Sollano, M. Corenstein, coords., *La disputa por la educación... op. cit.*, p. 130.

⁶⁰⁰ A. Puiggrós, *La escuela, plataforma... op. cit.*, p. 38.

⁶⁰¹ Puiggrós, Adriana: “No es solo contra los docentes, es contra la escuela”, *op. cit.*

5. La cuestión de los sujetos educativos es igualmente central. El neoliberalismo promueve una redefinición de educadores y educandos: los primeros, de intelectuales transformadores a facilitadores de competencias —con marcado carácter prescindible—; los segundos, ahora interpelados como clientes, consumidores o simples datos cuantificables en rankings estandarizados. Desde una lógica mercantil, se busca desarticular el vínculo pedagógico humano, columna vertebral del sistema educativo; erosionar sistemáticamente el convenio colectivo, que representa un pacto social entre el Estado y los educadores. Reitera Puiggrós: "el objetivo es que la gente aprenda sin docentes y sin escuelas"⁶⁰², sustituyendo las relaciones pedagógicas por productos tecnológicos estandarizados.

A pesar de la fuerza arrolladora del neoliberalismo educativo y pedagógico, Puiggrós identifica significativas fisuras y resistencias, esas “rasgaduras a la piel neoliberal que nos engloba y penetra”⁶⁰³— que mantienen abiertas posibilidades de transformación. Desde los vigorosos movimientos estudiantiles y magisteriales a lo largo y ancho de la región, hasta las persistentes experiencias de educación popular, democrática, alternativa, liberadora, emancipadora, en diversos territorios, estas luchas muestran que el proyecto neoliberal no ha logrado hegemonizar completamente el campo.

Todo ello invita a, además de denunciar los efectos del neoliberalismo educativo y pedagógico, abrir interrogantes importantes y urgentes para repensar la educación y, en ese marco, reimaginar la tarea pedagógica en los tiempos que vivimos. Por ejemplo:

“Asistimos a una nueva metamorfosis del capitalismo que nos educa en el interior de un nuevo mundo que apenas alcanzamos a comprender ¿Se ha impuesto ya la cultura del mercado como ideal, las prácticas del mercado como principios formativos?”⁶⁰⁴

¿Cuál es el estatuto del conocimiento, qué saberes se privilegia en la escuela y quiénes deciden su validez? ¿De qué otros saberes habremos de poblar la escuela, frente a la marginación sistemática de los saberes populares y ancestrales, reduciendo los contenidos educativos a competencias mercantilizables?

⁶⁰² A. Puiggrós, Conferencia “La educación en disputa, retos y perspectivas en el siglo XXI”, en el marco del XIV Encuentro Nacional de Carreras en Educación y Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales, llevado a cabo 18 y 19 Agosto de 2016 en la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

⁶⁰³ A. Puiggrós, “La educación latinoamericana: del liberalismo al neoliberalismo”, en M. Gómez Sollano, M. Corenstein, coords., *La disputa por la educación... op. cit.*, p. 132.

⁶⁰⁴ *Ibidem*, p. 133.

¿Qué arroja el "baúl de la historia" para pensar en alternativas? ¿con qué memoria pedagógica cuenta la región, en donde se han construido proyectos, propuestas e identidades colectivas desde un poderoso nosotros, y qué nos permiten "alumbrar"?

En esta "era de la globalización de la educación del meritócrata"⁶⁰⁵, donde hasta las utopías parecieran mercancías y se nos quiere convencer del fin de la historia, estas interrogantes y una infinidad más —lejos de agotarse— marcan una agenda de una batalla cultural, política y pedagógica que está lejos de concluir, por fortuna. Agenda en la cual la escuela pública se erige como un espacio de posibilidad.

La escuela, esa institución moderna que se instaló en toda América Latina, funciona con tiempos que enervan a los filósofos aceleracionistas y ni que hablar a las corporaciones. Estas nos instan a que abandonemos el barco y nos muestran sus botes salvavidas que nos dispersarán en un mundo sin más instituciones que las que a ellas les son propias. Aferrarnos a lo mejor de la escuela, dirigiendo el timón, indicando la dirección, haciéndonos dueños de los cambios, todavía es una posibilidad. Es la escuela el lugar apropiado para trabajar las subjetividades de los niños y jóvenes, así como las nuestras, las de los educadores, en pos de fortalecer la capacidad de inventiva; no solamente de crítica, como se han propiciado en las últimas décadas los «progresistas».⁶⁰⁶

Como advierte Puiggrós: "No será fácil para el capitalismo salvaje empaquetar todos los procesos educativos para venderlos en el mercado [...] Sólo tengamos cuidado, porque poder ser ciegos a las fronteras del poder, a los quiebres de la trama corporativa, a los saberes que están fuera de los protocolos que conocemos, a las alternativas que se preparan en el yunque de los pueblos."⁶⁰⁷

Su obra nos insta a mantener los ojos abiertos ante los quiebres y fisura de la trama y las alternativas que germinan en los territorios, recordándonos que, pese a los reveses temporales, la educación sigue siendo un terreno privilegiado para imaginar y construir futuros otros.

⁶⁰⁵ *Ibidem*, p. 131.

⁶⁰⁶ A. Puiggrós, *La escuela, plataforma...* *op. cit.*, p. 104.

⁶⁰⁷ A. Puiggrós, "La educación latinoamericana: del liberalismo al neoliberalismo", en M. Gómez Sollano, M. Corenstein, coords., *La disputa por la educación...* *op. cit.*, pp. 133-134.

CIERRE. ENTRE LA URGENCIA Y LA POSIBILIDAD. UN LEGADO Y PROSPECTIVA EN MOVIMIENTO

Para iniciar con el cierre de esta tesis, recordemos que el objetivo central de esta investigación fue analizar los aportes teórico-conceptuales de la obra de Adriana Puiggrós al pensamiento pedagógico latinoamericano, examinando su producción intelectual en diálogo con las condiciones institucionales, ideológico-culturales e históricas que marcaron su desarrollo.

Partiendo del supuesto general de que, como toda obra, la de Adriana Puiggrós hincó sus raíces en la vida social, política e intelectual de su contexto y de su época. Su pensamiento y su obra es indisociable de los procesos históricos que atravesaron Argentina, México y América Latina, donde se entrelazan su trayectoria vital —en sus dimensiones familiar, profesional y político-pedagógica— con las condiciones socio-históricas. Como ya se señaló, la misma Puiggrós enfatiza la necesidad de situar el pensamiento de los intelectuales dentro de su contexto histórico y como parte de las corrientes de pensamiento que les atraviesan, evitando así lecturas descontextualizadas.

En consonancia con todo lo anterior, los primeros dos capítulos se centraron en la contextualización de la obra puiggrósiana. Allí se situaron huellas que articulan parte de su obra con su formación y compromiso político-intelectual y educativo. Este recorrido sirvió para identificar momentos clave de sus trayectos de vida, académicos, intelectuales, de orientaciones de su producción investigativa, de formación y trayectos político-pedagógicos.

Particularmente en el primer capítulo abarca desde el 1969 (fecha del primer material publicado por Puiggrós) hasta 1995, recuperando algunos elementos de su trayectoria anteriores a su primera publicación. Este recorrido consideró algunos trayectos de Adriana Puiggrós que dejarían huella en su quehacer docente y su producción intelectual, su itinerario intelectual marcado por el exilio al que se vio obligada por la dictadura militar instalada en su tierra natal, en el marco de la instauración de las dictaduras en la mayor parte de los países de América Latina, durante la década de los setenta; años que verían nacer dos de sus obras más emblemáticas y que se han convertido en referentes para el estudio de la educación en América Latina: *Imperialismo y educación en América Latina* y *La educación popular en América Latina*. Asimismo, se abordó el tiempo de su retorno a Argentina en un clima de apertura democrática. Y, finalmente, se abordaron los itinerarios intelectuales de Puiggrós cruzados por la adopción del modelo neoliberal, tanto en Argentina como en

los demás países de la región, itinerario que se verá marcado no sólo por la crítica a la política educativa neoliberal, sino también por la necesidad política de imaginar futuros más esperanzadores, de hacer de la imaginación pedagógica una apuesta político-pedagógica. Este recorrido reconocer rasgos de una genealogía más amplia por la que han transitado México y Argentina junto con otros países latinoamericanos, de contextos y debates que se ven cruzados e interpelados en la obra de Adriana Puiggrós, de manera particular. Aperturas temáticas, orientaciones de su producción investigativa y académica, de la construcción de herramientas epistemológicas, teórico-conceptuales y metodológicas de gran fertilidad para pensar la complejidad y particularidad de lo educativo desde cuestiones que vinculan la historia con la prospectiva, lo local con lo regional y lo global, los sujetos con las instituciones, el curriculum con la política. En suma, de una mirada particular que daría un giro a las visiones pedagógicas que habían prevalecido en el campo, lo cual dejarían huella en colecciones editoriales, en programas de formación –como es el caso de lo que derivó de su gestión como directora del Departamento de carrera de Ciencias de la Educación y el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la UBA en Argentina, o su participación como coordinadora del Posgrado en Pedagogía de la UNAM en México–; en proyectos de investigación tan importantes como el programa de investigación, formación e intervención Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), así como el dedicado a la Historia de la Educación Argentina del siglo XX, el cual impactaría notablemente en el campo de historia de la educación argentina, no sólo por el carácter fundacional de su obra, sino también en el sentido de las herramientas teóricas desde las que se analizaron las trayectorias.

En nuestro segundo capítulo, centramos nuestra atención en el periodo que va de 1996 a 2019, comenzando con el momento que se abre para Adriana Puiggrós de intervención en la política, gestión y promoción de políticas públicas en su natal Argentina, lo cual posibilitó, además del impulso de propuestas legislativas, una articulación particular en su trabajo académico, de investigación e intelectual de la política con la educación y la pedagogía. Ello a la luz de reflexiones profundas sobre las implicaciones del modelo neoliberal en los diversos planos de la vida social, con especial énfasis en el ámbito de lo educativo; así como algunas líneas prospectivas ante el nuevo siglo que, en la época, se avecinaba. Esto último encuentra una mayor profundización en lo que respecta a la agenda educativa frente a la crisis de fin de siglo y el vertiginoso tránsito al siglo XXI; tiempo en el que Puiggrós se preguntaba por las implicaciones educativas y pedagógicas de la construcción hegemónica del neoliberalismo, en un escenario signado por un proceso que se ha llamado por algunos especialistas de nuevos populismos latinoamericanos marcados por gobiernos de corte progresistas, en donde hay una reivindicación del Estado como constructor de la nación

y recuperación de los espacios públicos y de defensa de los derechos humanos y bienes sociales, frente a la lógica de privatización que marca la lógica de mercado. Posteriormente, se da cuenta de su trayectoria intelectual en el marco del retorno del neoliberalismo a Argentina con el gobierno de Mauricio Macri (2017-2020), que se encuentra situado en lo que especialistas denominan un giro a la derecha de América Latina. Y finalmente, se da cuenta de los años más recientes de su producción intelectual y editorial, hasta el 2019. Destaca de este segundo capítulo, como continuidad del anterior, como muestra de un trabajo de investigación, formación e intervención sostenido por más de cincuenta años, lo cual se ve reflejado en la diversidad de textos que conforman su amplia producción, relacionados con tópicos centrales del debate pedagógico contemporáneo, así como con aspectos que articulan la teoría con cuestiones concretas de historia y política de la educación en y de la región latinoamericana. Asimismo, permitió observar, que su despliegue teórico-político ha sido base para la generación de propuestas concretas que tuvieron incidencia en la definición de programas educativos de diverso orden, así como en la promoción de reformas y en la iniciativa y formulación de leyes y decretos, tales como la obligatoriedad de la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires, la Ley de la Educación Provincial en el 2007, la creación de la primera universidad pedagógica en Argentina en 2006, la prohibición de arancelamiento de la educación superior y la responsabilidad estatal indelegable del Estado en relación con ésta, por mencionar algunos. Vimos también que su quehacer intelectual y político-pedagógico se ha ampliado con el acompañamiento a organizaciones sociales, civiles, sindicales y políticas; así como con la conformación de grupos de trabajo y la constitución de espacios de investigación y formación muy importantes, en los que la obra y liderazgo de Adriana Puiggrós son referentes centrales y un pilar del pensamiento pedagógico y humanístico de la región.

En ese marco, tomando en cuenta aspectos nodales de esa reconstrucción en contexto elaborada, y a partir de lo que en este trabajo de investigación se define como campo problemático, para nuestro tercer capítulo y último capítulo, nos concentramos en profundizar en cuestiones que en el orden de lo pedagógico y lo que abona la obra de Adriana Puiggrós para la construcción teórica de este ámbito, por ello nos centramos en profundizar en algunas de las dimensiones teórico-analíticas que abona la obra de Adriana Puiggrós, para dar cuenta de la particularidad de la propia obra y ejes específicos a nivel de temas, problemas en la obra de Adriana Puiggrós que abonan al ejercicio de producción teórico-conceptual, conceptos, nociones, lógicas de razonamiento, etc. que construye, así como las polémicas, debates y diálogos que abre. Nos concentramos en seis dimensiones:

a) En primer lugar, los referentes que construye Puiggrós para pensar la especificidad de lo educativo, haciendo jugar la noción de campo problemático y la noción de imposibilidad constitutiva de la educación y la paradoja que eso representa entre la incompletud de la transmisión cultural y la continuidad y transformación social. Mirada que construye, en diálogo con Zemelman, cuando refiere que la educación latinoamericana puede ser abordada como campo problemático, y en tanto tal, heterogéneo, complejo, atravesado por diversidad de posicionamientos teóricos, políticos, ideológicos, de fronteras porosas y móviles, capaz de alojar un conjunto de preguntas, en donde se tensionan permanentemente la herencia cultural y la emergencia de lo nuevo y que desafía a definir los límites y las relaciones con otros campos, lo cual no implica la búsqueda de una unidad actual esencial de lo social ni la continuidad absoluta de los campos problemáticos, sino la aceptación de la ruptura, discontinuidad e imposibilidad de suturación final entre la educación, la política, la sociedad. Frente a las visiones reduccionistas que buscan definir la educación como un objeto estable o un instrumento de reproducción social, Puiggrós propone —retomando a Zemelman y Laclau— abandonar las definiciones esencialistas de lo educativo, a asumir la historicidad radical de sus prácticas y discursos, y a explorar sus límites y articulaciones con otros campos (lo político, lo social, lo tecnológico). Así, nos invita a pensarla como un campo de problemas históricamente situados, marcados por una imposibilidad constitutiva —noción retomada del psicoanálisis—: esa fisura irreductible, que vuelve incompleta toda transmisión cultural y, paradójicamente, hace posible tanto la continuidad como la transformación social.

b) En segundo lugar, la compleja relación entre lo político y lo pedagógico. Para ello recogimos el diálogo crítico y los debates que abre para pensar a la educación en América Latina, tanto con el funcionalismo desarrollista como con las vertientes reproductivistas del marxismo. Por un lado, el cuestionamiento que hace a la visión funcionalista que convertía la educación en mero insumo económico para el desarrollo capitalista, y por otro, la problematización que hace de las lecturas althusserianas que reducían lo educativo a aparato ideológico de reproducción social. Se abordó cómo, frente a estas perspectivas, la autora reivindica la especificidad de lo pedagógico como campo con lógica propia pero en permanente relación con lo político y lo social. Este recorrido evidencia cómo Puiggrós elabora una perspectiva teórica que sitúa a la educación como espacio en las luchas por la hegemonía en América Latina, destacando su carácter histórico, contradictorio y potencialmente transformador.

c) El tercero remite a la recuperación que hace Puiggrós del concepto desarrollo desigual y combinado para pensar los sistemas educativos latinoamericanos, a partir del concepto que retoma y reformula de desarrollo desigual y combinado —originario

de las tradiciones marxistas, particularmente de León Trotsky— para comprender la especificidad de los sistemas educativos latinoamericanos. Frente a las visiones desarrollistas que planteaban un progreso lineal hacia la modernidad educativa, este concepto le permite analizar las contradicciones, asimetrías y combinaciones conflictivas que caracterizan históricamente a la educación en la región. Para Puiggrós, la noción de desarrollo desigual y combinado opera en dos niveles: como marco epistemológico que rechaza las lecturas homogeneizadoras y como categoría analítica que revela cómo los sistemas educativos latinoamericanos combinan de manera conflictiva modelos pedagógicos diversos (europeos/modernos, indígenas, populares), mostrando ritmos asincrónicos de desarrollo entre regiones y grupos sociales. Ello le permite examinar las tensiones fundamentales que atraviesan la educación en América Latina: entre el proyecto homogenizador de la escuela moderna y las realidades socioculturales diversas, entre los discursos pedagógicos dominantes y las resistencias alternativas, y entre las formas institucionalizadas y las prácticas educativas no escolares. La distinción clave entre sistema educativo (amplio, que incluye prácticas formales e informales) y sistema escolar (institucionalizado) le permite además visibilizar las luchas históricas que otros sectores por mantener sus propias formas de transmisión cultural. Así, el desarrollo desigual y combinado se revela como una herramienta teórica que le permitió comprender la educación latinoamericana, en su especificidad histórica, no como fracaso o retraso, sino como expresión particular de su inserción en un sistema-mundo, a la vez que le posibilitó desmontar narrativas que atribuyen los problemas educativos a un pretendido "atraso".

d) En un cuarto, se estudió la perspectiva que construye sobre la educación como un ámbito irreductible a determinaciones económicas o políticas, recuperando la noción de *totalidad*, sobre todo privilegiando los planteamientos de Zemelman, así como retomando y reformulando la noción althusseriana de sobredeterminación. Para Puiggrós, los procesos educativos no pueden reducirse a meros reflejos de determinaciones económicas o políticas, sino que constituyen una configuración particular con lógica propia dentro del entramado social. La autora recupera críticamente el concepto de sobredeterminación —originado en el psicoanálisis y reelaborado por Althusser— para enfatizar el carácter no unívoco, histórico y conflictivo de lo educativo, donde convergen múltiples determinaciones (económicas, políticas, culturales) que se articulan de manera específica en cada contexto. Se especificó cómo Puiggrós posiciona la relación entre educación y otros ámbitos sociales como compleja, dinámica y no universal; al considerar la educación como un proceso sobredeterminado dentro de la trama social, enfatiza que no está separada ni aislada de otros aspectos sociales, y que no se articula armoniosamente con el conjunto social. Lo cual le permite distanciarse tanto de las visiones mecanicistas que subordinan lo

educativo a lo económico, como de las perspectivas que diluyen su especificidad al equipararlo completamente con lo político. Puiggrós insiste en que, aunque lo educativo está presente en todas las prácticas sociales, esto no significa que todo sea pedagógico: la educación mantiene su campo específico como proceso de transmisión/adquisición cultural donde se manifiesta la imposibilidad de sincronía perfecta entre educador, saber y educando. Asumiendo esto, Puiggrós reivindica para la pedagogía un estatuto teórico propio que, sin desconocer su vinculación con otras ciencias sociales, evite deducciones simplistas desde categorías económicas o sociológicas, enfatizando en cambio, la necesidad de construir herramientas conceptuales capaces de dar cuenta de la historicidad y complejidad propias de los procesos educativos en su relación dinámica —no mecánica ni predecible— con el conjunto de la formación social.

e) En quinto lugar, se abordó la construcción categorial del sujeto pedagógico, cuya conformación se advierte como no homogénea ni fija, por el contrario, se trata de una categoría en permanente construcción, problematizadora e incluso con cierto grado de provisoriedad. Se advirtió que, a lo largo de la obra, Puiggrós despliega este concepto en múltiples dimensiones, exigiendo su tratamiento como categoría analítica. No obstante, se delinearon algunos ejes que permiten comprenderla como una categoría problematizadora: entendida como mediación específica, como un vínculo particular entre educador, educando y los saberes que se transmiten, apropian, resignifican y producen, vínculo que opera como condición de posibilidad para la construcción de algo nuevo. Asimismo, se destacaron algunas implicaciones que tiene dicha construcción para dar cuenta la complejidad de la relación pedagógica. Entre las cuales destaca el acento en dicho proceso de mediación, el cual revela que el sujeto pedagógico no solo permite pensar la relación educador-educando, sino también la re-creación de los saberes que en ese proceso se da. Asimismo, permite pensar las múltiples y diversas combinaciones que emergen cuando sujetos complejos, portadores de identidades sociales, culturales y políticas heterogéneas, ingresan a los escenarios educativos (ya sea la escuela u otros espacios). Combinaciones que están marcadas por determinaciones económicas, políticas, sociales y culturales que inciden en la conformación de lo pedagógico, a la vez que se ven delimitadas por las posibilidades que imponen los tiempos y espacios sociales y culturales.

f) Finalmente, en sexto lugar, se desarrolló la noción de alternativas pedagógicas, concepto que Puiggrós sitúa en el marco de las luchas por la hegemonía y que construye en relación con este concepto para analizar los procesos educativos en América Latina. Esta construcción específica que le permite dar cuenta de aquellos procesos y práctica que quedan fuera de las concepciones universalizadas, totalizadoras y esencialistas, rescatando su potencial para cuestionar y/o alterar el orden establecido y, con ello,

problematizar el campo histórico-educativo. Al centrarse en lo disperso y lo fragmentario, la autora “alarga la mirada” hacia hechos, iniciativas políticas y sociales, enunciados pedagógicos, expresiones teóricas o prácticas, en múltiples procesos de cambio social, muchas de ellas relegadas o invisibilizadas por los discursos hegemónicos. Así, al ubicar lo alternativo en el marco de las luchas por la hegemonía y por su capacidad deconstructiva de los discursos que lo han negado, invisibilizado, desconocido o excluido, permite cuestionar y desarmar los discursos y prácticas hegemónicas y, con ello, se redefine el campo político-pedagógico en su conjunto. Asimismo, se ubicó la noción de alternativas pedagógica en su tensión teórico-política con la educación popular, marcando algunos desplazamientos conceptuales que permiten abarcar prácticas diversas —tanto dentro como fuera del sistema formal— que desafían el orden dominante, evitando reducirlas a sujetos o proyectos políticos específicos. Asimismo, se abordó cómo, en el marco de la relación alternativas-hegemonía, Puiggrós articula debates críticos con el neoliberalismo, y a partir de lo cual se señalaron algunos ejes fundamentales que estructuran dicha discusión, como por ejemplo: la privatización y financiarización de la educación, la colonización del discurso pedagógico bajo la tónica de la lógica económica mercantil; la segmentación social que, bajo el discurso de la diversidad, consolida circuitos diferenciados por clase social; el sistemático desmantelamiento de la escuela pública mediante precarización docente, reducción de financiamiento y transferencia de responsabilidades a actores privados; y la reconfiguración de los sujetos educativos, donde los educadores pasan de ser intelectuales transformadores a facilitadores de competencias prescindibles, mientras los educandos son interpelados como clientes, consumidores o simples datos cuantificables en rankings estandarizados. Puiggrós nos deja una paradoja fundamental: mientras el neoliberalismo parece haber triunfado en su proyecto de mercantilizar la educación, las fisuras del sistema —desde los movimientos estudiantiles hasta la resistencia docente— revelan que la batalla por el sentido de la educación está lejos de concluir. Así, su obra abre interrogantes clave que, lejos de agotarse, marcan una agenda de una batalla cultural, política y pedagógica que está lejos de concluir, donde la escuela pública se erige como un espacio de posibilidad.

El recorrido por estas seis dimensiones centrales de la producción teórico-política y pedagógica de Adriana Puiggrós nos permite vislumbrar la potencia de su pensamiento, sus aportes a la pedagogía latinoamericana, y nos ofrece claves de lectura, interpretación (¿y por qué no?) de transformación ante los desafíos educativos de nuestro tiempo, reconociendo las particularidades históricas de nuestra región y de cada territorio.

La ubicación de la educación como campo problemático —con su inherente imposibilidad constitutiva— se erige como un aspecto significativo. Esto nos permite leer las crisis educativas actuales no como meras fallas técnicas del sistema, sino como manifestaciones de tensiones constitutivas. Durante la pandemia, esta mirada resultó particularmente reveladora: mientras algunas iniciativas y esfuerzos se centraban únicamente en garantizar la continuidad mediante dispositivos tecnológicos, quedó en evidencia que lo pedagógico no puede reducirse a la distribución de herramientas o al cumplimiento de contenidos (sin que ello suponga desconocer estos aspectos). Surgieron entonces preguntas incómodas pero necesarias: ¿qué tipo de vínculos pedagógicos se construyeron, reconfiguraron o fracturaron en ese proceso? ¿cómo se reconfiguraron las relaciones entre educadores y educandos en contextos de profunda desigualdad?

La noción de alternativas pedagógicas que desarrolla Puiggrós adquiere especial relevancia en este contexto. Cabe preguntarse por el sentido alternativo de experiencias pedagógicas concretas. Estas experiencias —que en algún aspecto desafían el orden establecido—, especialmente en tiempos recientes frente al neoliberalismo educativo y pedagógico, no surgen de manera espontánea ni se definen por oposición simple. En el entendido de que no deben concebirse como piezas dispersas de un rompecabezas por completar, sino que, desde la mirada puiggrósiana, al visibilizarlas y analizarlas en su complejidad, se hace posible reconfigurar los relatos hegemónicos sobre la historia de la educación.

Los planteos puiggrósianos no se agotan con facilidad —afortunadamente—, ni se dejan atrapar en sistemas cerrados. Su riqueza radica en su carácter abierto y en su capacidad para religar —como afirma Arata— pedagogía, política e historia; en tender puentes entre los campos del saber y los ámbitos de intervención⁶⁰⁸. Resultan marcas distintivas la disposición al debate (la apertura y permeabilidad de sus referentes teórico-epistemológicos), la articulación densa y compleja de los registros del pasado, el presente y el futuro, las formas de razonamiento que articulan tradición, herencia y lo nuevo que emerge y se gesta, así como la discusión y cuestionamiento —siguiendo a Arata— de las interpretaciones dogmáticas, cuestionando tanto las visiones románticas como las lecturas fatalistas que acechan la educación.

Sus textos son pasajes, ventanas que abren escenas, que interpelan lo establecido, pero que no se reducen a un rechazo ilimitado a todo lo instituido, sino que, en la conjugación de la teoría con praxis transformadora, reconocen —como ella misma

⁶⁰⁸ Nicolás Arata, “Adriana Puiggrós, la vigencia de una maestra y su legado Laudatio académica”, en *Universidad, archivos: configuraciones mestizas. Adriana Puiggrós. Conferencia de investidura como doctora honoris causa*. Buenos Aires, UNIPe, 2024, pp. 31-38.

sugiere— la necesidad de construir plataformas para nuevas propuestas, una masa crítica de cultura pedagógica que permita pensar políticas, finalidades, objetivos y estrategias educativas para el presente y el futuro

Estos rasgos la convierten en una intelectual *contemporánea* en el sentido agambeniano: aquella que "humedece la pluma en la tiniebla del presente", que no se deja cegar por las luces de su tiempo y que está en disposición de mirar en ellas "la parte de la sombra, su íntima oscuridad", que pone en relación su tiempo — irrevocablemente propio — con otros tiempos, "de leer en él de manera inédita la historia, una exigencia a la que no puede dejar de responder."⁶⁰⁹

La producción intelectual de Puiggrós, como hemos visto, aporta herramientas conceptuales que no solo permiten interrogar a realidades educativas de maneras distintas a las esencialistas, pragmáticas o instrumentales, sino que además reactivan, problematizan y desafían al propio conocimiento pedagógico. En su obra podemos ubicar pistas, huellas y debates, que sienta las bases para un programa teórico-conceptual vigente, al plantear cuestiones que mantienen su urgencia y relevancia para el campo educativo y pedagógico.

Además, como hemos visto en los primeros dos capítulos, su pensamiento se ha visto materializado en instituciones (como la Universidad Pedagógica Nacional de Argentina), en políticas educativas (leyes de obligatoriedad escolar, gratuidad universitaria), en proyectos editoriales y en redes y grupos de investigación y formación con impacto regional en áreas como educación, política, cultura, historia, los estudios latinoamericanos. Así, su legado es un entramado vivo que se recrea en sus conceptos son herramientas para repensar la educación en contextos locales y globales, en prácticas colectivas concretas, así como en horizontes de futuro como semillas de futuros posibles.

Como referente en teoría pedagógica, sociología e historia de la educación latinoamericana, su obra convoca tanto a iniciantes como a especialistas, que reconocen en su producción una base de interlocución y generación de nuevos conocimientos. Su trayectoria no ha concluido, sigue siendo una militante incansable y una intelectual contemporánea comprometida no solo con la teoría, sino con la formulación de políticas que muestran el potencial de la pedagogía al articularse con lo político e histórico.

No se trata de mitificar la obra (el mito es estático), sino de recuperar la potencia de su pensamiento para los desafíos actuales y venideros. Su obra traza horizontes para pensar y "alargar la mirada" al por-venir. De esta investigación —que apenas ha entreabierto pequeñas ventanas— se pueden derivar líneas de continuidad para

⁶⁰⁹ Giorgio Agamben, "Qué es lo contemporáneo", en *Desnudez*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora, 2011, pp. 28-29.

futuros trabajos: analizar cómo su horizonte teórico-conceptual se ha diseminado en la docencia, la investigación y la intervención educativa en América Latina; los procesos mediante los cuales académicos, investigadores y profesionales se apropian de sus ideas, al tiempo que las recrean y complejizan al dialogar con otras perspectivas; cómo educadores populares y colectivos pedagógicos se apropian de su horizonte teórico-conceptual para inscribir algo propio y generar propuestas situadas; mapear no solo la difusión sino las reconfiguraciones de su pensamiento: los centros neurálgicos de recepción (universidades, movimientos sociales, colectivos docentes y estudiantiles), las resignificaciones en los límites disciplinares y aquellas infidelidades productivas donde se reinventan sus aportes. Así también sería interesante explorar qué nuevas constelaciones conceptuales emergen al confrontar sus textos recientes —que no pudieron ser considerados en este trabajo— con su producción anterior.

El desarrollo de nuevas investigaciones puede permitir desplegar la fecundidad de su pensamiento para abordar los problemas educativos de América Latina y, con ello, revitalizar los sueños y el proyecto emancipatorios de la pedagogía latinoamericanista. Como dice la propia Puiggrós, se trata de construir una fuerza política, social, cultural y pedagógica que impulse una nueva sociedad, superando “la tremenda sugestión de pensar que no es posible”.

Cerrar este trabajo no implica clausurar el diálogo con Puiggrós —cuya producción vigente sigue interpelándonos—, sino subrayar que su legado sigue tejiéndose en quienes ven en su obra un referente. Como ella, somos herederas de una tradición latinoamericanista que imagina y sueña con transformar la sociedad, y en donde la educación tiene un papel particular. Compartimos ese sueño colectivo que, con mirada esperanzada hacia los futuros, nos impulsa —como enuncia Puiggrós— a “lanzar flechas al futuro”; a apostar a lo probable y a las utopías (¿no aprendimos de Puiggrós que educar es, ante todo, abrir horizontes de posibilidad?), y en donde la imaginación pedagógica se configura como apuesta política, allí donde la pedagogía sigue siendo trinchera para imaginar futuros.

LA OBRA EN MOVIMIENTO

En este apartado, se presenta la matriz de sistematización de los textos⁶¹⁰ que conforman la obra de Adriana Puiggrós, la cual fue un material base para esta investigación. Asimismo, en ella se incluye la referencia a entrevistas que, distintos actores y medios de comunicación, le han hecho a nuestra intelectual.

La matriz contempla y está dividida en siete secciones: I) libros de autoría, II) libros coordinados, editados o dirigidos y libros escritos en colaboración con otros autores, III) capítulos de libro, IV) artículos en revistas⁶¹¹, V) prólogos, VI) artículos publicados en diarios y periódicos y, VII) entrevistas con Adriana Puiggrós. A cada uno de los registros se le asignó una clave de identificación con la intención de facilitar la consulta y referencia en los capítulos que componen este trabajo.

I. Libros de autoría

LA1	<i>Imperialismo y educación en América Latina</i> . México, Nueva Imagen, 1980, 247 pp.
LA2	<i>La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas</i> . México, Nueva Imagen, 1984, 340 pp.
LA3	<i>Democracia y autoritarismo en la educación argentina y latinoamericana</i> . Buenos Aires, Galerna, 1986.
LA4	<i>Discusiones sobre educación y política: aportes al Congreso Pedagógico Nacional</i> . Buenos Aires, Galerna, 1987, 153 pp.
LA5	<i>Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana</i> . México, GV editores, 1988.
LA6	<i>Imaginación y crisis en la educación latinoamericana</i> . México, Alianza /Centro Nacional para la Cultura y las Artes, 1990, 190 pp. (Colección Los Noventa, Cultura Crítica de Nuestro Tiempo, 21).

⁶¹⁰ Buena parte de esta sistematización derivó del trabajo que el equipo APPEAL-México realizó en el marco del Reconocimiento Escuela Nacional de Altos Estudios que la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM que le fue conferido a Adriana Puiggrós en 2016.

⁶¹¹ A excepción de cuatro casos que se tratan de artículos publicados en formato folleto académico.

LA7	<i>Historia de la Educación Argentina. I. Sujetos, disciplina y curriculum, en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916).</i> Buenos Aires, Galerna, 1990, 371 pp. (Historia de la Educación Argentina, I).
LA8	<i>Democracia y autoritarismo en la educación argentina y latinoamericana.</i> 2a. ed. Buenos Aires, Galerna, 1991.
LA9	<i>América Latina: crisis y perspectivas de la educación.</i> Buenos Aires, Aique/Red Editorial Iberoamericana (REI)/Ideas Instituto de Estudios y Acción Social, 1991, 48 pp. (Colección Cuadernos).
LA10	<i>Crisis y educación popular.</i> Buenos Aires, ATE (Asociación de Trabajadores del Estado), 1992, 26 pp.
LA11	<i>Universidad, proyecto generacional e imaginario pedagógico.</i> Buenos Aires, Paidós, 1993, 135 pp.
LA12	<i>Imaginación y crisis en la educación latinoamericana.</i> Buenos Aires, AIQUE, 1994.
LA13	<i>La educación de nuestros hijos y el futuro.</i> Buenos Aires, Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos (IMFC), 1994, 125 pp.
LA14	<i>Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina.</i> México, Paidós, 1994, 320 pp. (Colección Educador).
LA15	<i>Volver a Educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX.</i> Buenos Aires, Ariel, 1995, 254 pp.
LA16	<i>Qué pasó en la educación argentina. Breve historia de la conquista al menemismo.</i> Buenos Aires, Kapelusz, 1996, 159 pp.
LA17	<i>Imperialismo, neoliberalismo y educación en América Latina.</i> Buenos Aires, Paidós, 1997.
LA18	<i>La otra Reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo.</i> Buenos Aires, Galerna, 1997, 189 pp.
LA19	<i>La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas.</i> Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997. (Colección Instituto Paulo Freire).
LA20	<i>Educar entre el acuerdo y la libertad: propuestas para la educación del siglo XXI.</i> Buenos Aires, Ariel, 1999, 233 pp.

LA21	<i>Neoliberalism and Education in Latin America.</i> Boulder, EUA, Westview Press, 1999, 224 pp.
LA22	<i>Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente.</i> Buenos Aires, Galerna, 2002, 219 pp.
LA23	<i>El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política.</i> Buenos Aires, Galerna, 2003, 408 p.
LA24	<i>De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Educación para la Integración Iberoamericana.</i> Bogotá, Colombia, Convenio Andrés Bello, 2005, 131 p. (Colección: Confluencias).
LA25	<i>Cartas a los educadores del siglo XXI.</i> Buenos Aires, Galerna, 2007, 320 p.
LA26	<i>De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Educación para la Integración Iberoamericana.</i> Buenos Aires, Colihue, 2010, 128 p. (Colección: Alternativa pedagógica).
LA27	<i>La tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995-2010).</i> Buenos Aires, Galerna, 2010, 350 pp.
LA28	<i>Rodolfo Puiggrós. Retrato familiar de un intelectual militante.</i> Buenos Aires, Taurus, 2010.
LA29	<i>El inspector Ratier y los maestros de tierra adentro.</i> Buenos Aires, Galerna, 2012.
LA30	<i>Rosarito: Un policial pedagógico.</i> Buenos Aires, Colihue, 2015, 192 pp. (Colección Biblioteca Adriana Puiggrós).
LA31	<i>Imperialismo y educación en América Latina.</i> Buenos Aires, Colihue, 2015, 256 pp. (Colección Biblioteca Adriana Puiggrós).
LA32	<i>La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas.</i> Buenos Aires, Colihue, 2016, 320 pp. (Colección Biblioteca Adriana Puiggrós).
LA33	<i>Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado.</i> Buenos Aires, Colihue, 2017, 384 pp. (Colección Biblioteca Adriana Puiggrós).
LA34	<i>La escuela, plataforma de la patria.</i> Buenos Aires, UNIPE/CLACSO, 2019, 136 p. (Políticas educativas, 5).

<<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191205024740/La-escuela.pdf>>. [Consulta: 28 de enero, 2021].

- LA35 *Luchas por una democracia educativa (1995-2018)*. Buenos Aires, Galerna, 2019, 496 pp.

II. Libros coordinados, editados o dirigidos y libros escritos en colaboración con otros autores

-
- LC1 ——— y Marcela Gómez Sollano, antól., *La educación popular en América Latina*. México, Secretaría de Educación Pública/El Caballito, 1986. 2 tt. (Biblioteca Pedagógica).
- LC2 ———, Susana José y Juan Balduzzi, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires, Contrapunto, 1988, 371 pp. (Colección Las alternativas pedagógicas).
- LC3 ———, dir., *Historia de la Educación Argentina. II. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires, Galerna, 1991, 361 pp. (Historia de la Educación Argentina, II).
- LC4 ———, Guadalupe Bertussi y Maria Ciavatta Franco, orgs., *Estudios comparados en educación en América Latina*. Buenos Aires, Coquena Grupo Editor, 1992. (Colección Libros del Quirquincho).
- LC5 ———, Guadalupe Bertussi y Maria Ciavatta Franco, orgs., *Estudos comparados e educação na América Latina*. São Paulo, Livros do Tatu/Cortez Editora, 1992, 136 pp.
-
- LC6 ——— y Marcela Gómez Sollano, coords., *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva en la educación latinoamericana. Memoria de un encuentro*. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, 1992, 237 pp.
-
- LC7 ———, dir., *Historia de la Educación Argentina. III. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires, Galerna, 1992, 341 pp. (Historia de la Educación Argentina, III).
-

- LC8 ———, dir., Edgardo Ossana, coord. del tomo, *Historia de la Educación Argentina. IV. La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires, Galerna, 1993, 550 pp. (Historia de la Educación Argentina, IV).
-
- LC9 ———, dir., *Historia de la Educación Argentina. V. Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires, Galerna, 1993, 355 pp. (Historia de la Educación Argentina, V).
- LC10 ——— y Marcela Gómez Sollano, coords., *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Miño y Dávila, 1994, 338 pp. (Colección Educación, Crítica & Debate)
- LC11 ——— y Pedro Krotsch, comps., *Universidad y evaluación. Estado del debate*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor/ Red Editorial Iberoamericana (REI)/Ideas Instituto de Estudios y Acción Social, 1994. (Colección Cuadernos).
- LC12 ——— y Claudio Lozano, comps., *Historia de la educación iberoamericana (1945-1992)*. Buenos Aires/México, Miño y Dávila/GV editores, 1995, 283 pp. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10134>>. [Consulta: 28 de enero, 2021].
- LC13 ———, dir., Sandra Carli, coord. del tomo, *Historia de la Educación Argentina. VI. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires, Galerna, 1995. (Historia de la Educación Argentina, VI).
-
- LC14 ———, dir., Edgardo Ossana, coord. del tomo, *Historia de la Educación Argentina. VII. La educación en las provincias (1945-1985)*. Buenos Aires, Galerna, 1997, 480 pp. (Historia de la Educación Argentina, VII).
- LC15 ———, dir., *Historia de la Educación Argentina. VIII. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires, Galerna, 1997, 480 pp. (Historia de la Educación Argentina, VIII).
-
- LC16 ——— y Carlos Alberto Torres, *Latin American Education, Comparative Perspectives*. Boulder, USA, Westview Press, 1997, 375 pp.

- LC17 ———, Maffei, Martha, Hebe San Martín de Duprat, Gustavo Maure María Teresa Basilio y Ana Lorenzo, *Educación y modelo de sociedad. Reflexiones desde la carpa blanca*. Mendoza, Argentina, Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación (SUTE)/Diógenes, 1999, 123 pp.
- LC18 ———, dir., *En los límites de la educación. niños y jóvenes del fin de siglo*. Rosario, Argentina, Homo Sapiens, 1999, 212 pp.
- LC19 ——— y Rafael Gagliano, coords., *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario, Homo Sapiens, 2004, 238 p.
- LC20 ———, dir., Lidia Rodríguez, coord., *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Buenos Aires, Galerna, 2009.
-
- LC21 ——— y Roberto Marengo, *Pedagogía* [recurso electrónico]. Bernal, Universidad Virtual de Quilmes (UNQ), mayo, 2013, 118 pp. (Recurso didáctico, Ciencias de la Educación).
- LC22 ——— y Roberto Marengo, *Pedagogías: reflexiones y debates*. Bernal, Editorial Universidad Nacional de Quilmes, 2013, 144 pp. (Cuadernos universitarios).
-
- LC23 ———, Myriam Feldfeber, Susan Robertson y Miguel Duhalde, *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires, Internacional de la Educación para América Latina/Ediciones Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), 2018, 98 pp. <https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/investigacion_argentina_0.pdf>. [Consulta: 25 de noviembre, 2020].
- LC24 ——— y Marcela Gómez Sollano, antól., *Fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2019, 348 pp. (Colección: Reediciones imprescindibles). <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/10925/Fuentes%20sobre%20alternativas%20pedag%C3%B3gicas%20populares%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina_interactivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [Consulta: 5 de abril, 2020].

III. Capítulos de libro

- CL1 "La sociología de la educación en Baudelot y Establet", en Carlos A. Torres, Guillermo González Rivero, coords., *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. México, Centro de Estudios Educativos, 1981, pp. 279-302.
- CL2 "Apuntes para la evaluación del Congreso Pedagógico", en Pedro Krotsch, Cayetano de Lella, comps., *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1989, pp. 90-98
- CL3 "Concepto de educación. Concepto de pedagogía", en Torcuato S. Di Tella, dir., Paz Gajardo, Susana Gamba y Hugo Chumbita, coords., *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*. Buenos Aires, Puntosur Editores, 1989.
-
- CL4 "Evaluación del seminario", en Jayme Benvenuto, comp., *Seminario del Río: Educación y derechos humanos en América Latina*. San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Fundación Fredrich-Naumann, 1990, pp. 99-108. <<https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1932/seminario-rio-educacion-en-ddhh-al-1990.pdf>>. [Consulta: 5 de abril, 2020].
-
- CL5 "Tres Artigos sobre a educação socialista", en Adriana Puiggrós, Guadalupe Bertussi, Maria Ciavatta Franco, orgs., *Estudos comparados e educação na América Latina*. São Paulo, Livros do Tatu/Cortez Editora, 1992, pp. 91-136.
- CL6 "La educación argentina desde la reforma SaavedraLamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión", en Adriana Puiggrós, dir., *Historia de la Educación Argentina. III. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires, Galerna, 1992, pp. 7-99. (Historia de la Educación Argentina, III).
- CL7 "Freire and Liberation: an Argentine Perspective", en Peter McLaren, Colin Lankshear, *Conscientization and Opression*, t. 2. Londres, Routledge, 1993.
- CL8 "Currículum universitario del siglo XXI y los derechos humanos", en Alicia de Alba, coord., *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/Secretaría de Desarrollo Social, 1993.

- CL9 "Politics, praxis and the personal: an Argentine assessment", en Peter McLaren, Colin Lankshear, eds., *Politics of liberation: paths from Freire*. Londres/Nueva York, Routledge, 1994, pp. 154-172.
- CL10 "Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana", en Moacir Gadotti, Carlos A. Torres, orgs., *Educacao popular. Utopía latino-americana*. São Paulo, Cortez Editora, 1994, pp. 13-22.
- CL11 "A mí, ¿para qué me sirve la escuela?", en Daniel Filmus, comp., *¿Para qué sirve la escuela?*. Buenos Aires, Tesis Grupo Editorial Norma, 1994, pp. 97-120.
- CL12 "Recaudos metodológicos", en Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano, coords., *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Miño y Dávila, 1994, pp. 299-327. (Colección Educación, Crítica & Debate)
- CL13 "La educación primero", en Lila Pastoriza, coord. *¿Cómo gobernará el Frente Grande?*. Buenos Aires, De la Urraca, 1994.
- CL14 ——— y Marcela Gómez Sollano, "El sentido de las 'alternativas pedagógicas' en la formación: presupuestos y campos de problematización en la historia de la educación latinoamericana.", en Josefina Zoraida Vázquez y Pilar Gonzalbo, comps., *La enseñanza de la historia*. México, OEA, 1994. (INTERAMER, Serie Educativa, 29). <http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_29/artc11/index.aspx?culture=es&navid=201> (Versión digital). [Consulta: 28 de enero, 2021].
-
- CL15 "Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina", en Alicia de Alba, comp., *Posmodernidad y educación*. México, Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM / M. A. Porrúa, 1995.
- CL16 "Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana", en Héctor Rubén Cucuzza, comp., *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996.
- CL17 ——— y Carlos Alberto Torres, "Introduction: The state and public education in Latin America", en Torres, Carlos Alberto, Adriana Puiggrós, *Latin American Education, Comparative Perspectives*. Boulder, USA, Westview Press, 1997.

- CL18 "Educación neoliberal y alternativas", en Armando Alcántara Santuario; Ricardo Pozas; Carlos A. Torres, coords., *Educación, democracia y desarrollo en el fin del milenio*. México, Siglo XXI, 1998, pp. 46-56.
- CL19 "Paulo Freire e os novos imaginários pedagógicos latino-americanos", en Michael Apple, Antonio Novoa, orgs., *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto, Portugal, LTDA Ed., 1998, pp. 91-112.
- CL20 "Agotamiento de los paradigmas modernos en educación", en Enrique José Celenguer Calpe, coord., *Educación popular: VIII Coloquio Nacional Historia de la Educación (Santa Cruz Tenerife, diciembre 1994)*, vol. 3. Tenerife, España, Universidad de La Laguna, Servicio de Publicaciones, Sociedad Española de Historia de la Educación, 1998, pp. 351-371.
- CL21 "Adriana Puiggrós", en Albino Gómez, *Exilios: Por qué volvieron*. Buenos Aires, Homo Sapiens, TEA, 1999, pp. 143-148. (Colección: Huellas)
- CL22 "Paulo Freire do ponto de vista da Interdisciplinariedade", en Streck, Danilo R., Euclides Redin, Flavia C. Madche, Ivete Manetzeder Keil, Luiz Inacio Gaifger, orgs., *Paulo freire. Etica, utopia e educacao*. Petrópolis RJ, Editora Vozes, 1999.
- CL23 "Educación neoliberal y quiebre educativo", en Renán Vega, *Neoliberalismo: mito y realidad*. Santafé de Bogotá, Colombia, Ediciones Pensamiento Crítico, 1999.
- CL24 ——— e Inés Dussel, "Fronteras educativas en el fin de siglo: Utopías y distopías en el imaginario pedagógico", en Adriana Puiggrós, dir., *En los límites de la educación. niños y jóvenes del fin de siglo*. Rosario, Argentina, Homo Sapiens, 1999, pp. 7-23.
- CL25 "World Bank Education Policy: Market Liberalism Meets Ideological Conservatism", en Vicente Navarro, ed., *The political Economy of social Inequalities. Consequences for Health and Quality of Life*. Baywood, Amityville, Nueva York, 2000. (Policy, Politics, Health and Medicine Series).
- CL26 "La universidad del 73", en Alejandro Agresti, et. al., *Testimonios. A 25 años del golpe: nunca más*. Buenos Aires, Federación Universitaria de Buenos Aires/ Programa de Derechos Humanos-UBA/Página 12, 2000, pp. 68-79

- CL27 "Latin American Political, Cultural, and Educational Changes at the End of the Millennium", en Michael Richards, Pradip N. Thomas, Zaharon Naim, *Communication and Development. The Freirean Connection*, Hampton Press, Inc., Cresskill, New Jersey, 2001.
-
- CL28 "Retos de la universidad argentina", en Inés Dussel y Silvia Finocchio, comps., *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003. <<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n01a23laise.pdf>>. [Consulta: 20 de enero, 2021].
- CL29 ——— y Marcela Gómez Sollano, "Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio", en Marcela Gómez Sollano, coord., *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México, UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional-Programa Transdisciplinario en Investigación y Desarrollo para Facultades y Escuelas, 2009, pp. 23-37 (Macroproyecto Ciencias Sociales y Humanidades).
-
- CL30 "Domingo F. Sarmiento ou os antagonismos da cultura e da educação argentinas", en Danilo Streck, org., *Fontes da Pedagogia latino-americana. Uma antologia*. Belo Horizonte, Brasil, Autêntica Editora, 2010, pp. 105-115.
-
- CL31 "Andres Bello, o humanista latino-americano", en Danilo Streck, org., *Fontes da Pedagogia latino-americana. Uma antologia*. Belo Horizonte, Brasil, Autêntica Editora, 2010, pp. 71-87.
-
- CL32 ——— y Jorge Bernetti, "Soberanía educativa y globalización educativa", en Hugo Juri, *Propuesta de Políticas educativas para la provincia de Córdoba 2010 – 2020*. Tomo II. Consejo para la Planificación Estratégica de la Provincia de Córdoba (COPEC). Córdoba, COPEC, 2011, pp. 48-63.
- CL33 "La disputa por la educación en América Latina. Hegemonía y alternativas", en Marcela Gómez Sollano, Martha Corenstein Zaslav, coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México, FFYL-UNAM, 2013, pp. 103-120.
-

- CL34 "Huellas presentes de la Reforma de 1918", en Daniel Saur, Alicia Servetto, coords., *400 años de historia*, vol. 1, t. 1. Córdoba, Argentina, Universidad Nacional de Córdoba, febrero, 2013, pp. 65-86.
- CL35 "Memoria sobre los orígenes de la Historia de la Educación en la Argentina", en Nicolás Arata y María Luz Ayuso, eds., *SAHE/20 Anuario. La formación de una comunidad intelectual*. Buenos Aires, Argentina, SAHE, 2015, pp. 223-227. <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20160715040451/SAHE20.pdf>>. [Consulta: 20 de enero, 2021].
- CL36 "Una de las más bellas prescripciones de la Constitución", en *Sarmiento. Diez fragmentos comentados*. Buenos Aires, Editorial Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras (EUFYL) de la UBA, 2016, pp. 49-52.
- CL37 "Cecilia: el valor de una convicción", en Inés Dussel, Pablo Pineau, comps., *Homenaje a Cecilia Braslavsky: conocimiento, historia y política en la educación*. Buenos Aires, Santillana, 2016, pp. 47-54.
-
- CL38 "Entender lo que pasa", en Claudio Suasnábar, Damián Del Valle, Axel Didriksson, Lionel Korsunsky, *Balances y desafíos hacia la CRES 2018. Cuaderno 1: Aportes para penar la Universidad Latinoamericana*. Buenos Aires, IEC - CONADU, CLACSO, Universidad Nacional de las Artes, 2018, pp. 179-182. <<https://upce.rec.uba.ar/Otros/Balances%20y%20desaf%C3%ADos%20hacia%20la%20CRES%202018-%20Cuaderno%20N%C2%BA%201.pdf>>. [Consulta: 20 de enero, 2021].
-
- CL39 "A herança pedagógica de Simón Bolívar", en Danilo Streck, Cheron Moretti, Telmo Adams, orgs., *Fontes da Pedagogia latino-americana. Heranças (des)coloniais*. Curitiba, Brasil, Appris, 2019. (Educação, tecnologias e interdisciplinariedade).
-
- CL40 "La educación latinoamericana: del liberalismo al neoliberalismo", en Gómez Sollano, Marcela, Martha Corenstein, coords., *La disputa por la educación. Tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina*. México, FFyL, DGAPA-UNAM, 2019, pp. 107-134. <<http://www.librosoa.unam.mx/xmlui/handle/123456789/2339>>.
-
- CL41 "Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina", en Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío

Pulfer, comps., *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires, UNIPe, Editorial Universitaria, 2020, pp. 33-42. (Políticas educativas, 6). <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>>.

IV. Artículos

- A1 ——— y Zulema Blutrach, "Parámetros para la educación de padres", en *Revista Argentina de Psicología*, año 1, núm. 1. Buenos Aires, Asociación de Psicólogos de Buenos Aires, 1969, pp. 67-71.
- A2 "Los objetivos de la reforma educativa", en *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 1. Buenos Aires, UBA, 1970.
- A3 *La formación de los profesionales y el sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Ediciones Cimarón, 1971. (Artículo publicado en formato folleto académico).
- A4 "Editorial (Educación nacional: problemas reales, soluciones teóricas)", en *Revista Ciencia Nueva*, núm. 7. Buenos Aires, 1971. <<https://issuu.com/ciencianueva/docs/ciencianueva7>>. [Consulta: 5 de abril, 2020].
- A5 ——— y Zulema Blutrach, "Psiquiatría comunitaria y adaptación social", en *Revista Argentina de Psicología*, año 3, núm. 10. Buenos Aires, Asociación de Psicólogos de Buenos Aires, 1971, pp. 135-141.
- A6 "Psiquiatría social y educación", en *Revista Argentina de Psicología*, núm. 11. Buenos Aires, Asociación de Psicólogos de Buenos Aires, 1972.
- A7 "Dominación y sistema educativo", en *Compendio*. Buenos Aires, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de La Plata, 1972.
- A8 "Dominación y sistema escolar argentino". Buenos Aires, ediciones el Salvador, 1973. (Artículo publicado en formato folleto académico).
- A9 *Las corrientes educativas argentinas*. Santiago de Chile, Ediciones Orbe, 1973. (Artículo publicado en formato folleto académico).
-

A10	<i>Disfunciones educacionales y sistema educativo</i> . Buenos Aires, Ediciones Cimarrón, 1973. (Artículo publicado en formato folleto académico).
A11	"La decadencia de la escuela", <i>Revista Arte, Sociedad e Ideología</i> , núm. 1, año. 1. México, 1978.
A12	———, Héctor Scmucler, Jorge Bernetti y Rubén Sergio Caletti, "Trayectoria y papel de los montoneros", en <i>Proceso</i> . México, 12 de mayo, 1979. < https://www.proceso.com.mx/126085/trayectoria-y-papel-de-los-montoneros >.
A13	"Nacionalismo popular y universidad en la Argentina de 1973-74 (Primera Parte)" en <i>Controversia</i> , año 1, núm. 1. México, 1979, pp. 11-12.
A14	"La universidad de 1973-1974 (Segunda Parte)" en <i>Controversia</i> , año 1, núm. 2-3. México, diciembre, 1979, pp. 16-19
A15	"Problemas contemporáneos de la educación", en <i>Enseñanza más aprendizaje. Revista de la Escuela de Graduados de la Normal Superior de Nuevo León</i> , núm. 1. México, Escuela de Graduados de la Normal Superior de Nuevo León, diciembre, 1979.
A16	"La fragmentación de la pedagogía y los problemas educativos latinoamericanos", en <i>THESIS, Nueva Revista de Filosofía y Letras</i> , núm. 5. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, abril, 1980, pp. 20-41. < http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/5175 >. [Consulta: 31 de marzo, 2020].
A17	"Educación y revolución en Nicaragua", en <i>Cuadernos de Marcha</i> , 2ª época, núm. 8. México, julio-agosto, 1980.
A18	"La universidad argentina en la dictadura", en <i>Revista Testimonio latinoamericano</i> , año 3, núm. 12-13. Barcelona, abril, 1982.
A19	"Actividades de investigación en la formación de pedagogos", en <i>Revista Foro Universitario</i> , núm. 23, época II. México, STUNAM, octubre, 1982, pp. 13-20.
A20	"Problemas teórico-políticos de la pedagogía latinoamericana", en <i>Enseñanza más aprendizaje. Revista de la Escuela de Graduados de la Normal Superior de Nuevo León</i> , núm. 6. México, Escuela de Graduados de la Normal Superior de Nuevo León, noviembre, 1982.

- A21 "Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana", en *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 21. México, junio, 1983, pp. 15-40. <<https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nueva-antropologia/article/view/15363/13703>>. [Consulta: 5 de abril, 2020].
-
- A22 "El rating en la universidad", en *Revista El Periodista*, núm. 47. Buenos Aires, febrero, 1985.
- A23 "Educación, modernización y democracia: el congreso pedagógico de 1882", en *Revista La ciudad futura*, núm. 1. Buenos Aires, agosto 1986.
- A24 "El congreso pedagógico", en *Revista Crisis*, núm. 44. Buenos Aires, Editorial del noreste, septiembre 1986.
-
- A25 "La universidad argentina en 1986.", en *Revista Creación*. Buenos Aires, noviembre, 1986. (Dirección del suplemento especial y editorial).
- A26 "Partidos, intelectuales y pedagogos", en *Revista La ciudad futura*, núm. 4. Buenos Aires, febrero 1987.
-
- A27 "Alternativas educativas. Hacia la pluralización del sujeto", en *Cuadernos de Marcha*, 3ª época, núm. 27. Montevideo, enero, 1988, pp. 11-16. <<http://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/38229>>. [Consulta: 5 de abril, 2020].
-
- A28 "Crisis del sistema educativo. Hacia la transformación del sujeto pedagógico", en *Revista Punto de vista*, núm. 33. Buenos Aires, septiembre-diciembre, 1988, pp. 20-24. <http://www.bazaramericano.com/media/punto/coleccion/revista_sPDF/33.pdf>. [Consulta: 5 de abril, 2020].
-
- A29 "Los límites del espiritualismo", en *Revista Punto de vista*, núm. 35. Buenos Aires, septiembre-noviembre, 1989, pp. 30-32. <http://www.bazaramericano.com/media/punto/coleccion/revista_sPDF/35.pdf>. [Consulta: 5 de abril, 2020].
- A30 "Las 'Alternativas pedagógicas' y los sujetos. Reflexión y crítica sobre el marco teórico de APPEAL", en *Revista de Ciencias de la Educación*, año VIII, núm.13. Buenos Aires, abril, 1990.

- A31 "Sistema educativo. Estado y sociedad civil en la reestructuración del capitalismo dependiente. El caso argentino", en *Revista Propuesta Educativa*, Dossier: Universidad, núm. 2. Buenos Aires, FLACSO, 1990. <<http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/revista/indice-n2/>>. [Consulta: 5 de abril, 2020].
- A32 "Derechos humanos, sujetos y educación", en *Revista Contexto e Educação*, núm. 25. Ijuí, Brasil, Livraria Unijuí Editora, marzo, 1992.
- A33 "Entrevista A Peter Mc Laren. La educación, en los bordes del pensamiento moderno", *Revista Propuesta Educativa*, Dossier: Educación cívica e histórica en los libros de texto, año 4, núm. 7. Buenos Aires, FLACSO, octubre, 1992, pp. 78-82. <<http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/revista/indice-n7/>>. [Consulta: 5 de abril, 2020].
-
- A34 "Polémicas actuales en la historiografía latinoamericana", en *Revista Argentina de Educación*, núm. 19. Buenos Aires, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE), abril, 1993, pp. 7-34.
- A35 "Los límites de las alternativas pedagógicas tradicionales", en *La Educación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, año 38, núm. 119, III. Washington, D.C., EUA, OEA, Departamento de Asuntos Educativos, 1994. <http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_119/articulo1/index.aspx>. [Consulta: 5 de abril, 2020].
- A36 ——— y Carlos Alberto Torres, "The State and Public Education in Latin America. (Guest Editorial Essay)", en *Comparative Education Review*. Special Issue on Education in Latin America, vol. 39, núm.1. Nueva York, Comparative and International Education Society, febrero, 1995.
-
- A37 ———, et. al., "América Latina, la visión de los cientistas sociales" (Colaboración para número especial), en *Revista Nueva Sociedad*, núm. 139. Caracas, Venezuela, septiembre-octubre, 1995, pp. 60-164. <https://www.nuso.org/media/articles/downloads/2447_1.pdf>. [Consulta: 5 de abril, 2020].
- A38 "Refundamentación político pedagógica de la educación popular en la transición al siglo XXI", en *La Piragua. Revista latinoamericana de*
-

educación y política, núm. 12-13. Santiago de Chile, Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL), 1996, pp. 10-18.

- A39 "World Bank Education Policy: Market Liberalism Meets Ideological Conservatism", en *NACLA Report en the Americas*, vol. XXIX, núm. 6. Nueva York, NACLA, mayo-junio, 1996, pp. 26-31.
-
- A40 "Reflexiones sobre la historia de la Facultad", *Revista ESPACIOS*, núm. 19-20. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, noviembre-diciembre, 1996.
-
- A41 "Educación neoliberal y quiebre educativo", en *Revista Nueva Sociedad*, núm. 146. Caracas, Venezuela, noviembre-diciembre, 1996, pp. 90-101. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3997551>>. [Consulta: 20 de enero, 2021].
-
- A42 "Educar como práctica de la libertad, un mandato que resistió dictaduras", en *Media Development*, vol. 44, núm. 4. Londres, World Association for Christian Communication (WACC), 1997.
- A43 "World Bank Education Policy: Market Liberalism Meets Ideological Conservatism", *International Journal of Health Services*, vol. 27, núm. 2, The Johns Hopkins University, EUA, 1997, pp. 217-226.
-
- A44 ——— y Carlos Alberto Torres, "Introduction: The state and public education in Latin America", en Torres, Carlos Alberto, Adriana Puiggrós, *Latin American Education, Comparative Perspectives*. Boulder, USA, Westview Press, 1997.
- A45 "Refundamentación de lo político. Pedagogía de la Educación Popular en la transición al s. XXI", en *Cuaderno de pedagogía Rosario*, año 1, núm. 2. Rosario, Argentina, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, 1997, pp. 9-46.
-
- A46 "La política educativa debe orientarse en cuatro grandes líneas", en *Revista Ciudad Futura*, 1998.
- A47 "¿Para qué me sirve la escuela?", en *Patio: Revista Pedagógica*, año 1, núm. 3. Porto Alegre, Brasil, Editora Artes Médicas Sul Ltda, noviembre 1997- enero 1998.

- A48 "Recuperar el prestigio de la palabra Reforma", en *Revista Síntesis*, año 6. Buenos Aires, Fundación Argentina para la Libertad de Información (Fuali), diciembre 1998.
- A49 "Crónica de la educación en Latinoamérica", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 286. Barcelona, CISS Praxis, 1999, pp. 56-60.
-
- A50 "La educación básica y media en la argentina de comienzos del siglo XXI", en *Revista APORTES para el Estado y la Administración Gubernamental*, año 7, núm. 15. Buenos Aires, Asociación de Administradores Gubernamentales, otoño, 2000. <http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/15/a15_06.pdf>. [Consulta: 20 de enero, 2021].
-
- A51 "Retomar la iniciativa", en *Revista Espacio Progresista*, año 1, septiembre, 2000.
- A52 "Educación y pobreza en América Latina", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 308. Barcelona, CISS Praxis, 2001, pp. 98-101.
- A53 "Mitos y complejos argentinos que afectan la educación y la investigación en sus orígenes, con ecos presentes", en *Revista de Ciencias Sociales*, 1a época, núm. 13. Buenos Aires, Universidad de Quilmes, 2002, pp. 7-47. <<https://ediciones.unq.edu.ar/328-revista-de-ciencias-sociales-no-13.html>>. [Consulta: 20 de enero, 2021].
- A54 "La reforma de la educación: Camino a la fragmentación", en *Encrucijadas*, núm. 27. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, septiembre, 2004. <http://repositorioubasibbi.uba.ar/gsd/collect/encruci/index/assoc/HWA_670.dir/670.PDF>. [Consulta: 23 de abril, 2020].
- A55 "Palabras preliminares. Una revista para el tercer milenio" (Editorial), en revista *Anales de la educación común*, tercer siglo, año 1, núm. 1-2. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, septiembre, 2005, art.2. <<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/default.cfm?IdP=1&page=Palabras%20preliminares&IdArticulo=2>>. [Consulta: 17 de enero, 2021].
- A56 "Presentación editorial. Una gestión de puertas abiertas" (Editorial), en revista *Anales de la educación común*, tercer siglo, año 2, núm. 3. La

Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, abril, 2006.
 <<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/default.cfm?IdP=2&page=Presentaci%C3%B3n%20Editorial&IdArticulo=12>>. [Consulta: 17 de enero, 2021].

A57 “Principales cambios curriculares en el sistema educativo provincial” (Editorial), en revista *Anales de la educación común*, tercer siglo, año 2, núm. 4. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, agosto, 2006.
 <<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/default.cfm?IdP=5&page=Editorial&IdArticulo=193>>. [Consulta: 17 de enero, 2021].

A58 “La escuela no puede alfabetizar en el vacío” (Editorial), en revista *Anales de la educación común*, tercer siglo, año 2, núm. 5. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, diciembre, 2006.
 <<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/default.cfm?IdP=9&page=Editorial&IdArticulo=294>>. [Consulta: 17 de enero, 2021].

A59 “Una ley pensada entre muchos para beneficio de todos” (Editorial), en revista *Anales de la educación común*, tercer siglo, año 3, núm. 6. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, julio, 2007.
 <<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/default.cfm?IdP=11&page=Editorial&IdArticulo=407>>. [Consulta: 17 de enero, 2021].

A60 “No bajemos los brazos” (Editorial), en revista *Anales de la educación común*, tercer siglo, año 3, núm. 7. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, septiembre, 2007.
 <<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/default.cfm?IdP=12&page=Editorial&IdArticulo=494>>. [Consulta: 17 de enero, 2021].

A61 “La educación ambiental en el marco de la nueva Ley de Educación Provincia” (Editorial), en revista *Anales de la educación común*, tercer siglo, año 3, núm. 8. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación

de la Provincia de Buenos Aires, octubre, 2007.
 <<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/default.cfm?IdP=16&page=Editorial&IdArticulo=568>>. [Consulta: 17 de enero, 2021].

A62	"La educación hacia el bicentenario", <i>Revista Caras y Caretas</i> , núm. 2222. Buenos Aires, mayo, 2008.
A63	"Radiografía de la educación", <i>Revista Caras y Caretas</i> , núm. 2226. Buenos Aires, septiembre, 2008.
A64	"Balance de educación en 25 años", <i>Revista Caras y Caretas</i> , núm. 2227. Buenos Aires, octubre, 2008.
A65	"La democracia que debemos construir", en <i>Cuadernos Argentina Reciente</i> , núm. 6. Buenos Aires, diciembre, 2008.
A66	"Avatares y resignificaciones del derecho a la educación en América Latina", en <i>Revista Docencia</i> , año 15, núm. 40. Santiago de Chile, Colegio de Profesores de Chile AG, mayo, 2010, pp. 12-21. < http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia_40.pdf >. [Consulta: 20 de enero, 2021].
A67	"Soberanía económica y educativa", en <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> , vol. 53, núm. 2. OEI, julio, 2010, pp. 1-2. < https://rieoei.org/RIE/issue/view/144 >. [Consulta: 14 de noviembre, 2020].
A68	"¿En qué dirección(es) se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años? La opinión de los especialistas", en <i>Revista mexicana de investigación educativa</i> , núm. 47, vol. 15. México, COMIE, octubre-diciembre, 2010, pp. 1095-1099.
A69	"La hora de la soberanía educativa en América Latina", en <i>Revista Educación y Pedagogía</i> , núm. 58, vol. 22. Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, septiembre-diciembre, 2010, pp. 19-28.
A70	"El ámbito educativo sigue siendo el lugar menos violento", en <i>Revista Laberintos</i> , año 5, núm. 20. Buenos Aires, Asociación de Institutos de Enseñanza Privada de la Provincia de Buenos Aires, marzo-abril, 2011, pp. 5-7.

- A71 "Recuperemos el derecho a calificar nuestra educación", en *Revista Apuntes, Unión de Trabajadores de la Educación*, año 1, núm. 1. Buenos Aires, septiembre, 2011.
- A72 "La hora de la soberanía educativa en América Latina", en *Revista Infancias imágenes*, núm. 1, vol. 10. Bogotá, Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2011, pp. 143-151.
- A73 "Desafíos para el futuro de la universidad", en *Revista Voces en el Fénix*, año 5, núm. 33. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, abril, 2014, p. 7.
- A74 "La educación en la Constituyente de 1994", en *Revista El Parlamentario*, 10 de agosto de 2014.
- A75 "En las antípodas de Sarmiento", en *Revista Maíz*, núm. 6 [en línea]. La Plata, FPyCS- UNLP, La Plata, mayo, 2016. <<https://www.revistamaiz.com.ar/2016/05/en-las-antipodas-de-sarmiento.html>>. [Consulta: 13 de marzo, 2020].
- A76 "La educación en disputa, retos y perspectivas en el siglo XXI", en *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, vol. 12, núm. 8. Córdoba, Argentina, Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH-UNC, noviembre, 2017. <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/18563>>. [Consulta: 14 de marzo, 2020].
- A77 "Paulo Freire a la luz del siglo XXI", en *Revista Caras y caretas* [en línea]. Buenos Aires, 1 de julio, 2019. <<https://carasycaretas.org.ar/2019/07/01/paulo-freire-a-la-luz-del-siglo-xxi/>>. [Consulta: 10 de marzo, 2020].
- A78 "Contra la clausura", en *Revista Maíz*, núm. 11 [en línea]. La Plata, FPyCS- UNLP, La Plata, septiembre, 2019. <<https://www.revistamaiz.com.ar/2019/09/contra-la-clausura.html>>. [Consulta: 13 de marzo, 2020].
-
- A79 "Aulas para pocos", en *Revista Caras y caretas* [en línea]. Buenos Aires, 2 de diciembre, 2019. <<https://carasycaretas.org.ar/2019/12/02/aulas-para-pocos/>>. [Consulta: 10 de marzo, 2020].

V. Prólogos

- PR1 "Prólogo", en Paulo Freire y Frei Betto, Frei, *Esa escuela llamada vida*. Buenos Aires, Legasa, 1989, pp. 7-63.
-
- PR2 "Prólogo", en Peter McLaren, *Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad postmoderna: contranarrativa, amnesia colonial e identidad de mestizaje*. Paraná, Argentina, Facultad de Ciencias de la Educación/Universidad Nacional de Entre Ríos, 1994.
- PR3 "Prólogo", en Rosa Nidia Buenfil, *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*. México, DIE-CINVESTAV-CONACYT, 1994.
- PR4 ——— y Marcela Gómez Sollano, "Prólogo para la edición argentina", en Adriana Puiggrós, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Miño y Dávila, 1994. (Colección Educación, Crítica & Debate)
- PR5 "Prólogo", en Alicia de Alba, *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación-UBA/ Miño y Dávila, 1995.
- PR6 "Educación y poder: los desafíos del próximo siglo", en Carlos Alberto Torres, comp., *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. CLACSO, Buenos Aires., 2001, pp. 9-22.
-
- PR7 "Prólogo", en Alicia de Alba, coord., *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacionales y regionales*. México, Consejo Mexicano de Investigación (COMIE), 2003, pp. 23-28. (Colección: La investigación educativa en México 1992-2002, 11).
- PR8 "Prólogo", en Mariano Etchenique, *La propuesta educativa neoliberal. Argentina (1980-2000)*. Rosario, Argentina, Homo Sapiens, 2003.
-
- PR9 "Prólogo", en Adriana Puiggrós, dir., Lidia Rodríguez, coord., *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Buenos Aires, Galerna, 2009, pp. 7-14.

- PR10 "Enfoques de la educación latinoamericana en el siglo XXI", en Lidia Rodríguez, dir., *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Ed. APPEAL, 2013, pp. 9-24.

VI. Artículos publicados en periódicos

- | | |
|------|--|
| AP1 | "Revolución nicaragüense y pedagogía latinoamericana", en "Sábado", núm. 170, supl. de <i>Uno más Uno</i> . México, 7 de febrero, 1981. |
| AP2 | "Mariátegui: lucha de clases y luchas femeninas", en <i>Periódico El Día</i> . México, 14 de febrero, 1983. |
| AP3 | "Estado y educación en Cuba", en <i>La Jornada</i> . México, 9 de marzo, 1986. |
| AP4 | "Las deudas pendientes con los docentes, reformar con apoyo de la gente", en <i>Diario Clarín</i> . Buenos Aires, 9 de septiembre, 1997. |
| AP5 | "En educación no sirven las recetas neoliberales", en <i>Diario Clarín</i> . Buenos Aires, 25 de noviembre, 1997. |
| AP6 | "Así no se hace", en <i>Diario El día de La Plata</i> , 24 de febrero, 1998. |
| AP7 | "Las deudas del secundario" en <i>Diario Clarín</i> . Buenos Aires, 18 de marzo, 1998. |
| AP8 | ——— y Laura Musa, "La política de tomar de rehenes a los menores", en <i>Diario Clarín</i> , 20 de abril, 1998. |
| AP9 | "Un espacio resguardado" en <i>Diario Clarín</i> . Buenos Aires, 21 de mayo, 1998. |
| AP10 | "El gobierno no garantiza los pactos sociales", en <i>Diario Clarín</i> , 13 de octubre, 1998. |
| AP11 | "Cambios para la Universidad", en <i>Diario Clarín</i> . Buenos Aires, 19 de febrero, 1999. |
| AP12 | "La clave es la intensidad", en <i>Diario La Nación</i> . Buenos Aires, 6 de abril, 1999. |

AP13	"Reasignar los recursos, propuestas frente a la crisis de la educación", en Diario <i>La Nación</i> . Buenos Aires, 16 de junio, 1999.
AP14	"Desaprobados en educación", en <i>Diario Clarín</i> . Buenos Aires, 30 de junio, 1999.
AP15	"Esta educación debe cambiar", en <i>Diario Clarín</i> . Buenos Aires, 10 de agosto, 1999.
AP16	"Escuela, Cambio y Tecnología", en Diario <i>La Capital</i> . Buenos Aires, 4 de noviembre, 1999.
AP17	"Para reparar la educación", en <i>Diario Clarín</i> . Buenos Aires, 12 de enero, 2000.
AP18	"Embarazo y discriminación", en Diario <i>Página/12</i> . Buenos Aires, 04 de mayo, 2000.
AP19	"Sociedad, ciencia y tecnología", en Diario <i>La Nación</i> . Buenos Aires, 07 de julio, 2000.
AP20	"Una ley a favor de la ciencia", en <i>Diario Clarín</i> . Buenos Aires, 4 de noviembre, 2000.
AP21	——— y Rafael Gagliano, "El saber dignifica", en "Radar Libros", supl. de Diario <i>Página/12</i> . Buenos Aires, 18 de abril, 2004. < https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/10-1022-2004-04-18.html >. [Consulta: 11 de noviembre, 2020].
AP22	"Políticas neoliberales de tercera generación", en Diario <i>Página/12</i> . Buenos Aires, 9 de mayo, 2008.
AP23	"Los medios y la educación", en Diario <i>La Nación</i> . Buenos Aires, 13 de junio, 2008. < https://www.lanacion.com.ar/opinion/los-medios-y-la-educacion-nid1020996/ >. [Consulta: 11 de noviembre, 2020].
AP24	"Lo público, lo privado y la autonomía", Diario <i>Página/12</i> . Buenos Aires, 17 de junio, 2008.
AP25	"El aula, eco de todas las violencias", en <i>Diario Clarín</i> . Buenos Aires, 14 de agosto, 2008.
AP26	"Ante la crisis mundial, hay que cuidar a la sociedad", en Diario <i>El Argentino</i> . Buenos Aires, 20 de octubre, 2008.

- AP27 “Ley Especial Jubilatoria para docentes universitarios”, en Diario *Página/12*. Buenos Aires, 12 de enero, 2009.
- AP28 “Educación Superior: Espacio privilegiado para la construcción de nuevas ideas”, en Diario *El Argentino*. Buenos Aires, 31 de marzo, 2009.
- AP29 “Una continuidad de la gestión”, en Diario *Diagonales*. Buenos Aires, 4 de octubre, 2009.
- AP30 “La transformación de la escuela secundaria”, en Diario *La Nación*. Buenos Aires, 2 de noviembre, 2009. <<https://www.lanacion.com.ar/opinion/la-transformacion-de-la-escuela-secundaria-nid1193235/>>. [Consulta: 11 de noviembre, 2020].
- AP31 “Hacia nuevas metas de financiamiento educativo”, en Diario *Página/12*. Buenos Aires, 19 de febrero, 2010.
- AP32 “La secundaria depende de lo que hagamos todos”, en Diario *Página/12*. Buenos Aires, 15 de marzo, 2010. <<https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-142020-2010-03-15.html>>. [Consulta: 11 de noviembre, 2020].
- AP33 “Soberanía económica y educativa”, en Diario *Página/12*. Buenos Aires, 22 de junio, 2010.
- AP34 “‘Libre’ se impuso sobre ‘laica’”, en Diario *El Bicentenario*, vol. ‘1958’. Secretaría General de la Presidencia, Presidencia de la Nación Argentina, 2010, p. 594.
- AP35 “Ivanissevich, un duro en la UBA”, en Diario *El Bicentenario*, vol. ‘1975’. Secretaría General de la Presidencia, Presidencia de la Nación Argentina, 2010, p. 663.
- AP36 “La seguridad de los adolescentes”, en Diario *Página/12*. Buenos Aires, 28 de enero, 2011.
- AP37 “La memoria desde la educación”, en Diario *Tiempo Argentino*. Buenos Aires, 24 de marzo, 2011.
-
- AP38 “Las negociaciones colectivas tienen que ser valoradas”, en Diario *Tiempo Argentino*. Buenos Aires, 13 de junio, 2011, p. 26.

AP39	“Los partidos se ganan en equipo”, en Diario <i>Página/12</i> . Buenos Aires, 8 de julio, 2011.
AP40	“Acceder a la educación es un derecho social”, en Diario <i>Diagonales</i> . Buenos Aires, 28 de julio, 2011, p. 48.
AP41	“El estallido de la burbuja educativa chilena”, en Diario <i>Página/12</i> . Buenos Aires, 5 de agosto, 2011.
AP42	“La verdad sobre el modelo chileno”, en <i>Periódico Miradas al Sur</i> , año 4, núm. 169. Buenos Aires, 14 de agosto, 2011.
AP43	“No es sólo una cuestión de bolsillo”, en Diario <i>Tiempo Argentino</i> , año 2, núm. 496. Buenos Aires, 27 de septiembre, 2011, p. 18.
AP44	“El sueño pedagógico de Néstor”, en Diario <i>Tiempo Argentino</i> . Suplemento Especial. Buenos Aires, 27 de octubre, 2011, p. 27.
AP45	“Una transformación pedagógica”, en Diario <i>Perfil</i> . Buenos Aires, 4 de diciembre, 2011.
AP46	“El liderazgo de Cristina no es sólo una cuestión de bolsillo”, en <i>Periódico Tiempo Argentino</i> . Buenos Aires, 2011.
AP47	“La palabra de la niña”, en Diario <i>Página/12</i> . Buenos Aires, 20 de enero, 2012.
AP48	“El ámbito para acercar posiciones son las paritarias provinciales”, en Diario <i>Tiempo Argentino</i> . Buenos Aires, 7 de marzo, 2012.
AP49	“El saldo de los ‘90’”, en Diario <i>Página/12</i> . Buenos Aires, 12 de marzo, 2012.
AP50	“Nuestro petróleo, nuestro futuro”, en Diario <i>Tiempo Argentino</i> . Buenos Aires, 6 de mayo, 2012.
AP51	“El candidato de las mujeres vs. ‘Papá’”, en Diario <i>Página/12</i> . Buenos Aires, 21 de mayo, 2012.
AP52	“La herencia de Juan Bosch”, en Diario <i>Página/12</i> . Buenos Aires, 23 de mayo, 2012.
AP53	“¿Estimular o desalentar en el primer grado?”, en Diario <i>Página/12</i> , año 26, núm. 8520. Buenos Aires, 11 de julio, 2012, p. 21.

- AP54 “El voto positivo por el cambio cultural”, en *Diario Tiempo Argentino*, año 3, núm. 780. Buenos Aires, 12 de julio, 2012, p. 18.
- AP55 “Educación política”, en *Diario Página/12*. Buenos Aires, 18 de agosto, 2012.
- AP56 “Por una mirada sudamericana”, en *Diario Tiempo Argentino*. Buenos Aires, 29 de agosto, 2012.
- AP57 “Presencia de la Universidad del '73”, en *Diario Página/12*. Buenos Aires, 30 de noviembre, 2012.
- AP58 “Derechos de los niños, derechos humanos”, en *Diario Página/12*, año 26, núm. 8735. Buenos Aires, 14 de febrero, 2013, p. 14.
- AP59 “Los jóvenes de la justicia social”, en *Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP)* [en línea]. 11 de abril, 2013. <<http://perio.unlp.edu.ar/node/2989>>. [Consulta: 13 de marzo, 2020].
- AP60 “Sobre la mentira de que hubo ‘fraude’”, en *Infobae*, sección: opinión [en línea]. 26 de abril, 2013 <<http://opinion.infobae.com/adriana-puiggros/2013/04/26/sobre-la-mentira-de-que-hubo-fraude/>>. [Consulta: 13 de marzo, 2020].
- AP61 “Responder al interés general”, en *Diario Página/12*. Buenos Aires, 2 de mayo, 2013.
- AP62 “Néstor representa el movimiento nacional y popular”, en *Infobae*, sección: opinión [en línea]. 21 de mayo, 2013 <<http://opinion.infobae.com/adriana-puiggros/2013/05/21/nelstor-representa-el-movimiento-nacional-y-popular/>>. [Consulta: 13 de marzo, 2020].
- AP63 “Las orientaciones de Macri”, en *Diario Página/12*. Buenos Aires, 25 octubre, 2013. <<https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-232064-2013-10-25.html>>. [Consulta: 13 de marzo, 2020].
- AP64 “El progreso de los jóvenes”, en *Diario Página/12*. Buenos Aires, 3 de marzo, 2014.
- AP65 “Soberanía también en la educación”, en *Diario Página/12*, año 28, núm.9267. Buenos Aires, 7 de agosto, 2014, p. 25.

- AP66 "Educar para la sociedad humana", en Diario *Página/12*. Buenos Aires, 13 de enero, 2015.
- AP67 "Ingreso a la Universidad", en Diario *Clarín*. Buenos Aires, diciembre, 2015.
-
- AP68 "De la gratuidad al mercado", en Diario *Página/12*. Buenos Aires, 25 febrero, 2016.
- AP69 "La escuela, plataforma de la Patria", en Diario *Página/12*. Buenos Aires, 30 de mayo, 2019. <<https://www.pagina12.com.ar/197070-la-escuela-plataforma-de-la-patria>>.

VII. Entrevistas con Adriana Puiggrós

- EN1 GILBERT, Isidoro, "En la Argentina no hay escuelas de excelencia", en Diario *La Nación*. Buenos Aires, 16 de agosto, 1998. <<https://www.lanacion.com.ar/opinion/en-la-argentina-no-hay-escuelas-de-excelencia-nid210285/>>. [Consulta: 28 de enero, 2021].
-
- EN2 AMBROSIO, Martín de, "Ni civilización ni barbarie: trabajo. Entrevista a Adriana Puiggrós", en "Radar Libros", supl. de *Diario Página/12*. Buenos Aires, 28 de diciembre, 2003. <<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/10-875-2003-12-28.html>>. [Consulta: 11 de noviembre, 2020].
-
- EN3 GONZÁLEZ Gaudiano, Edgar, "Los saberes socialmente productivos. Entrevista a Adriana Puiggrós", en *Trayectorias*, vol. 10, núm. 27. Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León, julio-diciembre, 2008, pp. 111-122. <<https://www.redalyc.org/pdf/607/60712752011.pdf>>. [Consulta: 05 de noviembre, 2020].
- EN4 CAMOU, Antonio y Marcelo Prati, "Entrevista a Adriana Puiggrós. La planificación no es contraria a la democracia: donde hay desigualdad hay que planificar", en *Cuestiones de sociología*, núm. 8. Buenos Aires, FAHCE-UNLP, 2012, pp. 183-197. <<https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/download/CSn08a18/4340/>>. [Consulta: 28 de enero, 2021].

- EN5 Entrevista filmada como parte del Programa *Somos Memoria*. [en línea]. Buenos Aires, Canal Encuentro, Ministerio de Educación de la Nación, 2013.
<<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8431/6255?temporada=2>>. [Consulta: 16 de marzo, 2020].
- EN6 “Política, gestión y las marcas en el cuerpo. Entrevista a Adriana Puiggrós” en *Espacios de crítica y producción*, núm. 50. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 2014, pp. 39-44.
<<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/1081>>. [Consulta: 28 de enero, 2021].
-
- EN7 ZYSMAN, Ariel, Natalia Peluso, “La irreverencia en la Historia de la Educación Latinoamericana. Conversación con Adriana Puiggrós”, en Nicolás Arata y María Luz Ayuso, eds., *SAHE/20. La formación de una comunidad intelectual*. Buenos Aires, Argentina, SAHE, 2015, pp. 205-213.
- EN8 “El trabajo en equipo de una escuela se rompe en mil pedazos cuando se siguen las leyes del mercado”, en Revista *Docencia*, año XX, núm. 56. Santiago de Chile, agosto, 2015, pp. 5-11
<<http://revistadocencia.cl/web/index.php/ediciones-antteriores/62-docencia56>>. [Consulta: 28 de enero, 2021].
-
- EN9 “Educación superior de calidad y los desafíos de la evaluación del aprendizaje”, en Susana B. Sacavino, Vera M. Candau, orgs., *Escuelas, culturas, ciudadanías*. Rio de Janeiro, Brasil, Novoamérica, Brasil, 2016.
- EN10 SAUR, Daniel y Marcela Pacheco, “La soberanía educativa en disputa”, en *Alfilo* [en línea]. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades-Universidad Nacional de Córdoba, 28 de agosto, 2016.
<<https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/la-soberania-educativa-en-disputa/>>. [Consulta: 28 de enero, 2021].
- EN11 DILORETTO, Mariela, “Adriana Puiggrós: “Estamos en una época en que no se puede predecir el futuro, pero sí proyectar. Eso se llama política”, en *Entredichos. Intervenciones y debates en Trabajo Social*. La Plata, Argentina, Facultad de Trabajo Social-Universidad Nacional de la Plata, 27 de septiembre, 2017.
<<http://entredichos.trabajosocial.unlp.edu.ar/2017/09/27/adriana->

[puiggros-estamos-una-epoca-no-se-puede-predecir-futuro-proyectar-se-llama-politica/](#)>. [Consulta: 28 de enero, 2021].

- EN12 LORCA, Javier, “El mercado de la educación va hacia la desescolarización”, en Diario *Página/12*. Buenos Aires, 2 de octubre, 2017.
<<https://www.pagina12.com.ar/66454-el-mercado-de-la-educacion-va-hacia-la-desescolarizacion>>. [Consulta: 28 de enero, 2021].
- EN13 “Entrevista a la pedagoga argentina Adriana Puiggrós” [vídeo], en *Hemisferio izquierdo TV*. Montevideo, Uruguay, 31 de julio, 2017.
<https://youtu.be/giVPXC9So_c>. [Consulta: 28 de enero, 2021].
- EN14 BARALDI, Victoria, “Entrevista a Adriana Puiggrós”, en *Itinerarios educativos*, núm. 11. Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional de Litoral, 2018, pp. 187-194.
<<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/8206/11659>>. [Consulta: 28 de enero, 2021].
-

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- “Acto académico Doctorado Honoris Causa por parte de la Universidad Nacional de Pilar, Paraguay, a la Dra. Adriana Puiggrós”. Escuela de Gobierno y Políticas Públicas Norberto Bobbio (virtual), 24 de septiembre, 2020. <<https://www.facebook.com/escuelabobbio/videos/1728005720700504>>. [Consulta: 7 de octubre, 2020].
- “Declaración final de la conferencia internacional sobre el Imperialismo Cultural”, en *Revista Comunicación y cultura. “La comunicación masiva en el proceso político latinoamericano”*, núm. 6. México, Centro de Investigación en Identidad y Cultura Latinoamericanas, Editorial Nueva Imagen, febrero, 1979, pp. 163-166.
- ABRATTE, Juan Pablo, “Adriana Puiggrós: maestra de pedagogos”, en *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* [en línea], núm. 8. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2017. <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/download/18562/18401>>.
- ABRATTE, Juan Pablo, “Una aproximación al discurso político-educativo de la Reforma Educacional de Córdoba”, en *Cuadernos de Educación*, año 2, núm. 2. Córdoba, diciembre, 2002, pp. 39-49.
- AGAMBEN, Giorgio, “Qué es lo contemporáneo”, en *Desnudez*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora, 2011, pp. 28-29.
- AGUILERA, Cecilia y Francisco Javier Giménez Palabras en el *Acto académico Doctorado Honoris Causa por parte de la Universidad Nacional de Pilar a la Dra. Adriana Puiggrós*, 2020.
- ALATRISTE, Sealtiel, *Actividades y formación* [en línea], secc. Biografía. México, última actualiz. 6 de marzo, 2017. <<http://www.sealtielalatraste.com/bio/actividades/actividades.html>>. [Consulta: 6 de mayo, 2017]
- ALBA, Alicia de, Rosa Nidia Buenfil, Myriam Feldfeber, Palabra en el Foro: *Educación popular y luchas por la educación pública en América Latina. Homenaje a Adriana Puiggrós*, 2018.
- Alba, Alicia de, "Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos" en *Posmodernidad y educación*, México, Porrúa/CESU-UNAM, 1995, pp. 129-175.
- ALBA, Alicia de, “Crisis estructural generalizada: sus elementos y sus contornos sociales”, en Alicia de Alba, coord., *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*. México, COMIE/Giro Ideograma editores, 2003, pp. 50-68. (Colección: La investigación Educativa en México 1992-2002, 11).
- ALBA, Alicia de, “El curriculum universitario ante los retos del siglo XXI: La paradoja entre el posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular”, en Alicia de Alba, coord., *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/Secretaría de Desarrollo Social, 1993, pp. 29-45.
- ALBA, Alicia de, comp., *Posmodernidad y educación*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Porrúa, 1998. (Colección Problemas educativos de México).
- ALBA, Alicia de, *Curriculum universitario. Académicos y futuro*. México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, 2002
- ALBA, Alicia de, *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, 1991, 106 pp.

- ALBA, Alicia de, *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México, IISUE-UNAM/ Plaza y Valdés, 2007, p. 55.
- ALIANA, Manuel-Fabien, “La derechización de América Latina, una constante reversible”, en *La marea.com* [en línea]. s.l., 4 de febrero, 2018. <<https://www.lamarea.com/2018/02/04/derechizacion-america-latina-2/>>. [Consulta: 20 de noviembre, 2020].
- ALTHUSSER, Louis, *La revolución teórica de Marx*. México, Siglo XXI, 1967.
- AMBROSIO, Martín de, “Ni civilización ni barbarie: trabajo. Entrevista a Adriana Puiggrós”, en “Radar Libros”, supl. de *Diario Página/12*. Buenos Aires, 28 de diciembre, 2003. <<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/10-875-2003-12-28.html>>. [Consulta: 11 de noviembre, 2020].
- ARANGUREN, Martín, “La evolución de la revista Nueva Sociedad en el marco de la historia política y científico-social de América Latina (1972-1998), con foco en la llamada ‘Teoría de la Dependencia’”, en *Espacio abierto*, vol. 19, núm. 1. Maracaibo, Venezuela, Universidad de Zulia, enero-marzo, 2010, pp. 5-25. <<https://www.redalyc.org/pdf/122/12212289001.pdf>>. [Consulta: 12 de septiembre, 2020].
- ARATA, Nicolás, “Adriana Puiggrós, la vigencia de una maestra y su legado Laudatio académica”, en *Universidad, archivos: configuraciones mestizas. Adriana Puiggrós. Conferencia de investidura como doctora honoris causa*. Buenos Aires, UNIPE, 2024, pp. 31-38.
- ARATA, Nicolás, Myriam Southwell, coords., *Ideas en la educación latinoamericana; un balance historiográfico*. (Colección: Ideas en la educación latinoamericana). Buenos Aires, Argentina: UNIPE, Editorial Universitaria, 2014.
- BACHELARD, Gaston, *El aire y los sueños. Ensayo sobre la imaginación del movimiento*. México, FCE, 1958.
- BALDUZZI, Juan, “Peronismo, saber y poder”, en Adriana Puiggrós, Susana José, Juan Balduzzi, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires, Contrapunto, 1988, pp. 169-201.
- BARALDI, Victoria, “Entrevista a Adriana Puiggrós”, en *Itinerarios educativos*, núm. 11. Santa Fe, Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias-Universidad Nacional del Litoral, 2018, pp. 187-194. <<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/issue/view/729>>. [Consulta: 29 de octubre, 2020].
- BERNETTI, Jorge, Mempo Giardinelli, *México: el exilio que hemos vivido*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2003.
- BIBLIOTECA NACIONAL MARIANO MORENO de la República Argentina (BNMM), *Testimonio de Adriana Victoria Puiggrós*. Buenos Aires, 3 de julio, 2014. <<https://www.bn.gov.ar/micrositios/multimedia/ddhh/testimonio-de-adriana-victoria-puiggrós>>. [Consulta: 17 de septiembre, 2020].
- BIDAURRATZAGA, Eduardo, “Consenso de Washington”, en Juan Hernández, Erika González, Pedro Ramiro, eds., *Diccionario crítico de empresas transnacionales* [en línea]. Madrid, Observatorio Multinacionales en América Latina, Icaria Editorial, 2012, secc. economía. <<http://omal.info/spip.php?article4820>>. [Consulta: 13 de abril, 2020].
- BOCCHINO, Adriana, “Crisis. 2ª Época (1986-1987). Una revista con los tiempos cambiados”, en *CELEHIS. Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas*, núm. 17. Mar del Plata, Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata, 2005/2006, pp. 77-96. <<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/celehis/article/view/606/609>>. [Consulta: 10 de abril, 2020].

- BUENFIL, Rosa Nidia, “Horizonte posmoderno y configuración social”, en Alicia de Alba, comp., *Posmodernidad y Educación. Colección: Problemas educativos de México*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Porrúa, 1998
- BUENFIL, Rosa Nidia, “La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación”, en M. A. Jiménez, coord. *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. México, Juan Pablos Editores/SADE, 2012.
- BUENFIL, Rosa Nidia, *Análisis de discurso y educación, Documento DIE 26*. México, DIE-CINVESTAV, 1993.
- BUENFIL, Rosa Nidia, et al., *La Investigación Educativa en los Ochenta. Perspectiva para los Noventa. Estado del Conocimiento. Cuaderno 29 Filosofía, Teoría y Campo de la Educación*. México, COMIE, 1993.
- CABALLEROS, Rómulo, “La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en la historia de la integración centroamericana”, en Jorge M. Martínez, ed., *Logros y desafíos de la integración centroamericana*. Santiago, CEPAL, 2019, pp. 29-60
- CALLONI, Stella, *Operación Cóndor: los años del lobo*. Buenos Aires, Ediciones Continente, 1999.
- CAMOU, Antonio, Marcelo Prati, “Entrevista a Adriana Puiggrós. La planificación no es contraria a la democracia: donde hay desigualdad hay que planificar”, en *Cuestiones de sociología*, núm. 8. Buenos Aires, FAHCE-UNLP, 2012, pp. 183-197.
- CARLI, Sandra, “Adriana Puiggrós. Ensayo de una biografía incompleta: el exilio mexicano y la génesis del pensamiento crítico sobre la educación en América Latina (1974-1984)”, en Dossier “Mujeres en la historia de la educación. Parte II”, en *Historia de la educación-anuario*, núm. 2, vol. 17. Buenos Aires, SAHE, 2016, pp. 240-260. <<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/9599/pdf>> [Consulta: 25 de febrero, 2020].
- CARLI, Sandra, “Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas del debate en educación (1955-1985)”, en *Adriana Puiggrós, dir., Historia de la Educación Argentina. VII. La educación en las provincias (1945-1985)*. Buenos Aires, Galerna, 1997, pp. 221-288. (Historia de la Educación Argentina, VII).
- CARLI, Sandra, “Memoria de una década de trabajo de APPEAL: la relación entre teoría, historia y avances de investigación”, en Adriana Puiggrós, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación/Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Miño y Dávila, 2003, pp. 329-338.
- CARRASCO, Gabriel, “El aprendizaje del pueblo boliviano”, en *Revista Común*. México, 23 de noviembre, 2020. <<https://www.revistacomun.com/blog/el-aprendizaje-del-pueblo-boliviano?rq=bolivia>>. [Consulta: 26 de noviembre, 2020].
- CÉSPEDES, Lucía, “La revista argentina Ciencia Nueva (1970-1974): análisis de contenidos, recursos gráficos, publicidad y públicos”, en *Perspectivas de la comunicación*, vol. 12, núm. 1. Temuco, Chile, Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad de La Frontera, junio, 2019, pp. 281-313.
- CHAGUACEDA, Armando, Luis Duno-Gottberg, “¿Una nueva hegemonía conservadora? Palabras a modo de introducción”, en Armando Chaguaceda, Luis Duno-Gottberg, coords., *La derecha como autoritarismo en el siglo XXI*. Buenos Aires/México/Houston, Fundación Cadafal/Centro de Estudios Constitucionales Iberoamericanos AC/Rice University, 2020, pp. 7-14.

- CHIOCCHETTI, Magali, “Exilio, memoria e identidades políticas. La Revista Controversia. Para el examen de la realidad argentina y la revalorización democrática”, en Revista *Question. Revista Especializada en Periodismo y Comunicación*, vol. 1, núm. 27. Buenos Aires, Universidad Nacional de la Plata, julio-septiembre, 2010. <<https://www.perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/992/905>>. [Consulta: 02 de abril, 2020].
- CLACSO, *Biblioteca Simón Rodríguez* [en línea], s.f. <https://www.clacso.org.ar/biblioteca_simonrodriguez/>. [Consulta: 31 de octubre, 2020].
- Constitución Nacional de la Nación Argentina. Artículo 75, inc. 19 [segunda parte, cap. 4], con la Reforma del año 1994. Buenos Aires, Imprenta del Congreso de la Nación, 1994. <<https://bibliotecadigital.csjn.gov.ar/Constitucion-de-la-Nacion-Argentina-Publicacion-del-Bicent.pdf>>. [Consulta: 12 de septiembre, 2020].
- CROVARA, María Eugenia, “Pobreza y estigma en una villa miseria argentina”, en *Política y cultura*, núm. 22. México, enero, 2004, pp. 29-45.
- DÉRCOLI, Julián Andres, *La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, 1973: del conocimiento alienado al conocimiento para la liberación*. Buenos Aires, IEC-CONADU, 2019. <https://iec.conadu.org.ar/files/areas-de-trabajo/1519081158_2017-la-universidad-nacional-y-popular-de-buenos-aires.pdf>. [Consulta: 2 de septiembre, 2020]
- DERRIDA, Jacques, “Carta a un amigo japonés”, en *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona, Anthropos, 2017, pp. 23-27.
- DGCyE, “Agencia de Acreditación de Saberes del Trabajo”, en *Anales de la educación común*, tercer siglo, año 2, núm. 5. Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento, diciembre, 2006, pp. 228-231. <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero05/archivosparadescargar/27.saberes_trabajo.pdf>. [Consulta: 06 de noviembre, 2020].
- DGME, *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México, Dirección General de Materiales Educativos-SEP, 2010. <<http://www.sepbcs.gob.mx/contenido/documentos/educativo/telesecundarias/Breve%20Historia%20de%20Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf>>. [Consulta: 1 de septiembre, 2020].
- DOMÍNGUEZ, Humberto, Rafael Carrillo, “Los indígenas en la nueva sociedad colonial”, en *Portal académico del CCH* [en línea]. México, UNAM, enero, 2008, p. 2. <<https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex1/HMI/IndigenasCol.pdf>>. [Consulta: 12 de septiembre, 2020].
- DOS SANTOS, Theotônio, *Construir soberanía: una interpretación económica de y para América Latina*; prol. Francisco López Segrera. Buenos Aires, CLACSO, 2020.
- DOSSE, François, *La marcha de las ideas: historia de los intelectuales, historia intelectual*. Valencia, Universitat de València, 2007.
- ENRICO, Juliana, “La construcción de procesos hegemónicos en los orígenes del sistema educativo argentino: el imaginario sarmientino y la génesis de la pedagogía normalista”, en *Cuadernos de educación*, núm. 6. Córdoba, julio, 2008, pp. 127-141.
- ENTIN, Gabriel, Eugenia Palieraki, “Democracia autoritaria o democracia ciudadana. El estallido social en Chile en perspectiva histórica”, en *Revista Común*. México, 23 de octubre, 2019.

- <<https://www.revistacomun.com/blog/democracia-autoritaria-o-democracia-ciudadana-el-estallido-social-en-chile-en-perspectiva-histrica?rq=Chile>>. [Consulta: 26 de noviembre, 2020].
- ESTEVEZ, Pablo, Dario Bersusky, Gabriel Hojman, Ana Diamant, “Una experiencia educativa que se piensa en vacaciones liberadoras para niños y adolescentes: la colonia Zumerland de ayer a hoy”, en 39 *ISCHE. Educación y emancipación*. Buenos Aires, 19-21 de julio, 2017.
- FELDFEBER, Myriam, Adriana Puiggrós, Susan Robertson, Miguel Duhalde, *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires, Internacional de la Educación para América Latina/Ediciones Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), 2018, 98 pp. <https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/investigacion_argentina_0.pdf>. [Consulta: 25 de noviembre, 2020].
- FOLLARI, Roberto, “Los neopopulismos latinoamericanos como reivindicación de la política”, en *Cuadernos Americanos*, Nueva época, vol. 4, núm. 126. México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe-UNAM, 2008, pp. 11-28. <<http://www.cialc.unam.mx/cuadamer/textos/ca126-11.pdf>>. [Consulta: 30 de octubre, 2020].
- FOUCAULT, Michel, "Poderes y Estrategias", en *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid, Alianza, 1981.
- FRIEDEMANN, Sergio, “De las Cátedras Nacionales (1967-1971) a la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974). Experiencias configuradores de institucionalidad universitaria”, en *Sociohistórica*, núm. 39. Buenos Aires, FHyCE-Universidad Nacional de la Plata, 2017. <<https://pdfs.semanticscholar.org/c03c/6b1b411977d359062e7df4b1706db0d55e87.pdf>>. [Consulta: 20 de marzo, 2020].
- FRIEDEMANN, Sergio, “De las Cátedras Nacionales (1967-1971) a la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974). Experiencias configuradoras de institucionalidad universitaria”, en *Sociohistórica*, núm. 39. Buenos Aires, FHyCE-Universidad Nacional de la Plata, 2017, pp. e026. <<https://pdfs.semanticscholar.org/c03c/6b1b411977d359062e7df4b1706db0d55e87.pdf>>. [Consulta: 20 de marzo, 2020].
- FRIEDEMANN, Sergio, “De las Cátedras Nacionales (1967-1971) a la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974). Experiencias configuradoras de institucionalidad universitaria”, en *Sociohistórica*, núm. 39. Buenos Aires, FHyCE-Universidad Nacional de la Plata, 2017, p. 9. <<https://pdfs.semanticscholar.org/c03c/6b1b411977d359062e7df4b1706db0d55e87.pdf>>. [Consulta: 20 de marzo, 2020].
- FRIEDEMANN, Sergio, “Los trabajadores en la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires”, en *Bordes, Revista de política, derecho y sociedad*. Buenos Aires, mayo-julio, 2016, pp. 23-27.
- FRIEDEMANN, Sergio, “Transición a la dictadura durante el gobierno de Isabel Perón. El ocaso de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires”, en *Entramados y perspectivas. Revista de la Carrera de Sociología*, vol. 6, núm. 6. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales-UBA, 2016, pp. 3-36.
- GAGLIANO, Rafael, “Reflexiones en torno al concepto de vacancia en historia de la educación en la argentina”, Nicolás Arata y María Luz Ayuso, eds., *SAHE/20. La formación de una comunidad intelectual*. Buenos Aires, Argentina, SAHE, 2015, pp. 165-171.
- GARATEGARAY, Martina, “El latinoamericanismo del exilio. Reflexiones sobre la revista Testimonio Latinoamericano”, en *Estudios* [en línea], núm. 39. Córdoba, enero-junio, 2018, pp. 31-47. <<https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/restudios/article/view/19495>>. [Consulta: 3 de abril, 2020].

- GARATEGARAY, Martina, “La unidad del exilio: Las revistas Cuadernos de Marcha y Controversia en México”, en *Revista Eletrônica da Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas (ANPHLAC)* [en línea], núm. 19. Julio-diciembre, 2015, pp. 186-207. <<http://revistas.fflch.usp.br/anphlac/article/view/2369/2237>>. [Consulta: 3 de abril, 2020].
- GARCÉS, Luis, “Hitos”, en Nicolás Arata y María Luz Ayuso, eds., *SAHE/20. La formación de una comunidad intelectual*. Buenos Aires, Argentina, SAHE, 2015, pp. 25-33.
- GIANFELICE, María Eugenia, *Los intelectuales de la educación frente al Segundo Congreso Pedagógico Nacional. Una aproximación a la producción intelectual y el posicionamiento político-pedagógico de Adriana Puiggrós*. Buenos Aires, 2008. Tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/2878/Documento_completo__329.pdf-des.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [Consulta: 10 de abril, 2020].
- GÓMEZ Sollano, Marcela, “Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. Historia y horizontes”, en *Praxis & Saber. Revista de Investigación y pedagogía*, vol. 6, núm. 12. Tunja, Colombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, julio-diciembre, 2015, pp. 129-148. <<https://www.redalyc.org/pdf/4772/477247216007.pdf>>. [Consulta: 12 de septiembre, 2020].
- GÓMEZ Sollano, Marcela, “La Pedagogía de Adriana Puiggrós”, en *Seminario Básico. La construcción del campo de la Pedagogía. Expectativas hacia un mundo de contingencia. Análisis del proyecto-promesa en las pedagogías actuales* [Mesa: Pedagogías Sociales del siglo XX y siglo XXI]. Posgrado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, enero-junio 2022.
- GÓMEZ Sollano, Marcela, “Pensar la teoría pedagógica. Configuración, mediación y usos”, en *Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 12, núm. 13, 2018.
- GÓMEZ Sollano, Marcela, “Los eventos académicos realizados en México de 1992 a 2002 (espacios, agentes y debates)”, en Alicia de Alba, coord., *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacionales y regionales*. México, Consejo Nacional de Investigación Educativa, 2003. pp. 358-359 (La Investigación Educativa en México 1992-2002, 11).
- GÓMEZ Sollano, Marcela, “Saberes, sujeto y alternativas pedagógicas”, en M. A. Jiménez, coord. *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. México, Juan Pablos Editores/SADE, 2012.
- GÓMEZ Sollano, Marcela, “Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Recortes de observación y articulación conceptual”, en Marco Antonio Jiménez, coord., *Investigación Educativa. Huellas metodológicas*. México, Juan Pablos Editor, 2012, pp. 193-218. (Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación. Nueva Época, 9).
- GÓMEZ Sollano, Marcela, Adriana Puiggrós, antól., *Fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2019, 348 pp. (Colección: Reediciones imprescindibles). <<http://publicaciones.filo.uba.ar/fuentes-sobre-alternativas-pedag%C3%B3gicas-populares-en-am%C3%A9rica-latina>>. [Consulta: 02 de septiembre, 2020].
- GÓMEZ Sollano, Marcela, Adriana Puiggrós, antól., *La educación popular en América Latina*. México, Secretaría de Educación Pública- El Caballito, 1986. 2 tt. (Biblioteca Pedagógica).
- GÓMEZ Sollano, Marcela, Beatriz Cadena, Martha Franco, “Educación popular y las alternativas pedagógicas en la historia reciente de México”, en Lidia Rodríguez, dir., *Educación popular en la historia reciente*

- en Argentina y América Latina. *Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires, APPEAL, 2013, pp. 41-81.
- GÓMEZ Sollano, Marcela, coord., *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México, UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional-Programa Transdisciplinario en Investigación y Desarrollo para Facultades y Escuelas, 2009 (Macroproyecto Ciencias Sociales y Humanidades).
- GÓMEZ Sollano, Marcela, Liz Hamui Sutton, coords., *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate*. México, UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional-Programa Transdisciplinario en Investigación y Desarrollo para Facultades y Escuelas, 2009 (Macroproyecto Ciencias Sociales y Humanidades).
- GÓMEZ Sollano, Marcela, Martha Corenstein Zaslav, coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (1ª ed. epub). México, FFYL, DGAPA-UNAM, 2016. (Colección Seminarios). <<http://www.librosoa.unam.mx/xmlui/handle/123456789/418>>. [Consulta: 21 de noviembre, 2019].
- GÓMEZ Sollano, Marcela, y Adriana Puiggrós, "El sentido de las 'alternativas pedagógicas' en la formación: presupuestos y campos de problematización en la historia de la educación latinoamericana.", en Josefina Zoraida Vázquez y Pilar Gonzalbo, comps., *La enseñanza de la historia*. México, OEA, 1994. (INTERAMER, Serie Educativa, 29).
- GÓMEZ, Sebastián, "La política de acceso, permanencia y egreso universitario durante la administración kirchnerista (2003-2015) y macrista (2015-2019) en Argentina. Apuntes para una caracterización", en *EccoS. Revista científica*, núm. 49. Sao Paulo, Brasil, Universidade Nove de Julho, abril-junio, 2019, pp. 1-20. <<https://search.proquest.com/openview/1fb822a898b253afe1a14283d9e1a5af/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2030580>>. [Consulta: 25 de noviembre, 2020].
- GONZÁLEZ Arenas, Marcela, "Aproximación en claroscuro al contexto teórico internacional", en Alicia de Alba, coord., *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas nacional y regionales 1992-2002*. México, Consejo Nacional de Investigación Educativa, 2003, pp. 187-248.
- GONZÁLEZ Casanova, Pablo, "Globalidad, neoliberalismo y democracia", en Pablo González, John Saxe-Fernández, *El mundo actual: situación y alternativas*. México, Siglo XXI/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM, 2002. pp. 45-55.
- GONZÁLEZ Casanova, Pablo, "Paradigmas y ciencias sociales: una aproximación", en *Estudios Políticos*, núm. 10, época 3. México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 1992, pp. 167-177. <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/59767/52706>>. [Consulta: 14 de abril, 2020].
- GONZÁLEZ Cosío, Arturo, "Los años recientes. 1964-1976", en Fernando Solana, Raúl Cardiel, Raúl Bolaños, coords., *Historia de la educación pública en México*. México, Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas-SEP, 1982, pp. 403-425.
- GONZÁLEZ Cosío, Arturo, "Los años recientes. 1964-1976", en Fernando Solana, Raúl Cardiel, Raúl Bolaños, coords., *Historia de la educación pública en México*. México, Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas-SEP, 1982, pp. 403-425.
- GONZÁLEZ Gaudiano, Edgar, "Los saberes socialmente productivos. Entrevista a Adriana Puiggrós", en *Trayectorias*, vol. 10, núm. 27. Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León, julio-diciembre, 2008, pp. 111-122. <<https://www.redalyc.org/pdf/607/60712752011.pdf>>. [Consulta: 05 de noviembre, 2020].

- GONZÁLEZ, Lucía D., *Villas miseria: la construcción del estigma en discursos y representaciones 1956-1957*. Bernal, Universidad de Quilmes, 2015.
- GRAIZER, Oscar, “Gobierno de la relación educación y trabajo: arenas de recontextualización”, en *Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 2, núm. 2. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de La Plata, 2008. <<https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv02n02a04>>. [Consulta: 05 de noviembre, 2020].
- GRAMSCI, Antonio, Cuadernos de la cárcel, t. 5. México, Era/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1999.
- GRAMSCI, Antonio, Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno. México, Juan Pablos Editor, 1975.
- GRANJA, Josefina, “Introducción” y “Análisis conceptual de discurso: lineamientos para una perspectiva emergente”, en Josefina Granja, comp., *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. México, Seminario de Análisis del Discurso Educativo, Plaza y Valdés, 2003, pp. 229-251.
- HERRERÍAS, Ashanty, “Contexto y debates para pensar el campo problemático de las alternativas pedagógicas en América Latina” y “Una mirada a partir de las aportaciones del Programa APPEAL. Momentos de su configuración”, en *Tensiones y articulaciones en el marco de la Reforma Educativa en México: El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) como experiencia de construcción alternativa*. México, Informe Académico, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2018, pp. 7-33.
- INDEC, *¿Qué es el Gran Buenos Aires?* [en línea]. Buenos Aires, Instituto Nacional de Estadística y Censos, agosto, 2003. <https://www.indec.gob.ar/dbindec/folleto_gba.pdf>. [Consulta: 28 de agosto, 2020]]
- IPF, “Fundadores”, en *Instituto Paulo Freire* [en línea], s.f. <<https://www.paulofreire.org/fundadores>>. [Consulta: 22 de octubre, 2020].
- ISTÚRIZ, Aristóbulo, “Venezuela reaviva el pensamiento de Simón Rodríguez”, en *Anales de la educación común*, tercer siglo, año 2, núm. 3. Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, abril, 2006, pp. 22-27. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero03/ArchivosParaImprimir/4_isturiz_st.pdf>. [Consulta: 31 de octubre, 2020].
- JOHN SIMON GUGGENHEIM MEMORIAL FOUNDATION, *About the Fellowship* [en línea]. Nueva York, John Simon Guggenheim Memorial Foundation, s.f., <<https://www.gf.org/about/fellowship>>. [Consulta: 18 de septiembre, 2020].
- LACLAU, Ernesto y Chantal Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2010.
- LACLAU, Ernesto, Intervención en Encuentro *Peronismo y Kirchnerismo*. Buenos Aires, Casa Nacional del Bicentenario, 6 de junio, 2011. <<https://www.youtube.com/watch?v=uwKjov0Ixes>>. [Consulta: 29 de julio, 2020]
- LACLAU, Ernesto, *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2000.
- LECCARDI, Carmen, Carles Feixa, “El concepto de generación en las teorías sobre la juventud”, en *Última década*, vol. 19, núm. 34. Santiago, Chile, junio, 2011, pp. 11-31.

- <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362011000100002&lng=es&nrm=iso>. [Consulta: 19 de marzo, 2020].
- LEMUS Talavera, Agustín, “Semblanza profesores: Jesús Aguirre Cárdenas”, en FFyL, *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*. México, FFyL-UNAM, 1994, pp. 277-278. <<http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/3531>>. [Consulta: 18 de septiembre, 2020].
- LEOZ, Gladys, *Las significaciones sociales imaginarias vinculadas a la Educación Superior no universitaria (1886-1995)*. San Luis, Argentina, 2008. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas.
- LEVY, Esther, “Educación de jóvenes y adultos en Argentina. Historia reciente, sujetos, coyuntura y desafíos”, en *Educação*, vol. 42, núm. 3. Porto Alegre, Brasil, septiembre-diciembre, 2019, pp. 377-386.
- Ley N° 23.114, *Boletín Oficial*, núm. 25.541, año XCII. Buenos Aires, Argentina, 30 de octubre, 1984. <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001783.pdf>>. [Consulta: 08 de abril, 2020].
- Ley N°1420, Ley reglamentando la Educación Común, sancionada el 26 de junio de 1884 y promulgada el 8 de julio de 1884, en Jerónimo Remorino, dir., *Anales de Legislación Argentina, complemento, años 1881-1888*. Buenos Aires, La Ley, 1955, p. 126-133. <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>>. [Consulta: 08 de abril, 2020].
- MAFFEI, Martha, Hebe San Martín de Duprat, Adriana Puiggrós, Gustavo Maure María Teresa Basilio, Ana Lorenzo, *Educación y modelo de sociedad: reflexiones desde la carpa blanca*. Mendoza, Argentina, Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación (SUTE)/Diógenes, 1999, 123 p.
- MARINI, Ruy Mauro, “La crisis del desarrollismo”, 1994.
- MARTÍNEZ Hernández, Ana María del Pilar, “Prólogo. Un recorrido de la obra a través de su proceso de construcción”, en Marcela Gómez Sollano, Martha Corenstein Zaslav, coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México, FFyL, DGAPA-UNAM, 2013, pp. 7-29.
- MASSIDDA, Adriana Laura, “Lo político en lo urbano. Pobreza urbana en el pasado reciente. Villa Jardín, 1958-1967”, en *Revista Encuentros Uruguayos*, vol. XI, núm. 1, julio, 2018, pp. 59-72.
- MASSIDDA, Adriana Laura, “Lo político en lo urbano. Pobreza urbana en el pasado reciente. Villa Jardín, 1958-1967”, en *Revista Encuentros Uruguayos*, vol. XI, núm. 1, julio, 2018, pp. 59-72.
- MCLAREN, Peter, Gustavo Fischman, “Foreword”, en Adriana Puiggrós, *Neoliberalism and Education in Latin America*. Boulder, EUA, Westview Press, 1999.
- MERCADER, Sofía, “Notas sobre la historia de la revista *Punto de vista* (1978-2008) y su colocación en el campo intelectual argentino del fin del siglo”, en *Nuevo Mundo. Mundos nuevos* [en línea]. 16 de febrero, 2018. <<https://journals.openedition.org/nuevomundo/72032>>. [Consulta: 13 de abril, 2020].
- MERCADO, María Belén, “Competencias laborales o saberes del trabajo: un debate que recién se inicia” en Marcela Gómez, coord., *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México, UNAM-Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, 2009, pp. 121-137.
- MIGUEL, Adriana de, “La clausura del discurso educativo moderno en la Argentina”, en *Propuesta educativa*, núm. 18. Buenos Aires, FLACSO, 1998, pp. 84-89.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DE CUBA, *Pedagogía 2021. Encuentro internacional por la unidad de los educadores. Reencuentro con los congresos Pedagogía al cumplirse su*

- decimoseptima edición*. La Habana, Cuba, Ministerio de Educación de la República de Cuba, febrero, 2021. < http://pedagogia.rimed.cu/wp-content/uploads/2020/10/ped_evt_historia.pdf>. [Consulta: 27 de noviembre, 2020].
- Ministerio de Educación y Justicia, *Congreso Pedagógico: Informe final de la Asamblea Nacional*, Embalse, Córdoba, 27 de febrero-6 de marzo de 1988. <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003621.pdf>>. [Consulta: 11 de abril, 2020].
- MOÑINO, Alejo, dir., *Maciel. La otra orilla*. [documental]. [s.l.], 2018. <https://youtu.be/sJR_DCbl5yk>. [Consulta: 24 de agosto, 2020].
- MORENO y de los Arcos, Enrique, *Los paradigmas metodológicos de la investigación pedagógica*. México, Colegio de Pedagogos de México, 1993.
- MORENO, Laurie M., Andrés F. Gutiérrez, *La política en la propuesta educativa y social de educador Simón Rodríguez*. Bogotá, Colombia, 2019. Tesis, Universidad Pedagógica Nacional. <<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10550/TE-23369.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. [Consulta: 31 de octubre, 2020].
- MORETTA, Rosana, “La carpa blanca: Análisis político-social en el marco de los movimientos sociales”, en *Anuario Facultad de Ciencias Humanas*, núm. 2. Santa Rosa, Argentina, Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional de la Pampa, 2000, pp. 69-84. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anuario_fch/anuv02a07moretta.pdf>. [Consulta: 17 de octubre, 2020].
- MORGAGE, Graciela, “Presentación”, en *Presentación de los libros ‘Imperialismo y educación en América Latina’ (reedición actualizada y ‘Rosarito. Un policial pedagógico’)*, en el marco de 41 Feria Internacional del Libro de Buenos Aires. Buenos Aires, Sala Alfonsina Storni, 2 de mayo, 2015. <<https://www.youtube.com/watch?v=oqofLciAHtk>>. [Consulta: 27 de noviembre, 2020].
- MOYANO, Segundo, “De lo imposible (y posible) en educación, en *Interrogant*, núm. 11, 2011, pp. 13-18
- MURMIS, Miguel, Juan C. Portantiero, *Estudios sobre los orígenes del peronismo*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2018.
- NATALE, Alberto, “La reforma constitucional argentina de 1994”, en *Cuestiones Constitucionales. Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, núm. 2. México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, enero-junio, 2000. <<https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/cuestiones-constitucionales/article/view/5588/7261>>. [Consulta: 23 de abril, 2020].
- NAVARRETE Cazales, Zaira y Rosa Nidia Buenfil, “Creación de una profesión. La carrera de Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México”, en *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 23, núm. 79. México, diciembre, 2018, pp. 1023-1049. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000401023&lng=es&nrm=iso>. [Consulta: 18 de septiembre, 2020].
- NÚÑEZ, Violeta M., “De la escuela normal del Paraná o de la fundación de magisterio en la Argentina”, en *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, núm. 5. Salamanca, Universidad de Salamanca, 1985, pp. 273-290.
- OROZCO, Bertha, “La categoría alternativa como elemento analizador del discurso pedagógico contemporáneo”, en M. Gómez Sollano, M. Corenstein Zaslav, coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México, FFYL-UNAM, 2013, pp. 555-580

- OROZCO, Bertha, Claudia Pontón, *Filosofía, teoría y campo de la educación: 2002-2011*. México, ANUIES, COMIE, 2013, p. 128. (Colección Estados del Conocimiento).
- OSORIO, Jaime, *Fundamentos del análisis social: la realidad social y su conocimiento*. México, FCE, 2001
- OSORIO, Jorge, “Profundizando el aporte de la educación popular y el CEAAL en América Latina y el Caribe: Lectura del periodo 1993-1996”, en *La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política*, núm. 20. México, Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL), 2004, pp. 4-16. <<http://ceaal.org/images/stories/Piragua%2020.pdf>>. [Consulta: 26 de noviembre, 2020].
- PALTI, Elías, Francisco Ortega y Gabriel Entin, en *Pensar la historia conceptual: problemas y perspectivas* [evento académico], México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 8 de agosto, 2016.
- PANTOJA Morán, David, comp., *Antología del pensamiento latinoamericano sobre la educación, la cultura y las universidades*. México, UDUAL, 2007.
- PERETTI, Cristina de, *Jacques Derrida. Texto y deconstrucción*. Barcelona, Anthropos, 1989.
- PINEAU, Pablo, “Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación general. Materia Sistema Educativo”. Buenos Aires, Secretaría de Educación-Dirección General de Planeamiento, 2000.
- PINEAU, Pablo, *Historia y política de la educación argentina*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
- PINEAU, Pablo, Myriam Southwell, Sebastián Román, Diálogo “A 150 años de la fundación de la Escuela Normal del Paraná: historias y legados para pensar la profesión docente”, en *II Jornadas Nacionales de Formación Docente «El oficio de educar: historia y presente de la profesión a 150 años de la creación de la Escuela Normal del Paraná»*. Instituto Nacional de Formación Docente, Argentina, 18 de junio, 2020. <<https://youtu.be/JETbT7VBnBw>>. [Consulta: 21 de agosto, 2020].
- PINEAU, Pablo, “El concepto de educación popular: un rastreo histórico comparativo en Argentina”, en *Revista de Educación*. Buenos Aires, 1994, núm. 305, (pp. 257-278)
- PINO, Mirian, “El semanario Marcha de Uruguay: una genealogía de la crítica de la cultura en América Latina”, en *Revista de crítica literaria latinoamericana*, año 28, núm. 56. Lima-Hanover, 2002, pp. 141-156. <<http://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/11473>>. [Consulta: 3 de abril, 2020]
- PIZARRO, Ana, *De ostras y caníbales*. Santiago de Chile, Editorial de la Universidad de Santiago, 1994.
- PIZARRO, Ana, *De ostras y caníbales*. Santiago de Chile, Editorial de la Universidad de Santiago, 1994.
- PLÁ, Sebastián, “La escuela en tiempo de pandemia”, en *La Jornada*. México, 10 de abril, 2020. <<https://www.jornada.com.mx/2020/04/10/opinion/022a2pol>>. [Consulta: 28 de abril, 2020].
- PONZA, Pablo, “Revista *Crisis*: primera época (1973-1976) Revisionismo histórico y cultural”, en *Improntas de la historia y la comunicación*, núm. 3. Buenos Aires, Facultad de Periodismo y comunicación cultural social, Universidad Nacional de la Plata, junio-noviembre, 2017, e002. <<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/improntas/article/view/3904/3170>>. [Consulta: 10 de abril, 2020].
- PUIGGRÓS Adriana, "En educación no sirven las recetas neoliberales", en *Diario Clarín*. Buenos Aires, 25 de noviembre, 1997.
- PUIGGRÓS Adriana, "En la Argentina no hay escuelas de excelencia" (entrevista), en *Diario La Nación*. Buenos Aires, 16 de agosto, 1998.

- PUIGGRÓS Adriana, "La política educativa debe orientarse en cuatro grandes líneas", en *Revista La Ciudad Futura*, 1998.
- PUIGGRÓS Adriana, "Aulas para pocos", en *Revista Caras y caretas* [en línea]. Buenos Aires, 2 de diciembre, 2019. <<https://carasycaretas.org.ar/2019/12/02/aulas-para-pocos/>>. [Consulta: 10 de marzo, 2020].
- PUIGGRÓS Adriana, "El liderazgo de Cristina no es sólo una cuestión de bolsillo", en *Periódico Tiempo Argentino*. Buenos Aires, 2011.
- PUIGGRÓS Adriana, "Paulo Freire a la luz del siglo XXI", en *Revista Caras y caretas* [en línea]. Buenos Aires, 1 de julio, 2019. <<https://carasycaretas.org.ar/2019/07/01/paulo-freire-a-la-luz-del-siglo-xxi/>>. [Consulta: 10 de marzo, 2020].
- PUIGGRÓS Adriana: "Una ley a favor de la ciencia", en *Diario Clarín*. Buenos Aires, 4 de noviembre, 2000.
- PUIGGRÓS, Adriana "Refundamentación político pedagógica de la educación popular en la transición al siglo XXI", en *La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política*, núm. 12-13. Santiago de Chile, Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL), 1996, pp. 10-18.
- PUIGGRÓS, Adriana "Refundamentación de lo político. Pedagogía de la Educación Popular en la transición al s. XXI", en *Cuaderno de pedagogía Rosario*, año 1, núm. 2. Rosario, Argentina, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, 1997, pp. 9-46.
- PUIGGRÓS, Adriana, "¿En qué dirección(es) se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años? La opinión de los especialistas", en *Revista mexicana de investigación educativa*, núm. 47, vol. 15. México, COMIE, octubre-diciembre, 2010, pp. 1095-1099.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Actividades de investigación en la formación de pedagogos", en *Revista Foro Universitario*, núm. 23, época II. México, STUNAM, octubre 1982, pp. 13-20.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Alternativas educativas. Hacia la pluralización del sujeto", en *Cuadernos de Marcha*, 3ª época, núm. 27. Montevideo, enero 1988, pp. 11-16.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Apuntes para la evaluación del Congreso Pedagógico", en Pedro Krotsch, Cayetano de Lella, comps., *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1989, pp. 90-98.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Así no se hace", en *Diario El día de La Plata*, 24 de febrero, 1998.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Cambios para la Universidad", en *Diario Clarín*. Buenos Aires, 19 de febrero, 1999.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Crisis del sistema educativo. Hacia la transformación del sujeto pedagógico", en *Revista Punto de vista*, núm. 33. Buenos Aires, septiembre-diciembre, 1988, pp. 20-24.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Crónica de la educación en Latinoamérica", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 286. Barcelona, CISS Praxis, 1999, pp. 56-60.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Currículum universitario del siglo XXI y los derechos humanos", en Alicia de Alba, coord., *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/Secretaría de Desarrollo Social, 1993, pp. 220-230.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Desaprobados en educación", en *Diario Clarín*. Buenos Aires, 30 de junio, 1999.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana", en *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 21. México, INAH, junio, 1983, pp. 15-40.

- PUIGGRÓS, Adriana, "Dominación y sistema educativo", en *Compendio*. Buenos Aires, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de La Plata, 1972.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Editorial (Educación nacional: problemas reales, soluciones teóricas)", en *Revista Ciencia Nueva*, núm. 7. Buenos Aires, 1971, pp. 3-4. <<https://issuu.com/ciencianueva/docs/ciencianueva7>>. [Consulta: 25 de marzo, 2020].
- PUIGGRÓS, Adriana, "Educación neoliberal y quiebre educativo", en *Revista Nueva Sociedad*, núm. 146. Caracas, Venezuela, noviembre-diciembre, 1996, pp. 90-101.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Educación neoliberal y quiebre educativo", en Renán Vega, *Neoliberalismo: mito y realidad*. Santafé de Bogotá, Colombia, Ediciones Pensamiento Crítico, 1999.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Educación y revolución en Nicaragua", en *Cuadernos de Marcha*, 2ª época, núm. 8. México, julio-agosto, 1980.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Educación, modernización y democracia: el congreso pedagógico de 1882", en *Revista La ciudad futura*, núm. 1. Buenos Aires, agosto 1986.
- PUIGGRÓS, Adriana, "El congreso pedagógico", en *Revista Crisis*, núm. 44. Buenos Aires, Editorial del noreste, septiembre 1986.
- PUIGGRÓS, Adriana, "El gobierno no garantiza los pactos sociales", en *Diario Clarín*, 13 de octubre, 1998.
- PUIGGRÓS, Adriana, "El rating en la universidad", en *Revista El Periodista*, núm. 47. Buenos Aires, febrero, 1985.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Embarazo y discriminación", en *Diario Página/12*. Buenos Aires, 04 de mayo, 2000.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Entender lo que pasa", en Claudio Suasnábar, Damián Del Valle, Axel Didriksson, Lionel Korsunsky, comps., *Balances y desafíos hacia la CRES 2018. Cuaderno 1: Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana*. Buenos Aires, IEC-CONADU/CLACSO/Universidad Nacional de las Artes, 2018, pp. 179-182. <<https://upce.rec.uba.ar/Otros/Balances%20y%20desaf%C3%ADos%20hacia%20la%20CRES%202018-%20Cuaderno%20N%C2%BA%201.pdf>>. [Consulta: 25 de noviembre, 2020].
- PUIGGRÓS, Adriana, "Esta educación debe cambiar", en *Diario Clarín*. Buenos Aires, 10 de agosto, 1999.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Estado y educación en Cuba", en *La Jornada*. México, 9 de marzo, 1986.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Evaluación del seminario", en Jayme Benvenuto, comp., *Seminario del Río: Educación y derechos humanos en América Latina*. San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Fundación Fredrich- Naumann, 1990, pp. 99-108.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana", en Moacir Gadotti, Carlos A. Torres, orgs., *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo, Cortez Editora, 1994, pp. 13-22.
- PUIGGRÓS, Adriana, "La clave es la intensidad", en *Diario La Nación*. Buenos Aires, 06 de abril, 1999.
- PUIGGRÓS, Adriana, "La decadencia de la escuela", *Revista Arte, Sociedad e Ideología*, núm. 1, año. 1. México, 1978.
- PUIGGRÓS, Adriana, "La educación en disputa, retos y perspectivas en el siglo XXI", en *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, vol. 12, núm. 8. Córdoba, Argentina, Escuela de Ciencias de

- la Educación, FFyH-UNC, noviembre, 2017. <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/18563>>. [Consulta: 14 de marzo, 2020].
- PUIGGRÓS, Adriana, "La fragmentación de la pedagogía y los problemas educativos latinoamericanos", en *THESIS, Nueva Revista de Filosofía y Letras*, núm. 5. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, abril, 1980, pp. 20-41. <<http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/5175>>. [Consulta: 31 de marzo, 2020].
- PUIGGRÓS, Adriana, "La hora de la soberanía educativa en América Latina", en *Revista Educación y Pedagogía*, núm. 58, vol. 22. Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, septiembre-diciembre, 2010, pp. 19-28.
- PUIGGRÓS, Adriana, "La reforma de la educación: Camino a la fragmentación", en *Encrucijadas*, núm. 27. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, septiembre, 2004. <http://repositoriوبا.sisbi.uba.ar/gsd/collect/encruci/index/assoc/HWA_670.dir/670.PDF>. [Consulta: 23 de abril, 2020].
- PUIGGRÓS, Adriana, "La reforma de la educación: Camino a la fragmentación", en *Encrucijadas*, núm. 27. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, septiembre, 2004. <http://repositoriوبا.sisbi.uba.ar/gsd/collect/encruci/index/assoc/HWA_670.dir/670.PDF>. [Consulta: 23 de abril, 2020].
- PUIGGRÓS, Adriana, "La sociología de la educación en Baudelot y Establet", en Carlos A. Torres, Guillermo González Rivero, coords., *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. México, Centro de Estudios Educativos, 1981, pp. 279-302.
- PUIGGRÓS, Adriana, "La universidad argentina en 1986.", en *Revista Creación*, núm. 4. Buenos Aires, noviembre, 1986.
- PUIGGRÓS, Adriana, "La universidad argentina en la dictadura", en *Revista Testimonio latinoamericano*, año 3, núm. 12-13. Barcelona, abril, 1982.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Las deudas del secundario" en *Diario Clarín*. Buenos Aires, 18 de marzo, 1998.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Los límites del espiritualismo", en *Revista Punto de vista*, núm. 35. Buenos Aires, septiembre-noviembre, 1989, pp. 30-32.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Los objetivos de la reforma educativa", en *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 1. Buenos Aires, UBA, 1970.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Mariátegui: lucha de clases y luchas femeninas", en *Periódico El Día*. México, 14 de febrero, 1983.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Para reparar la educación", en *Diario Clarín*. Buenos Aires, 12 de enero, 2000.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Partidos, intelectuales y pedagogos", en *Revista La ciudad futura*, núm. 4. Buenos Aires, febrero 1987.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Paulo Freire do ponto de vista da interdisciplinaridade", en Danilo Streck, org., *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1999, pp. 95-111.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Polémicas actuales en la historiografía latinoamericana", en *Revista Argentina de Educación*, núm. 19. Buenos Aires, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE), abril, 1993, pp. 7-34.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana", en Héctor Rubén Cucuzza, comp., *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996.

- PUIGGRÓS, Adriana, "Problemas contemporáneos de la educación", en *Enseñanza más aprendizaje. Revista de la Escuela de Graduados de la Normal Superior de Nuevo León*, núm. 1. México, Escuela de Graduados de la Normal Superior de Nuevo León, diciembre, 1979.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Problemas teórico-políticos de la pedagogía latinoamericana", en *Enseñanza más aprendizaje. Revista de la Escuela de Graduados de la Normal Superior de Nuevo León*, núm. 6. México, Escuela de Graduados de la Normal Superior de Nuevo León, noviembre, 1982.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Psiquiatría social y educación", en *Revista Argentina de Psicología*, núm. 11. Buenos Aires, Asociación de Psicólogos de Buenos Aires, 1972.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Reasignar los recursos, propuestas frente a la crisis de la educación", en *Diario La Nación*. Buenos Aires, 16 de junio, 1999.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Recuperar el prestigio de la palabra Reforma", en *Revista Síntesis*, año 6. Buenos Aires, Fundación Argentina para la Libertad de Información (Fuali), diciembre 1998.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Revolución nicaragüense y pedagogía latinoamericana", en "Sábado", núm. 170, supl. de *Uno más Uno*. México, 7 de febrero, 1981.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Un espacio resguardado" en *Diario Clarín*. Buenos Aires, 21 de mayo, 1998.
- PUIGGRÓS, Adriana, "World Bank Education Policy: Market Liberalism Meets Ideological Conservatism", en *NACLA Report on the Americas*, vol. XXIX, núm. 6. Nueva York, NACLA, mayo-junio, 1996, pp. 26-31.
- PUIGGRÓS, Adriana, "World Bank Education Policy: Market Liberalism Meets Ideological Conservatism", *International Journal of Health Services*, vol. 27, núm. 2. The Johns Hopkins University, 1997, pp. 217-226.
- PUIGGRÓS, Adriana, "¿Estimular o desalentar en el primer grado?", en *Diario Página/12*, año 26, núm. 8520. Buenos Aires, 11 de julio, 2012, p. 21.
- PUIGGRÓS, Adriana, "¿Para qué me sirve la escuela?", en *Pátio: revista pedagógica*, año 1, núm. 3. Porto Alegre, Brasil, Editora Artes Médicas Sul Ltda, noviembre 1997- enero 1998.
- PUIGGRÓS, Adriana, "'Libre' se impuso sobre 'laica'", en *Diario El Bicentenario*, vol. '1958'. Secretaría General de la Presidencia, Presidencia de la Nación Argentina, 2010 p. 594. <<https://saladehistoria.net/biblioteca-digital/diarios-del-bicentenario/argentina/>>. [Consulta: 11 de noviembre, 2020].
- PUIGGRÓS, Adriana, "A herança pedagógica de Simón Bolívar", en Danilo Streck, Cheron Moretti, Telmo Adams, orgs., *Fontes da Pedagogia latino-americana. Heranças (des)coloniais*. Curitiba, Brasil, Appris, 2019. (Educação, tecnologias e interdisciplinariedade).
- PUIGGRÓS, Adriana, "Acceder a la educación es un derecho social", en *Diario Diagonales*. Buenos Aires, 28 de julio, 2011, p. 48.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Alternativa neoconservadora y alternativa", en Adriana Puiggrós, Susana José, Juan Balduzzi, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires, Contrapunto, 1988, pp. 203-283. (Colección Las alternativas pedagógicas).
- PUIGGRÓS, Adriana, "Andres Bello, o humanista latino-americano", en Danilo Streck, org., *Fontes da Pedagogia latino-americana. Uma antologia*. Belo Horizonte, Brasil, Autêntica Editora, 2010, pp. 71-87.

- PUIGGRÓS, Adriana, “Ante la crisis mundial, hay que cuidar a la sociedad”, en *Diario El Argentino*. Buenos Aires, 20 de octubre, 2008.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Avatares y resignificaciones del derecho a la educación en América Latina”, en *Revista Docencia*, año 15, núm. 40. Santiago de Chile, Colegio de Profesores de Chile AG, mayo, 2010, pp. 12-21. <http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia_40.pdf>. [Consulta: 11 de noviembre, 2020].
- PUIGGRÓS, Adriana, “Balance de educación en 25 años”, *Revista Caras y Caretas*, núm. 2227. Buenos Aires, octubre, 2008.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Contra la clausura”, en *Revista Maíz*, núm. 11 [en línea]. La Plata, FPyCS- UNLP, La Plata, septiembre, 2019. <<https://www.revistamaiz.com.ar/2019/09/contra-la-clausura.html>>. [Consulta: 13 de marzo, 2020].
- PUIGGRÓS, Adriana, “De la gratuidad al mercado”, en *Diario Página/12*. Buenos Aires, 25 febrero, 2016.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Derechos de los niños, derechos humanos”, en *Diario Página/12*, año 26, núm. 8735. Buenos Aires, 14 de febrero, 2013, p. 14.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Derechos humanos, sujetos y educación”, en *Revista Contexto & Educação*, núm. 25. Ijuí, Brasil, Livraria Unijuí Editora, marzo 1992.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Desafíos para el futuro de la universidad”, en *Revista Voces en el Fénix*, año 5, núm. 33. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, abril, 2014, p. 7.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Domingo F Sarmiento ou os antagonismos da cultura e da educação argentinas”, en Danilo Streck, org., *Fontes da Pedagogia latino-americana. Uma antologia*. Belo Horizonte, Brasil, Autêntica Editora, 2010, pp. 105-115.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Educación neoliberal y alternativas”, en Armando Alcántara Santuario, Ricardo Pozas, Carlos A. Torres, coords., *Educación, democracia y desarrollo en el fin del milenio*. México, Siglo XXI, 1998, pp. 46-56.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Educación política”, en *Diario Página/12*. Buenos Aires, 18 de agosto, 2012.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Educación Superior: Espacio privilegiado para la construcción de nuevas ideas”, en *Diario El Argentino*. Buenos Aires, 31 de marzo, 2009.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Educación y pobreza en América Latina”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 308. Barcelona, CISS Praxis, diciembre, 2001, pp.98-101.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Educación y poder: los desafíos del próximo siglo”, en Carlos Alberto Torres, comp., *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires, CLACSO, 2001, pp. 9-22. <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010030536/torres.pdf>>. [Consulta: 16 de octubre, 2020].
- PUIGGRÓS, Adriana, “Educación y Política en la Post Pandemia”, *Seminarios de formación permanente en Pensamiento Crítico*. Otras Voces en Educación/CEIP Histórica de Argentina/Centro de Investigación RÍUS de CLACSO-México, 1 de julio, 2020. <<https://www.youtube.com/watch?v=p6tKA545mUE>>. [Consulta: 1 de septiembre, 2020].
- PUIGGRÓS, Adriana, “El ámbito educativo sigue siendo el lugar menos violento”, en *Revista Laberintos*, año 5, núm. 20. Buenos Aires, Asociación de Institutos de Enseñanza Privada de la Provincia de Buenos Aires, marzo-abril, 2011, pp. 5-7.

- PUIGGRÓS, Adriana, “El ámbito para acercar posiciones son las paritarias provinciales”, en *Diario Tiempo Argentino*. Buenos Aires, 7 de marzo, 2012.
- PUIGGRÓS, Adriana, “El candidato de las mujeres vs. ‘Papá’”, en *Diario Página/12*. Buenos Aires, 21 de mayo, 2012.
- PUIGGRÓS, Adriana, “El estallido de la burbuja educativa chilena”, en *Diario Página/12*. Buenos Aires, 5 de agosto, 2011.
- PUIGGRÓS, Adriana, “El progreso de los jóvenes”, en *Diario Página/12*. Buenos Aires, 3 de marzo, 2014.
- PUIGGRÓS, Adriana, “El saldo de los ‘90’”, en *Diario Página/12*. Buenos Aires, 12 de marzo, 2012.
- PUIGGRÓS, Adriana, “El sueño pedagógico de Néstor”, en *Diario Tiempo Argentino*. Suplemento Especial. Buenos Aires, 27 de octubre, 2011, p. 27.
- PUIGGRÓS, Adriana, “El voto positivo por el cambio cultural”, en *Diario Tiempo Argentino*, año 3, núm. 780. Buenos Aires, 12 de julio, 2012, p. 18.
- PUIGGRÓS, Adriana, “En las antípodas de Sarmiento”, en *Revista Maíz*, núm. 6 [en línea]. La Plata, FPyCS-UNLP, La Plata, mayo, 2016. <<https://www.revistamaiz.com.ar/2016/05/en-las-antipodas-de-sarmiento.html>>. [Consulta: 13 de marzo, 2020].
- PUIGGRÓS, Adriana, “Enfoques de la educación latinoamericana en el siglo XXI”, en Lidia Rodríguez, dir., *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Ed. APPEAL, 2013, pp. 9-24.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Escuela, Cambio y Tecnología”, en *Diario La Capital*. Buenos Aires, 4 de noviembre, 1999.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Espiritualismo, normalismo y educación”, en Adriana Puiggrós, dir., *Historia de la Educación Argentina. VIII. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires, Galerna, 1997, 480 pp. (Historia de la Educación Argentina, VIII).
- PUIGGRÓS, Adriana, “Hacia nuevas metas de financiamiento educativo”, en *Diario Página/12*. Buenos Aires, 19 de febrero, 2010.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Hacia utopías y proyectos alternativos”, Adriana Puiggrós, Susana José, Juan Balduzzi, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires, Contrapunto, 1988, pp. 285-336. (Colección Las alternativas pedagógicas).
- PUIGGRÓS, Adriana, “Homenaje a Ernesto”, intervención durante el Encuentro *El pueblo y la política*, en homenaje a Ernesto Laclau. Buenos Aires, el Ministerio de Cultura de la Nación, Argentina, Centro Cultural Néstor Kirchner, 6 de octubre, 2015. <<https://youtu.be/Tq3kwYKeIM0>>. [Consulta: 01 de septiembre, 2020].
- PUIGGRÓS, Adriana, “Ingreso a la Universidad”, en *Diario Clarín*. Buenos Aires, diciembre, 2015.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Ingreso a la Universidad”, en *Diario Clarín*. Buenos Aires, diciembre, 2015.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Ivanissevich, un duro en la UBA”, en *Diario El Bicentenario*, vol. '1975'. Secretaría General de la Presidencia, Presidencia de la Nación Argentina, 2010, p. 663. <<https://saladehistoria.net/biblioteca-digital/diarios-del-bicentenario/argentina/>>. [Consulta: 11 de noviembre, 2020].

- PUIGGRÓS, Adriana, “La democracia que debemos construir”, en *Cuadernos Argentina Reciente*, núm. 6. Buenos Aires, diciembre, 2008.
- PUIGGRÓS, Adriana, “La disputa por la educación en América Latina. Hegemonía y alternativas”, en Marcela Gómez Sollano, Martha Corenstein Zaslav, coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México, FFYL-UNAM, 2013, pp. 103-120.
- PUIGGRÓS, Adriana, “La educación básica y media en la argentina de comienzos del siglo XXI”, en *Revista APORTES para el Estado y la Administración Gubernamental*, año 7, núm. 15. Buenos Aires, Asociación de Administradores Gubernamentales, otoño, 2000.
- PUIGGRÓS, Adriana, “La educación en la Constituyente de 1994”, en *Revista El Parlamentario*, 10 de agosto de 2014.
- PUIGGRÓS, Adriana, “La educación hacia el bicentenario”, *Revista Caras y Caretas*, núm. 2222. Buenos Aires, mayo, 2008.
- PUIGGRÓS, Adriana, “La educación latinoamericana: del liberalismo al neoliberalismo”, en Marcela Gómez Sollano, Martha Corenstein, coords., *La disputa por la educación. Tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina*. México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 2019, pp. 107-134. (Colección: Seminarios). <<http://www.librosoa.unam.mx/xmlui/handle/123456789/2339>>. [Consulta: 29 de octubre, 2020].
- PUIGGRÓS, Adriana, “La educación latinoamericana: del liberalismo al neoliberalismo”, en Gómez Sollano, Marcela, Martha Corenstein, coords., *La disputa por la educación. Tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina*. México, FFyL, DGAPA-UNAM, 2019, pp. 107-134. <<http://www.librosoa.unam.mx/xmlui/handle/123456789/2339>>. [Consulta: 21 de noviembre, 2019].
- PUIGGRÓS, Adriana, “La herencia de Juan Bosch”, en *Diario Página/12*. Buenos Aires, 23 de mayo, 2012.
- PUIGGRÓS, Adriana, “La memoria desde la educación”, en *Diario Tiempo Argentino*. Buenos Aires, 24 de marzo, 2011.
- PUIGGRÓS, Adriana, “La palabra de la niña”, en *Diario Página/12*. Buenos Aires, 20 de enero, 2012.
- PUIGGRÓS, Adriana, “La secundaria depende de lo que hagamos todos”, en *Diario Página/12*. Buenos Aires, 15 de marzo, 2010.
- PUIGGRÓS, Adriana, “La seguridad de los adolescentes”, en *Diario Página/12*. Buenos Aires, 28 de enero, 2011.
- PUIGGRÓS, Adriana, “La universidad de 1973-1974 (Segunda Parte)” en *Controversia*, año 1, núm. 2-3. México, diciembre, 1979.
- PUIGGRÓS, Adriana, “La universidad de 1973-1974 (Segunda Parte)” en *Controversia*, año 1, núm. 2-3. México, diciembre, 1979, pp. 16-19.
- PUIGGRÓS, Adriana, “La universidad de 1973-1974 (Segunda Parte)” en *Controversia*, año 1, núm. 2-3. México, diciembre, 1979.
- PUIGGRÓS, Adriana, “La universidad del 73”, en Alejandro Agresti, et. al., *Testimonios. A 25 años del golpe: nunca más*. Buenos Aires, Federación Universitaria de Buenos Aires/ Programa de Derechos Humanos-UBA/Página 12, 2000, pp. 68-79.

- PUIGGRÓS, Adriana, “La verdad sobre el modelo chileno”, en *Periódico Miradas al Sur*, año 4, núm. 169. Buenos Aires, 14 de agosto, 2011.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Las corrientes del normalismo”, *Qué paso en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires, Kapeluz, 1996, pp. 70-75. (Colección Triángulos Pedagógicos)
- PUIGGRÓS, Adriana, “Las deudas pendientes con los docentes, reformar con apoyo de la gente”, en *Diario Clarín*. Buenos Aires, 9 de septiembre, 1997.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Las negociaciones colectivas tienen que ser valoradas”, en *Diario Tiempo Argentino*. Buenos Aires, 13 de junio, 2011, p. 26.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Ley Especial Jubilatoria para docentes universitarios”, en *Diario Página/12*. Buenos Aires, 12 de enero, 2009.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Lo público, lo privado y la autonomía”, *Diario Página/12*. Buenos Aires, 17 de junio, 2008.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Los límites de las alternativas pedagógicas tradicionales”, en *La Educación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, año 38, núm. 119, III. Washington, D.C., EUA, OEA, Departamento de Asuntos Educativos, 1994.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Los medios y la educación”, en *Diario La Nación*. Buenos Aires, 13 de junio, 2008.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Los partidos se ganan en equipo”, en *Diario Página/12*. Buenos Aires, 8 de julio, 2011.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Memoria sobre los orígenes de la historia de la educación en la Argentina”, en Nicolás Arata y María Luz Ayuso, eds., *SAHE/20. La formación de una comunidad intelectual*. Buenos Aires, Argentina, SAHE, 2015, p. 223.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Memoria sobre los orígenes de la Historia de la Educación en la Argentina”, en Nicolás Arata y María Luz Ayuso, eds., *SAHE/20 Anuario. La formación de una comunidad intelectual*. Buenos Aires, Argentina, SAHE, 2015, pp. 223-227. <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20160715040451/SAHE20.pdf>>. [Consulta: 11 de noviembre, 2020].
- PUIGGRÓS, Adriana, “Mitos y complejos argentinos que afectan la educación y la investigación en sus orígenes, con ecos presentes”, en *Revista de Ciencias Sociales*, 1a época, núm. 13. Buenos Aires, Universidad de Quilmes, 2002, pp. 7-47. <<https://ediciones.unq.edu.ar/328-revista-de-ciencias-sociales-no-13.html>>. [Consulta: 11 de noviembre, 2020].
- PUIGGRÓS, Adriana, “Nacionalismo popular y universidad en la Argentina de 1973-74 (Primera Parte)” en *Controversia*, año 1, núm. 1. México, 1979.
- PUIGGRÓS, Adriana, “No es sólo contra los docentes, es contra la escuela”, en *Diario Página/12*. Buenos Aires, 11 de abril, 2017. <<https://www.pagina12.com.ar/31108-no-es-solo-contra-los-docentes-es-contra-la-escuela>>. [Consulta: 18 de junio, 2020].
- PUIGGRÓS, Adriana, “No es sólo una cuestión de bolsillo”, en *Diario Tiempo Argentino*, año 2, núm. 496. Buenos Aires, 27 de septiembre, 2011, p. 18.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Nuestro petróleo, nuestro futuro”, en *Diario Tiempo Argentino*. Buenos Aires, 6 de mayo, 2012.

- PUIGGRÓS, Adriana, “Paulo Freire e os novos imaginários pedagógicos latino-americanos”, en Michael Apple, Antonio Novoa, orgs., *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto, Portugal, LTDA Ed., 1998, pp. 91-112.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Política, gestión y las marcas en el cuerpo. Entrevista a Adriana Puiggrós” en *Espacios de crítica y producción*, núm. 50. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 2014, pp. 39-44.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Política, gestión y las marcas en el cuerpo. Entrevista a Adriana Puiggrós” en *Espacios de crítica y producción*, núm. 50. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 2014, pp. 39-44.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Políticas neoliberales de tercera generación”, en *Diario Página/12*. Buenos Aires, 9 de mayo, 2008.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Politics, praxis and the personal: an Argentine assessment”, en Peter McLaren, Colin Lankshear, eds., *Politics of liberation: paths from Freire*. Londres/Nueva York, Routledge, 1994, pp. 154-172.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Por una mirada sudamericana”, en *Diario Tiempo Argentino*. Buenos Aires, 29 de agosto, 2012.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Presencia de la Universidad del '73”, en *Diario Página/12*. Buenos Aires, 30 de noviembre, 2012.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Presentación”, en *Presentación de los libros ‘Imperialismo y educación en América Latina’ (reedición actualizada y ‘Rosarito. Un policial pedagógico’)*, en el marco de 41 Feria Internacional del Libro de Buenos Aires. Buenos Aires, Sala Alfonsina Storni, 2 de mayo, 2015. <<https://www.youtube.com/watch?v=-03EWl8X-M>>. [Consulta: 27 de noviembre, 2020].
- PUIGGRÓS, Adriana, “Prólogo”, en Adriana Puiggrós, dir., Lidia Rodríguez, coord., *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Buenos Aires, Galerna, 2009, pp. 7-14.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Prólogo”, en Alicia de Alba, coord., *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacionales y regionales*. México, Consejo Nacional de Investigación Educativa, 2003. pp. 23-28. (La Investigación Educativa en México 1992-2002, 11).
- PUIGGRÓS, Adriana, “Prólogo”, en Paulo Freire, Frei Betto, Frei, *Esa escuela llamada vida*. Buenos Aires, Legasa, 1989, pp. 7-63.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Prólogo”, en Peter McLaren, *Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad postmoderna: contranarrativa, amnesia colonial e identidad de mestizaje*. Paraná, Argentina, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, 1994.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Prólogo”, en Rosa Nidia Buenfil, *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*. México, DIE-CINVESTAV-CONACYT, 1994.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Radiografía de la educación”, *Revista Caras y Caretas*, núm. 2226. Buenos Aires, septiembre, 2008.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Recuperemos el derecho a calificar nuestra educación”, en *Revista Apuntes, Unión de Trabajadores de la Educación*, año 1, núm. 1. Buenos Aires, septiembre de 2011.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Responder al interés general”, en *Diario Página/12*. Buenos Aires, 2 de mayo, 2013.

- PUIGGRÓS, Adriana, “Retos de la universidad argentina”, en Inés Dussel y Silvia Finocchio, comps., *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Soberanía económica y educativa”, en *Diario Página/12*. Buenos Aires, 22 de junio, 2010.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Soberanía económica y educativa”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 53, núm. 2. OEI, julio, 2010, pp. 1-2. <<https://rieoei.org/RIE/issue/view/144>>. [Consulta: 14 de noviembre, 2020].
- PUIGGRÓS, Adriana, “Soberanía también en la educación”, en *Diario Página/12*, año 28, núm.9267. Buenos Aires, 7 de agosto, 2014, p. 25.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Sociedad, ciencia y tecnología”, en *Diario La Nación*. Buenos Aires, 07 de julio, 2000.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Tres artigos sobre a educação socialista”, Puiggrós, Adriana, Guadalupe Bertussi, Maria Aparecida Ciavatta, orgs., *Estudos comparados e educação na América Latina*. São Paulo, Livros do Tatu/Cortez Editora, 1992, pp. 91-136.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Tres trabajos sobre los modelos educativos dominantes”, en Adriana Puiggrós, Susana José, Juan Balduzzi, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires, Contrapunto, 1988, pp. 43-112. (Colección Las alternativas pedagógicas).
- PUIGGRÓS, Adriana, “Una continuidad de la gestión”, en *Diario Diagonales*. Buenos Aires, 4 de octubre, 2009.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Una transformación pedagógica”, en *Diario Perfil*. Buenos Aires, 4 de diciembre, 2011.
- PUIGGRÓS, Adriana, “World Bank Education Policy: Market Liberalism Meets Ideological Conservatism”, en Vicente Navarro, ed., *The political Economy of social Inequalities. Consequences for Health and Quality of Life*. Baywood, Amityville, Nueva York, 2000. (Policy, Politics, Health and Medicine Series)
- PUIGGRÓS, Adriana, *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*. Buenos Aires, Colihue, 2017, 384 pp. (Colección Biblioteca Adriana Puiggrós).
- PUIGGRÓS, Adriana, *América Latina: crisis y perspectivas de la educación*. Buenos Aires, Aique/Red Editorial Iberoamericana (REI)/Ideas Instituto de Estudios y Acción Social, 1991, 48 pp. (Colección Cuadernos).
- PUIGGRÓS, Adriana, *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires, Galerna, 2007, 320 p.
- PUIGGRÓS, Adriana, Claudio Lozano, comps., *Historia de la educación iberoamericana (1945-1992)*. Buenos Aires/México, Miño y Dávila/GV editores, 1995, 283 pp.
- PUIGGRÓS, Adriana, Conferencia: “América Latina: del liberalismo al neoliberalismo en educación (resistencias y alternativas)”, en el marco de *Encuentro de investigación del Programa APPEAL. América Latina: del liberalismo al neoliberalismo en educación. Experiencias, límites y horizontes* (21-23 de junio, 2016), México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 21 de junio, 2016. <<https://youtu.be/hkKdBqlyIs4>>. [Consulta: 28 de noviembre, 2020].
- PUIGGRÓS, Adriana, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Educación para la Integración Iberoamericana*. Bogotá, Colombia, Convenio Andrés Bello, 2005, 131 p. (Colección: Confluencias).

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190930040039/puiggros_de_simon_rodriguez_a_paulo_freire.pdf>. [Consulta: 30 de octubre, 2020].

- PUIGGRÓS, Adriana, *Democracia y autoritarismo en la educación argentina y latinoamericana*. Buenos Aires, Galerna, 1986.
- PUIGGRÓS, Adriana, *Democracia y autoritarismo en la educación argentina y latinoamericana*. México, editorial GV, 1988.
- PUIGGRÓS, Adriana, *Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana*. México, GV editores, 1988.
- PUIGGRÓS, Adriana, dir., Edgardo Ossana, coord. del tomo, *Historia de la Educación Argentina. IV. La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires, Galerna, 1993, 550 pp. (Historia de la Educación Argentina, IV).
- PUIGGRÓS, Adriana, dir., Edgardo Ossana, coord. del tomo, *Historia de la Educación Argentina. VII. La educación en las provincias (1945-1985)*. Buenos Aires, Galerna, 1997, 480 pp. (Historia de la Educación Argentina, VII).
- PUIGGRÓS, Adriana, dir., *Historia de la Educación Argentina. II. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires, Galerna, 1991, 361 pp. (Historia de la Educación Argentina, II).
- PUIGGRÓS, Adriana, dir., *Historia de la Educación Argentina. III. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires, Galerna, 1992, 341 pp. (Historia de la Educación Argentina, III).
- PUIGGRÓS, Adriana, dir., *Historia de la Educación Argentina. V. Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires, Galerna, 1993, 355 pp. (Historia de la Educación Argentina, V).
- PUIGGRÓS, Adriana, dir., *Historia de la Educación Argentina. VIII. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires, Galerna, 1997, 480 pp. (Historia de la Educación Argentina, VIII).
- PUIGGRÓS, Adriana, dir., Sandra Carli, coord., del tomo, *Historia de la Educación Argentina. VI. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires, Galerna, 1995. (Historia de la Educación Argentina, VI)
- PUIGGRÓS, Adriana, *Discusiones sobre educación y política: aportes al Congreso Pedagógico Nacional*. Buenos Aires, Galerna, 1987, 153 pp.
- PUIGGRÓS, Adriana, *Disfunciones educacionales y sistema educativo*. Buenos Aires, Ediciones Cimarón, 1973.
- PUIGGRÓS, Adriana, *Educación entre el acuerdo y la libertad: propuestas para la educación del siglo XXI*. Buenos Aires, Ariel, 1999, 233 pp.
- PUIGGRÓS, Adriana, *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires, Galerna, 2003, 408 p.
- PUIGGRÓS, Adriana, Entrevista filmada como parte del Programa *Somos Memoria*. [en línea]. Buenos Aires, Canal Encuentro, Ministerio de Educación de la Nación, 2013. <<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8431/6255?temporada=2>>. [Consulta: 16 de marzo, 2020].

- PUIGGRÓS, Adriana, *et. al.*, "América Latina, la visión de los cientistas sociales" (Colaboración para número especial), en *Revista Nueva Sociedad*, núm. 139. Caracas, Venezuela, septiembre-octubre, 1995, pp. 60-164.
- PUIGGRÓS, Adriana, Guadalupe Bertussi, Maria Ciavatta Franco, orgs., *Estudos comparados e educação na América Latina*. São Paulo, Livros do Tatu/Cortez Editora, 1992, 136 pp.
- PUIGGRÓS, Adriana, Guadalupe Bertussi, Maria Ciavatta Franco, orgs., *Estudios comparados en educación en América Latina*. Buenos Aires, Coquena Grupo Editor, 1992. (Colección Libros del Quirquincho).
- PUIGGRÓS, Adriana, Héctor Scmucler, Jorge Bernetti, Rubén Sergio Caletti, "Trayectoria y papel de los montoneros", en *Proceso*. México, 12 de mayo, 1979. <<https://www.proceso.com.mx/126085/trayectoria-y-papel-de-los-montoneros>>.
- PUIGGRÓS, Adriana, *Historia de la Educación Argentina I. Sujetos, disciplina y curriculum, en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna, 1990, 371 pp. (Historia de la Educación Argentina, I).
- PUIGGRÓS, Adriana, *Historia de la Educación Argentina I. Sujetos, disciplina y curriculum, en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna, 1990, 371 pp. (Historia de la Educación Argentina, I).
- PUIGGRÓS, Adriana, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México, Alianza /Centro Nacional para la Cultura y las Artes, 1990, 190 pp. (Colección Los Noventa, Cultura Crítica de Nuestro Tiempo, 21).
- PUIGGRÓS, Adriana, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, AIQUE, 1994.
- PUIGGRÓS, Adriana, *Imperialismo y educación en América Latina*. 4ª ed, México, Nueva Imagen, 1985.
- PUIGGRÓS, Adriana, *Imperialismo y educación en América Latina*. Buenos Aires, Colihue, 2015, 256 pp. (Colección Biblioteca Adriana Puiggrós).
- PUIGGRÓS, Adriana, *Imperialismo y educación en América Latina*. México, Nueva Imagen, 1981, 247 pp.
- PUIGGRÓS, Adriana, *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*. México, Paidós, 1994, 320 pp. (Colección Educador).
- PUIGGRÓS, Adriana, *Imperialismo, neoliberalismo y educación en América Latina*. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- PUIGGRÓS, Adriana, Inés Dussel, "Fronteras educativas en el fin de siglo: Utopías y distopías en el imaginario pedagógico", en Adriana Puiggrós, dir., *En los límites de la Educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Rosario, Argentina, Homo Sapiens, 1999, pp. 7-23.
- PUIGGRÓS, Adriana, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997. (Colección Instituto Paulo Freire).
- PUIGGRÓS, Adriana, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires, Colihue, 2016, 320 pp. (Colección Biblioteca Adriana Puiggrós).
- PUIGGRÓS, Adriana, *La escuela, plataforma de la patria*. Buenos Aires, UNIPE/CLACSO, 2019, 136 p. (Políticas educativas, 5).
- PUIGGRÓS, Adriana, *La formación de los profesionales y el sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Ediciones Cimarrón, 1971.

- PUIGGRÓS, Adriana, *La otra Reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Buenos Aires, Galerna, 1997, 189 pp.
- PUIGGRÓS, Adriana, *La tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995-2010)*. Buenos Aires, Galerna, 2010, 350 pp.
- PUIGGRÓS, Adriana, Laura Musa, "La política de tomar de rehenes a los menores", en *Diario Clarín*, 20 de abril, 1998.
- PUIGGRÓS, Adriana, *Luchas por una democracia educativa (1995-2018)*. Buenos Aires, Galerna, 2019, 496 pp.
- PUIGGRÓS, Adriana, Marcela Gómez Sollano, "Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio", en Marcela Gómez Sollano, coord., *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México, UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional-Programa Transdisciplinario en Investigación y Desarrollo para Facultades y Escuelas, 2009, pp. 23-37 (Macroproyecto Ciencias Sociales y Humanidades).
- PUIGGRÓS, Adriana, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana. Memoria de un encuentro*. México, Dirección General de Asuntos del Personal Académico/Facultad de Filosofía y Letras- UNAM, 1992.
- PUIGGRÓS, Adriana, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1994 y 2003 (segunda edición).
- PUIGGRÓS, Adriana, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. 2ª ed. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 2003.
- PUIGGRÓS, Adriana, *Neoliberalism and Education in Latin America*. Boulder, EUA, Westview Press, 1999, 224 pp.
- PUIGGRÓS, Adriana, *Neoliberalism and Education in Latin America*. Boulder, EUA, Westview Press, 1999, 224 pp.
- PUIGGRÓS, Adriana, Pedro Krotsch, comps., *Universidad y evaluación. Estado del debate*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor/ReiAique/Red Editorial Iberoamericana (REI)/Ideas Instituto de Estudios y Acción Social, 1994. (Colección Cuadernos).
- PUIGGRÓS, Adriana, *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia de la conquista al menemismo*. Buenos Aires, Kapelusz, 1996.
- PUIGGRÓS, Adriana, *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia de la conquista al menemismo*. Buenos Aires, Kapelusz, 1996, 159 pp.
- PUIGGRÓS, Adriana, *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Galerna, 2002, 219 pp.
- PUIGGRÓS, Adriana, *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Galerna, 2006.
- PUIGGRÓS, Adriana, Rafael Gagliano, "El saber dignifica", en "Radar Libros", supl. de *Diario Página/12*. Buenos Aires, 18 de abril, 2004. <<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/10-1022-2004-04-18.html>>. [Consulta: 11 de noviembre, 2020].
- PUIGGRÓS, Adriana, Rafael Gagliano, coord., *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario, Homo Sapiens, 2004, 238 p.

- PUIGGRÓS, Adriana, Roberto Marengo, *Pedagogía* [recurso electrónico]. Bernal, Universidad Virtual de Quilmes (UNQ), 2013, 118 pp. (Recurso didáctico, Ciencias de la Educación).
- PUIGGRÓS, Adriana, Roberto Marengo, *Pedagogías: reflexiones y debates*. Bernal, Editorial Universidad Nacional de Quilmes, 2013, 144 pp. (Cuadernos universitarios).
- PUIGGRÓS, Adriana, *Rodolfo Puiggrós. Retrato familiar de un intelectual militante*. Buenos Aires, Taurus, 2010.
- PUIGGRÓS, Adriana, *Universidad, proyecto generacional e imaginario pedagógico*. Buenos Aires, Paidós, 1993, 135 pp.
- PUIGGRÓS, Adriana, *Volver a Educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires, Ariel, 1995, 254 pp.
- PUIGGRÓS, Adriana, Zulema Blutrach, "Parámetros para la educación de padres", en *Revista Argentina de Psicología*, año 1, núm. 1. Buenos Aires, Asociación de Psicólogos de Buenos Aires, 1969, pp. 67-71.
- PUIGGRÓS, Adriana, Zulema Blutrach, "Psiquiatría comunitaria y adaptación social", en *Revista Argentina de Psicología*, año 3, núm. 10. Buenos Aires, Asociación de Psicólogos de Buenos Aires, 1971, pp. 135-141.
- PUIGGRÓS, Adriana. "El aula, eco de todas las violencias", en *Diario Clarín*. Buenos Aires, 14 de agosto, 2008.
- PUIGGRÓS, Adriana. "El aula, eco de todas las violencias", en *Diario Clarín*. Buenos Aires, 14 de agosto, 2008.
- PUIGGRÓS, Rodolfo, *El peronismo: sus causas*. Buenos Aires, Galerna, 2006 (Historia crítica de los partidos políticos argentinos, 5)
- Qué fue la noche de los bastones largos* [en línea]. Buenos Aires, Secretaría de Asuntos Académicos-Universidad de Buenos Aires, s.f. <<http://www.uba.ar/50nbl/contenidos.php?id=1>>. [Consulta: 20 de marzo, 2020].
- RAYO Ramírez, María del, *Simón Rodríguez y su utopía para América*. México, CCYDEL/UNAM, 1994.
- REANO, Ariana, "Controversia y La Ciudad Futura: democracia y socialismo a debate", en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 74, núm. 3. México, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, julio-septiembre, 2012, pp. 487-511. <<http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v74n3/v74n3a5.pdf>>. [Consulta: 10 de abril, 2020]
- RODRÍGUEZ, Laura G., "Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación docente", en *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 30, núm. 59. Concepción del Uruguay, Entre Ríos, noviembre-abril, 2019, pp. 200-235. <<http://www.pcient.uner.edu.ar/cdyt/article/view/690/647>>. [Consulta: 29 de julio, 2020]
- RODRÍGUEZ, Laura G., "Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación docente", en *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 30, núm. 59. Concepción del Uruguay, Entre Ríos, noviembre-abril, 2019, pp. 213-214. <<http://www.pcient.uner.edu.ar/cdyt/article/view/690/647>>. [Consulta: 29 de julio, 2020]
- Rodríguez, Lidia, "¿Existe América Latina? Reflexiones para una Historia de la educación", en *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, vol. XLVIII, núm. 1, 2018.

- RODRÍGUEZ, Lidia, “La ‘contrarreforma’ posneoliberal en Argentina. Tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas (2003-2015)”, en Marcela Gómez Sollano, Martha Corenstein, coords., *La disputa por la educación. Tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina*. México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 2019, pp. 137-186. (Colección: Seminarios). <<http://www.librosoa.unam.mx/xmlui/handle/123456789/2339>>. [Consulta: 29 de octubre, 2020].
- RODRÍGUEZ, Lidia, “La elección categorial: alternativas y educación popular”, en Lidia Rodríguez, dir., *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires, APPEAL, 2013, p. 25.
- RODRÍGUEZ, Lidia, “Los aportes de Adriana Puiggrós al campo de la historia de la educación. Reflexiones sobre el Programa de Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina”, en Nicolás Arata y María Luz Ayuso, eds., *SAHE/20. La formación de una comunidad intelectual*. Buenos Aires, Argentina, SAHE, 2015, pp. 96-103.
- RODRÍGUEZ, Lidia, “Proyecto Evaluación en la Escuela”, en *Anales de la educación común*, tercer siglo, año 3, núm. 8. Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, octubre, 2007, pp. 16-19. <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero08/archivosparaimprimir/3_rodriguez_st.pdf>. [Consulta: 25 de noviembre, 2020].
- RODRÍGUEZ, Lidia, “Saberes socialmente productivos, formación y proyecto”, en Marcela Gómez, coord., *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México, UNAM, 2009, pp. 97-105.
- RODRÍGUEZ, Lidia, “Un relato de la construcción del trabajo”, en Adriana Puiggrós, dir., Lidia Rodríguez, coord., *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Buenos Aires, Galerna, 2009, pp. 15-36.
- RODRÍGUEZ, Lidia, *et al.*, “Introducción. La trama del trabajo”, en Lidia Rodríguez, dir., *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Ed. APPEAL, 2013, pp. 19-24.
- RODRÍGUEZ, Lidia y María José Vázquez, *La evaluación en la escuela. Relato de una experiencia*. Buenos Aires, Confederación de Trabajadores de la República Argentina (CTERA)-Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte (IIPMV), septiembre, 2000, 40 pp. (Cuadernos del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte-CTERA, 1. Serie: Programa Permanente sobre Alternativas Pedagógicas). <<https://www.ctera.org.ar/index.php/educacion/investigacion/item/1320-evaluacion-en-la-escuela-relato-de-una-experiencia>>. [Consulta: 25 de noviembre, 2020].
- RODRÍGUEZ, Lidia, *Paulo Freire. Una biografía intelectual: surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Colihue, 2015.
- RODRÍGUEZ, Octavio, “La concepción del sistema centro/periferia”, en *El estructuralismo latinoamericano*, México, Siglo XXI, 2006.
- ROITENBURD, Silvia, “Interrogantes en torno a la reforma del 18. hacia una revisión en su trama histórico-política”, en Nicolás Arata y María Luz Ayuso, eds., *SAHE/20. La formación de una comunidad intelectual*. Buenos Aires, Argentina, SAHE, 2015, pp. 142-150.
- ROITMAN, Marcos, *Tiempos de oscuridad. Historia de los golpes de Estado en América Latina*. Madrid, Akal, 2013.
- ROITMAN, Marcos, *Tiempos de oscuridad. Historia de los golpes de Estado en América Latina*. Madrid, Akal, 2013.

- SAA-UBA, *Qué fue la noche de los bastones largos* [en línea]. Buenos Aires, Secretaría de Asuntos Académicos-Universidad de Buenos Aires, s.f. <<http://www.uba.ar/50nbl/contenidos.php?id=1>>. [Consulta: 20 de marzo, 2020].
- SADER, Emir, Pablo Gentili, *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- SCHAVELZON, Guillermo, “Editores argentinos en México”, en *Nexos* [en línea]. México, 1 de febrero, 2015. <<http://www.nexos.com.mx/?p=23978>>. [Consulta: 27 de marzo, 2020].
- SCHOO, Susana, *Sobre la selectividad de la educación secundaria en Argentina. Análisis histórico sobre el régimen de evaluación y promoción*. Buenos Aires, Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa, 2016. <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005558.pdf>>. [Consulta: 21 de agosto, 2020].
- SEP, *Análisis del discurso de la educación preescolar, primaria y secundaria mexicana, a través de los libros de texto y las clases escolares*. México, Dirección de difusión cultural-Secretaría de Educación Pública, 1987.
- SOSA, Raquel, “América Latina: ciencias sociales y sociedad hacia el siglo XXI”, en *Estudios Latinoamericanos*, núm. 12-13. México, CELA-FCPyS UNAM, julio, 1999-junio, 2000, pp. 11-23.
- SOUTHWELL, Myriam, “El gremialismo docente. Tensa relación con los gobiernos”, en *Cuadernos de discusión. 30 años de educación en democracia*. Buenos Aires, UNIPE, 2013, pp. 22-24. <<http://elsolardelasartes.com.ar/pdf/598.pdf>>. [Consulta: 29 de octubre, 2020].
- SOUTHWELL, Myriam, “El papel del Estado, esa es la cuestión”, en *Cuadernos de discusión. 30 años de educación en democracia*. Buenos Aires, UNIPE, 2013, pp. 6-8. <<http://elsolardelasartes.com.ar/pdf/598.pdf>>. [Consulta: 29 de octubre, 2020].
- SPEIER, Nora, *Aunque el viento sople en contra... Comunidad y escuela en la Isla Maciel 1956-1966. Departamento de Extensión Universitaria, UBA*. Buenos Aires, Ediciones de Autor, 2018.
- STEFANONI, Pablo, “Biblia, buey y bala... recargados. Jair Bolsonaro, la ola conservadora en Brasil y América Latina”, en *Nueva Sociedad*, núm. 278 [en línea]. noviembre-diciembre, 2018, pp. 4-11. <https://nuso.org/media/articles/downloads/COY_Stefanoni_278.pdf>. [Consulta: 29 de octubre, 2020].
- STRECK, Danilo, coord., *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte, Brasil, Autêntica Editora, 2010.
- SUNKEL, Osvaldo y Pedro Paz, “Los conceptos de desarrollo y subdesarrollo” en *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*, México, Siglo XXI, 1980.
- SURIANO, Juan, “El Bicentenario de la Revolución de Mayo y los discursos públicos sobre la historia”, en *Tarea*, vol. 2, núm. 2. Universidad Nacional de San Martín, 2015, pp. 154-172. <<http://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/tarea/article/view/65>>. [Consulta: 11 de noviembre, 2020].
- SVAMPA, Maristella, “Lo que las Derechas traen a la región latinoamericana. Entre lo político y lo social; nuevos campos de disputa”, en Armando Chaguaceda, Luis Duno-Gottberg, coords., *La derecha como autoritarismo en el siglo XXI*. Buenos Aires/México/Houston, Fundación Cadal/Centro de Estudios Constitucionales Iberoamericanos AC/Rice University, 2020, pp. 15-61.

- TEJERA, Héctor, “Catorce años de la Revista Nueva Antropología”, en *Nueva Antropología*, vol. 10, núm. 36. México, Asociación Nueva Antropología, julio, 1989, pp. 117-122.
- TOKMAN, Ariel Nicolás, “De la Colonia Gorki a Zumerland y de la URSS a Mercedes: Diálogos históricos entre pedagogías disonantes”, en *Historia de la educación-anuario*, núm. 1, vol. 19. Buenos Aires, Argentina, SAHE, 2018, pp. 66-85.
- TORRES, Carlos Alberto, Adriana Puiggrós, "Introduction: The state and public education in Latin America", en Carlos Alberto Torres, Adriana Puiggrós, coords., *Latin American Education, Comparative Perspectives*. Boulder, USA, Westview Press, 1997.
- TORRES, Carlos Alberto, Adriana Puiggrós, “The State and Public Education in Latin America. (Guest Editorial Essay)”, en *Comparative Education Review*. Special Issue on Education in Latin America, vol. 39, núm.1. Nueva York, Comparative and International Education Society, febrero 1995.
- TORRES, Carlos Alberto, Adriana Puiggrós, coords., *Latin American Education, Comparative Perspectives*. Boulder, USA, Westview Press, 1997, 375 pp.
- TORRES, Rosa María, “Nicaragua: revolución y alfabetización”, en *Nueva Antropología*, vol. IV, núm. 16. México, Asociación Nueva Antropología, diciembre, 1980, pp. 155-176.
- TORRES, Rosa María, “Nicaragua: revolución y alfabetización”, en *Nueva Antropología*, vol. IV, núm. 16. México, Asociación Nueva Antropología, diciembre, 1980, pp. 155-176.
- TOUBES, Amanda, “La extensión universitaria: sus orígenes y desafíos. La experiencia del Departamento de Extensión Universitaria, UNA, 1956-66”, en María del Rosario Badano, comp., *Educación superior y derechos humanos. Reflexiones, apuestas y desafíos*. Paraná, Red Interuniversitaria de Derechos Humanos del Consejo Interuniversitario Nacional/ Universidad Autónoma de Entre Ríos/Editorial Uader, 2019, pp. 321-329.
- TROTSKY, Leon, “Capítulo I”, en *Historia de la Revolución Rusa*. Tomo I. Izquierda Revolucionaria, 2008,
- VALENCIA, Guadalupe, *Pensar al tiempo desde las ciencias sociales*. Cuadernos de Trabajo No. 12. Xalapa, Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales. Universidad Veracruzana, 2002.
- VÉJAR, Carlos, coord., *El exilio latinoamericano en México*. México, CEIICH-unam, 2008.
- VELÁSQUEZ Rivera, Edgar de Jesús, “Historia de la Doctrina de la Seguridad Nacional”, en *Convergencias Revista de Ciencias Sociales*, núm. 27. México, Universidad Autónoma del Estado de México, enero-abril, 2002, pp. 11-39.
- VÉLEZ, Claudia, “La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: treinta años de legitimidad”, en *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 9, núm. 1. Cali, Colombia, Universidad de San Buenaventura, enero-junio, 2011, pp. 133-146.
- VISACOVSKY, Sergio, *El Lanús. Memoria, política y psicoanálisis en la Argentina (1956-1992)*. Buenos Aires, 2001. Tesis de doctorado, Universidad de Utrecht, 373 pp. <<https://core.ac.uk/download/pdf/39700236.pdf>>. [Consulta: 25 de marzo, 2020].
- WALSH, Catherine, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador, Abya Yala, 2013.
- YANKELEVICH, Pablo, coord., *En México, entre exilios. Una experiencia de sudamericanos*. México, Plaza y Valdés, 1998.

- YÑEZ, María de los Ángeles, “Agustín Yñez: Ideas en política educativa”, en *Mester. Revista Literaria de los Estudiantes Graduados*, vol. 12, núm. 1-2. Los Ángeles, EUA, Departamento de Español y Portugués de la Universidad de California, 1983, pp. 101-115. <<https://escholarship.org/content/qt33d682jh/qt33d682jh.pdf>>. [Consulta: 1 de septiembre, 2020].
- YASKY, Hugo, “Presentación”, en *Presentación de los libros ‘Imperialismo y educación en América Latina’ (reedición actualizada y ‘Rosarito. Un policial pedagógico’)*, en el marco de 41 Feria Internacional del Libro de Buenos Aires. Buenos Aires, Sala Alfonsina Storni, 2 de mayo, 2015. <<https://www.youtube.com/watch?v=jahjs-Pm5G4>>. [Consulta: 27 de noviembre, 2020].
- ZEMELMAN, Hugo, *El conocimiento como desafío posible*. México, Instituto Politécnico Nacional-Instituto Pensamiento y Cultural en América Latina, 2006
- ZEMELMAN, Hugo, *Horizontes de la razón. I. Uso crítico de la teoría. Dialéctica y apropiación del presente*. 3ª. ed. Barcelona, Anthropos, 2012.
- ZYSMAN, Ariel, Natalia Peluso, “La irreverencia en la Historia de la Educación Latinoamericana. Conversación con Adriana Puiggrós”, en Nicolás Arata y María Luz Ayuso, eds., *SAHE/20. La formación de una comunidad intelectual*. Buenos Aires, Argentina, SAHE, 2015, pp. 205-213.