

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIVERSIDAD, ARCHIVOS:
CONFIGURACIONES MESTIZAS

ADRIANA PUIGGRÓS

CONFERENCIA DE INVESTIDURA COMO
DOCTORA *HONORIS CAUSA*



Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 21 de noviembre de 2024

Universidad, archivos: configuraciones mestizas

Adriana Puiggrós
Conferencia de investidura
como doctora *honoris causa*

Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
21 de noviembre de 2024

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - AUTORIDADES

Carlos G. A. Rodríguez
Rector

Ana Pereyra
Vicerrectora

Sergio Cercós
Secretario Académico

Adrián Cannellotto
Secretario de Investigación y Posgrado

Mario Caputo
Secretario de Extensión y Bienestar Universitario

Ariel Notta
Secretario General

Martín Grazioli
Secretario de Administración y Finanzas

Sebastián Abad
Director Departamento de Humanidades y Arte

Betina Duarte
Directora Departamento de Ciencias y Tecnología

Darío Pulfer
Director Departamento de Ciencias Sociales y Educación

CON FECHA DEL 10 DE JULIO DE 2024, el Consejo Superior de la Universidad Pedagógica Nacional, mediante la Resolución C.S. N° 92/2024, según lo dictaminado por la comisión creada *ad hoc* y encargada de analizar los fundamentos para el reconocimiento, acordó por unanimidad otorgar el doctorado *honoris causa* a la doctora Adriana Puiggrós.

Índice

Universidad, archivos: configuraciones mestizas <i>Lectio doctoralis</i> por Adriana Puiggrós	7
Adriana Puiggrós, la vigencia de una maestra y su legado <i>Laudatio académica</i> por Nicolás Arata	31

Universidad, archivos:
configuraciones mestizas
Lectio doctoralis

Adriana Puiggrós

Universidad, archivos: configuraciones mestizas

Adriana Puiggrós

Introducción

LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES ha sido un tema atendido desde los inicios del sistema educativo argentino. Las *Conferencias pedagógicas*, iniciadas en 1863 por inspiración de Juana Manso, al igual que publicaciones como *El Monitor de la Educación Común* y *Anales*, acercaban a los docentes textos de los educadores más destacados de cada época, e introducían discusiones y pensamientos de las vanguardias pedagógicas. El desarrollo de los contenidos y la didáctica llegaba a los escritorios de los maestros mediante la revista *La Obra*, facilitando su tarea. Sin duda existió una cultura pedagógica cuyas huellas aún se encuentran en muchos Institutos de Formación Docente y, especialmente, en maestros de todos los confines del país. Para todos los docentes argentinos estas publicaciones constituyeron durante más de un siglo un silencioso archivo de conocimientos, experiencias y valores.

Desde la fundación de la Escuela Normal de Paraná, en 1871, la formación de los educadores se mantuvo en el nivel secundario. Su estatus profesional no era valorizado como los estudios universitarios, a los cuales los normalistas no podían acceder de manera directa. En las primeras décadas del siglo XX, en las universidades se comenzaron a dictar cátedras de didáctica, pero la pedagogía no llegaba a reconocerse como un campo de saberes y seguía incluida en la filosofía. Recién en los años sesenta, se crearon las carreras de Ciencias de la Educación, y en 1970, los Institu-

tos de Formación Docente. Para entonces, habían perdido legitimidad aquella educadora o educador de quienes se esperaba una función maternal, o una misión, a la vez que la transmisión de los rituales de la Nación. Los docentes se reconocían como trabajadores, y en 1973 fundaron la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Sin embargo, la formación de los formadores no se valoraba como la universidad, y la pedagogía, aunque abordada en carreras de Ciencias de la Educación, e incluso en los sindicatos docentes, seguía siendo un campo vacante. Atendiendo a la necesidad de que los formadores accedieran a la educación universitaria, tanto por su valorización social como por su acceso a estudios de posgrado, en 2007 se creó la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, que dio lugar a la UNIPE, con carácter nacional, en 2014.

Hoy estamos en una institución que ya tiene historia, que se asentó en el sistema de educación superior argentino, que participa de asociaciones y actividades de universidades pedagógicas de otros países, así como de permanentes intercambios de docentes e investigadores extranjeros. La UNIPE aporta a las discusiones político-educativas y pedagógicas, a la producción de teoría y prácticas de la enseñanza, y tiene un trabajo editorial importante. Su fondo bibliográfico crece con donaciones de bibliotecas y personalidades. La institución reúne saberes que ya constituyen un archivo, entendido ahora como series de sentidos pedagógicos, de experiencias de enseñanza-aprendizaje, de organización institucional, imprescindibles para la formación de formadores e investigadores.

La Universidad Pedagógica Nacional es parte de un sistema de estudios superiores cuyo nivel académico, avances de investigación científico-tecnológica y formación de profesionales lo

colocan entre los más valorados de América Latina. Las universidades argentinas han pasado momentos difíciles de la historia nacional y de la propia institución, profundamente vinculados al grado de compromiso de los gobiernos con la cultura del conjunto de los “habitantes del suelo argentino”. Hoy estamos transitando la situación más grave (después de la última dictadura) en términos de desfinanciamiento y descalificación de las universidades por parte del gobierno nacional. Pero decenas de universidades nacionales y miles de estudiantes y docentes enfrentan esa situación. Hasta hace poco tiempo, la juventud universitaria parecía ajena a las políticas que se venían gestando. Pero hoy comprobamos que el movimiento estudiantil-docente es un sujeto que no se disuelve con políticas anarco-neoliberales. Vuelve y volverá a defender ese espacio autónomo, que forma parte del Estado nacional. Y hoy está transitando un invaluable proceso de aprendizaje político, social y cultural.

Los sentidos del nombre

Ahora bien, permítanme detenerme a analizar los tres términos que componen el nombre de esta casa de altos estudios: Universidad, Pedagógica y Nacional. Cada uno de ellos tiene sentidos históricos profundos. Pero su vinculación produce nuevos significados que tienen impacto en el presente y probablemente en el futuro.

Es difícil negar que estamos en una época en la cual se producen cambios que nos alteran, que nos confunden sobre nuestro lugar y nuestro sentido como sujetos sociales. Las generaciones del siglo pasado sostenían tradiciones que les permitían situarse en una historia personal, local, nacional e incluso universal. Po-

dían usar los legados de diferentes maneras: confrontando con ellos, negándolos, incorporándolos. Pero, de uno u otro modo, formaban un archivo inscripto en la memoria de los sujetos. Claro está que era parcial, incompleto, tampoco apto para la “repetición”, ni transparente. Recordarlo todo es tan imposible como lo son la política y la educación según Freud. En la práctica educativa no accedemos a una única y final verdad, sino a entretejidos en los cuales hay contingencias, hay “encuentros y desencuentros, [...] continuidades y discontinuidades, que expresan las formas en que los sujetos se relacionan con el conocimiento y con su entorno” (Gómez Sollano, 2000: 45).

Entendemos por educar una acción de reunirse, de comunicarse entre sujetos distintos que poseen conocimientos ignorados por el otro; educador y educando llegan a la escena conjunta con saberes ordenados en pequeños o grandes archivos, frecuentemente diferentes a las reglas del *currículum*, o bien desordenados. Son archivos que se ofrecen como interlocutores fantasmagóricos (De Alba, 2000) y proporcionan representaciones fracturadas inscriptas en variados sistemas de interpretación. Empero, la educación debe recurrir a las memorias personales, comunitarias, nacionales que alimentan los archivos de la humanidad, para enseñar procesos, y no sólo las “instantáneas” que obliteren el despeque desde el puro presente. Es labor del educador enseñar a seleccionar, descartar, relacionar contenidos en el o los archivos, enseñar a comprender las configuraciones diversas de la ciencia, la tecnología, las humanidades, la biopolítica, el arte. Abriendo los muestrarios de la y las culturas, el propio educador aprende, junto a su educando.

Hoy muchos millones de personas vivimos dentro de un enorme archivo llamado Internet; en él nos perdemos, nos desorien-

tamos, o quedamos atrapados por las ofertas obsesionantes de las plataformas empresariales, y nos hacemos adictos. De ellas hay que desprenderse para recuperar la “libertad”, lo cual obliga a una tarea permanente de búsqueda y de decisión sobre cuestiones éticas, morales, políticas y pedagógicas; obliga a seleccionar y construir nuestros propios caminos en la trama de la historia, sabiendo que nuestras decisiones al respecto impactarán de uno u otro modo en el futuro.

Es cierto que, si fuéramos egipcios del siglo III, y estuviéramos dentro de la Biblioteca de Alejandría, o en la Biblioteca Nacional de nuestro país en el siglo XXI y careciéramos de parámetros, de referencias, estaríamos igual de perdidos que hoy en la red de redes. Sin embargo, no somos, ni han sido nuestros antecesores, individuos vagando fuera de configuraciones político-sociales y culturales, extraños a los juicios, los prejuicios y la fuerza de los intereses dominantes de cada época. Teniendo tal situación en cuenta, indagar en la historia de las universidades no es una búsqueda de modelos para repetir, sino de hilos tejidos que no sabíamos que nos constituían y cuyo descubrimiento tiene efectos pedagógicos.

Navegando sin rumbo certero en Internet, luchando para no quedar atrapada por las plataformas empresariales, de pronto encontré viejas discusiones que creía resueltas, pero que, según parece, operan en la actualidad. Tomaré un ejemplo que me es muy caro. Quiero releer la situación que hemos llamado “escena fundadora” e ilustrado con el cuadro de Diego Rivera donde aparece Hernán Cortés, rodilla en tierra, leyendo a los aborígenes, en latín o en castellano, los “Requerimientos”, documento que contenía las condiciones y el anuncio de la obligatoria sumisión de los aborígenes a los conquistadores, evangelización mediante.

Observé que sus sentidos, sus contenidos, no empezaban en ese trágico momento. Recordé una discusión que mantengo con Pablo Pineau acerca de la lengua en la cual Cortés habló a los mexicanos: ¿latín o castellano? Me pareció que lo importante no era acordar con certeza una respuesta, sino seguir un camino lleno de interrogantes que nos abría aquella pregunta. Medité, algo enredada, hasta que me surgió otra pregunta: ¿desde qué configuración cultural Cortés clavaba con convicción su rodilla en tierra? Uno de mis hijos me dijo: “desde el jardín de los senderos que se bifurcan”.

Entonces renuncié al orden de la historia que suponía y me resigné a un sentimiento ubicado entre la contemplación y la indagación de las configuraciones del laberinto pedagógico. Aunque haya “varios desenlaces posibles”, “alguna vez, los senderos de ese laberinto convergen” (Borges, 2011: 92). En la educación, que ocurre en el espacio y en el tiempo, poco dura esa convergencia; tal vez podríamos vincular el postulado freudiano de la imposibilidad de la educación, con las bifurcaciones infinitas de los senderos; pensé: ¿latín o castellano?, es una buena pregunta que dejaré abierta para no limitar su productividad.

Pero la inminencia de la conferencia que estoy pronunciando hoy me motivó a empezar por algún lado, de manera azarosa, dado que Universidad, Pedagógica y Nacional pueden vincularse o no, o hacerlo de distintas maneras, o interrumpir su vínculo. Universidad y pedagogía confluyen repetidamente en la historia, en ocasiones se superponen o aparentan hacerlo. A la pedagogía le ha costado mucho tiempo desligarse de la filosofía y adquirir legitimidad como campo de conocimiento; en la actualidad lucha para no ser devorada por la economía. En cuanto a los encuentros de las universidades y la pedagogía

con lo “nacional”, exigen otras reflexiones que luego haré. Pero volvamos a Cortés.

1492

¿Qué tenía que ver Cortés con las universidades? Le pregunté a la Inteligencia Artificial (IA), que me informó que el conquistador de México Tenochtitlan había sido un hombre muy culto, conocedor de la filosofía de Aristóteles, y con estudios en la Universidad de Salamanca de latín y de derecho. Y diestro en el manejo de armas. Acudí como corresponde a libros y documentos hasta comprobar que así había sido. Anoté que la cultura universitaria medievalista de Salamanca había sido decisiva en las fundaciones de la Universidad Real y Pontificia “Santo Tomás de Aquino” de Santo Domingo (1538), la Real y Pontificia Universidad de México (1553) y la de San Marcos de Lima (1551), la Universidad de Córdoba (1613), la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (1624) y Universidad de San Carlos de Guatemala (1676). Las universidades, desde México hasta el Río de la Plata, seguían los estatutos de la Universidad de Salamanca.

Pero no todos los caminos llevaban exclusivamente a la tradicionalista Salamanca, porque esta última no había sido inmune a coincidencias, mutuos asesinatos, manos tendidas hacia la amistad, durante los ochocientos años de ocupación musulmana de la Península Ibérica, a la que nombraron Al-Ándalus. Lamento que la “escena fundante” haya sido inscrita en los textos escolares tradicionales como si la cultura imperial que venció a las y los aborígenes latinoamericanos hubiera provenido de un camino recto y contuviera la única verdad. En contraste, interesa abrir archivos cuyo significante fuerte es Cortés.

Claro está que el investigador que se sumerge en el pasado de las universidades hallará una maraña de caminos que se bifurcan, descubrirá coincidencias que ignoran los distintos tiempos pero que no son especulares sino marcas de efímeros cruces. Vayamos más lejos. Alrededor de los lejanos siglos V y VI de nuestra era se encuentran en China las primeras instituciones que llamaremos de “educación superior”. Al menos desde el siglo VII hay antecedentes de estudios avanzados entre los pueblos semíticos, como las islámicas “Casas de Sabiduría”, los estudios talmúdicos hebreos y los convocados por el emperador católico Carlomagno en el tiempo que fue llamado “Primer Renacimiento”. Recién en 1088 se funda la Universidad de Bolonia, que disputa el primer lugar como universidad europea con la de Oxford, del año 1096. La Universidad de Salamanca fue fundada en 1218. En 1349 el rey Yusuf I creó la Madraza de Granada, luego mandada a quemar (dicen algunas versiones que fue por orden del Cardenal Cisneros). Fue recreada en 1531 por el emperador Carlos I de España y V de Alemania. Es actualmente la segunda universidad española. No me propongo hacer en esta oportunidad la historia de las universidades; sí recordar que con más de mil años de historia han sufrido muchos cambios, pero en todas ellas pueden leerse las siguientes finalidades:

- reunir sabios, investigadores, productores de textos, lectores, traductores;
- enseñar las religiones, la lengua, el derecho, la literatura, la historia, las matemáticas, la física, la química, la medicina, las artes musicales y plásticas;
- organizar bibliotecas como la “Casa de la Sabiduría de Bagdad”, la más importante de su época. Allí, además de integrar estudiosos provenientes de distintas culturas y re-

ligiones, traducían los textos persas, indios, griegos. Maimónides, judío sefardí (1138-1204), estudió en la universidad islámica de Qarawiyyin, Fez, Marruecos.

Quiero destacar que en la definición de “universidad” estuvo el propósito universalista, aunque a la vez, por supuesto, con enormes diferencias sobre la definición y el alcance de ese término cuando hoy hablamos de “globalización”. La conquista, la conversión religiosa, la imposición política alimentaron las orientaciones de los estudios, la selección de los estudiantes y de los maestros, la vinculación entre los investigadores (sabios, traductores, alquimistas, astrólogos, etc.). E incluso –como el viejo sabio anglosajón Alcuino aconsejaba a Carlomagno–, sin considerarlo contradictorio con la educación superior, algunas universidades abrieron escuelas populares: una cosa no quita la otra. Lejos de temer o rechazar a quienes guardaban, legaban o enriquecían culturas distintas, guerras y hogueras de por medio, había en la Europa que nos conquistó hibridación, una vinculación compleja entre lenguas, materias, contenidos e incluso didácticas; en la decadencia del Imperio romano, el latín luchaba contra las nacientes lenguas romances. Los archivos se multiplicaban aportando al Archivo de la humanidad.

Al respecto, nos interesa especialmente lo ocurrido en Al-Ándalus, dada la herencia que recibieron las primeras universidades latinoamericanas. En Al-Ándalus convivieron, se enfrentaron y se combinaron los saberes de las tres grandes religiones mono-teístas, así como las repetidas apelaciones a la cultura clásica. Los castellanos y portugueses, que conquistaron y colonizaron nuestro continente, eran producto de un largo mestizaje. En tanto, por las rendijas de los claustros, los conventos, las mezquitas y las aljamas judías, en plena Edad Media fueron penetrando dis-

cusiones en las que lentamente se gestaban el Renacimiento, la Ilustración y la sociedad moderna. Una nueva tecnología, la imprenta, dejaba sin trabajo a los copistas y aterraba a los antiguos predicadores.

Al terminar el siglo XV, los reyes católicos operaban en los siguientes espacios: expulsando a musulmanes y judíos, luchando contra el avance de la Reforma y conquistando América. Pese a las hogueras, las pestes y el trabajo forzado, no pudieron acabar con todo rastro de las demás culturas y religiones.

La conquista produjo uno de los genocidios culturales más terribles de la historia. Pero, como nos cuenta el investigador mexicano Miguel León-Portilla, “sabios nativos continuaron elaborando nuevos manuscritos por su propia cuenta. También algunos frailes, portadores del humanismo renacentista adquirido en las universidades donde se habían formado, no ya sólo se dolieron de las pérdidas, sino que quisieron compensarlas rescatando cuanto pudieron del antiguo legado indígena” (León-Portilla, 2003: 18). En un significativo enfoque sobre la historia latinoamericana del libro y las ediciones, Marina Garone Gravier (2022: 22) informa acerca del desarrollo prehispánico de la escritura. Esta se ejercía en distintas modalidades, pero ya existía en varias regiones y se vinculaba con el registro del pasado. Reconoce como escritura las estructuras pictográfica y fonética (que combinan logogramas, sílabas fonéticas e ideogramas). La autora se refiere a los aborígenes de Mesoamérica, olmecas, mixtecos, zapotecos, purépechas, nahuas, mayas, y a los incas en Sudamérica. Suma el sistema de nudos para el cómputo que usaban los incas. Se fabricaban libros, para lo cual se usaban materiales textiles o pieles de animales, piedras y amates. Estos se encuadernaban con distintas tecnologías. Gravier sitúa los códices más antiguos conocidos

entre los años 300 y 800 d.C., y dice que los nahuas los guardaban en bibliotecas, llamadas *amoxcallis*. Los códices contenían información sobre la historia, la tradición, cuestiones religiosas, normas territoriales, cartografía.

Más allá de las diferencias entre unas y otras crónicas, todas coinciden en la existencia de sistemas de escritura de distinto tipo en América, es decir de signos gráficos que establecen formas de comunicación de la historia, la lengua, las tradiciones. Esa evidencia nos presenta un interrogante más: ¿cuánto habría ganado la desgastada cultura castellana, y legado al mundo, si hubiera reconocido, respetado y hasta aprendido de los testimonios de los mayas, de los nahuas o de los quipus quichuas, que tanta sabiduría guardaban? ¿Cuánto, si hubieran respetado a los viejos amautas de los pueblos andinos? Estos interrogantes unen dos cabos del planteo que estoy intentando. Cabe preguntarnos cómo habría sido la historia sin la expulsión de España de las culturas judía y mahometana, y si los europeos hubieran visto culturas en lugar de barbarie en los pueblos americanos.

Es arriesgado plantear hipótesis sobre posibles bifurcaciones de los caminos que ya han sido recorridos. Pero el trabajo historiográfico y las experiencias recientes permiten plantear que los imperios no sólo han asentado su poder en la guerra, sino que, como hemos dicho, su estrategia cultural y pedagógica jugó (y juega) un papel fundamental. La penetración de la lengua de los vencedores y su imposición como *lengua franca* es un elemento que interrumpe los procesos educativos, especialmente la lectura como motivación de la búsqueda de lo nuevo. Al contrario, aquellos son capaces de eludir la repetición y ceden a la aparición de alternativas. Un ejemplo es que, en plena colonia hispánica, Mariano Moreno y Juan José Castelli fueron estudiantes

de doctorado en la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, de acuerdo a los lineamientos de la Universidad de Salamanca. Pero no pudo evitarse que penetraran en los claustros la *Enciclopedia*, los clásicos españoles del Siglo de Oro, el pensamiento de Campomanes, Feijoo y Montesquieu. Ávidos lectores, los jóvenes rechazaron el derecho indiano impuesto por la Corona y fueron impactados por la situación de miseria y sometimiento de los aborígenes. No haré aquí tampoco la historia argentina. Sólo quiero señalar la complejidad de ideas que jugaron en nuestra Independencia, y en la posibilidad de vencer sobre una política educativa imperialista, como era el caso, abriendo los archivos y el Archivo, con voluntad de futuro. Revisando el pasado educacional, como sabemos, el liberalismo conservador decimonónico trabajó para la construcción de los Estados-nación, instalando los sistemas escolares como uno de sus pilares. La Argentina, como casi todos los países de América Latina, adoptó ese modelo. La Ley Avellaneda (1885) fijó las normas administrativas a las cuales debían ajustarse nuestras universidades.

1918

Los estudiantes de la Universidad de Córdoba reclamaron su lugar, y proclamaron que “los dolores que nos quedan son las libertades que faltan”. Las tres banderas de la Reforma de 1918, es decir, la autonomía universitaria, la libertad de cátedra y el cogobierno, actualizaron reclamos que habían sido expresados en casi todas las universidades latinoamericanas, pero no dejaban de tener parentesco con la idea de universidad de aquellas de los primeros siglos del milenio, que mencioné. El concepto de “autonomía” jugó muchas veces con el de “libertad”, modificán-

dose mutuamente. La idea latinoamericanista unía a los jóvenes argentinos de las ex colonias hispánicas y portuguesas de América. Los reformistas de Córdoba no solamente no ponían trabas al ingreso de estudiantes y docentes extranjeros a las universidades argentinas, sino que los convocaban.

1949

En el siglo XX, “las libertades” que faltaban fueron concebidas como derechos universales no incluidos. Para completar el concepto de “libertad”, central en el Manifiesto Liminar, era necesario alcanzar la igualdad de derechos a la educación superior de “todos los habitantes del suelo argentino”. En 1949 el entonces presidente Juan Domingo Perón decretó la gratuidad de la educación universitaria. El 22 de noviembre de 1974, durante su tercer gobierno, siendo ministro de Educación Jorge Taiana (padre), se promulgó la Ley N° 20654, que incluyó por primera vez los tres principios de la Reforma junto a la gratuidad, mostrando la indisolubilidad de ese vínculo. Surgen en esos hechos otras preguntas que dejaré abiertas: ¿existe un Archivo nacional-popular en la educación argentina y latinoamericana?, ¿qué se anuda en el llamado “populismo”?, ¿qué se descarta en la educación liberal-democrática?

1960-1990

Estalla una rebelión contra el Archivo liberal-conservador en las universidades: París y México (1968), Argentina (en 1973-1974). Se inspiró básicamente en cinco fuentes, que se combinan: 1) el antiinstitucionalismo desescolarizante (Lapassade, Lourau); 2) la crítica demoledora de Ivan Illich a las instituciones; 3) la acusación althusseriana a la educación como imposición de la ideología

dominante; 4) el antiinstitucionalismo de sus sucesores posmarxistas (Bowles, Gintis, Bourdieu, Foucault); 5) la educación como práctica de la libertad (de Fanon a Freire y el Concilio Vaticano II). Fue una combinación explosiva en términos sociales y culturales, pero que en las universidades quedó restringida a temas de cátedras, sin producir cambios sustanciales. Todo el movimiento denominado “posmoderno”, sumado a la influencia de algunas vertientes del psicoanálisis, fue importante para la descalificación de la institución educativa. Abriré dos interrogantes más: ¿cuáles y cuántos elementos de la denuncia antiinstitucional de las izquierdas de la segunda mitad del siglo XIX fueron aprovechados por la desescolarización del siglo XXI?

En tanto, en las universidades latinoamericanas era muy difícil el uso de la crítica europea y norteamericana a la escuela y a la universidad, que estaba interceptado por un tema que les resultó siempre complejo: el nacionalismo popular y su discurso, en el cual el fortalecimiento de las instituciones educativas públicas es un emblema de la justicia social. Envueltos en esa incompreensión, no vieron la fuerza antiescolar y antiuniversitaria que se estaba gestando desde la derecha y que desembocaría en las dictaduras genocidas. Estas pondrían a las instituciones educativas bajo el férreo Estado militarizado.

Siglo XXI

En 1995 el gobierno de Carlos Saúl Menem dicta la Ley de Educación Superior, norma que por primera vez reconoce el carácter de sistema a ese nivel educativo; incluye a las universidades, los institutos de formación docente y técnica y los colegios universitarios. ¿En qué genealogía ubicar esa resolución político-pedagógica? Eso se ve con claridad en la discusión de la Conven-

ción Constituyente de 1994. En esa circunstancia se enfrentó la definición de “autonomía universitaria” de fondo mercantil, que desdibuja la responsabilidad del Estado, con la autonomía como garantía de políticas nacionales, y el derecho universal a la educación superior. La política universitaria de los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner puso en práctica ese derecho. Se crearon universidades nacionales en territorios populares. En 2015 fue necesario promulgar una nueva ley para aclarar y reforzar esta última postura. La operación neoliberal se había instalado no solamente apoyada en los intereses inmediatos del mercado en la cultura, y por lo tanto en las universidades, que eran blanco de un agresivo avance del imperialismo norteamericano, en especial a través de las grandes corporaciones tecnológicas y mediáticas, llamadas sintéticamente GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple, Microsoft).

Pronto, las ideas de la Escuela Austríaca avanzaron en el país, encontraron puntos de apoyo en las teorías de los diversos pensamientos colonizadores, y en los propios de las oligarquías locales. La “inferioridad” de los latinoamericanos, “hermanos menores”, y de los pobres volvió fundamentada en la Doctrina Monroe (1823) y en el positivismo y el neopositivismo pedagógicos. La “libertad” antiestatista y antiinstitucional se vistió con el lenguaje cuasicircense de la “autoayuda”, el “emprendedorismo”, el “tú solo puedes más”, “estimula tus competencias emocionales” (antes que estudiar historia antigua), “respira hondo y exhala los males que te acosan”.

Las insuficiencias de las políticas democrático-liberales y nacional-populares, y el propio desgaste, contribuyeron a la descalificación del sistema escolar moderno. Los educadores nos encontramos en el laberinto de los laberintos. La educación privada

proporcionada a mano llena por todo tipo de empresas nacionales e internacionales se inscribe y escribe en tecnología anglosajona, y avanza a pasos gigantescos sobre nuestros legados pedagógicos y nuestras experiencias. La meta de destrucción de los Estados nacionales incluye a la educación pública obligatoria y al sistema nacional de educación superior, por lo cual los gobiernos neoliberales desfinancian, descalifican y apuntan contra su columna vertebral, los docentes. El anarco-neoliberalismo profundiza la situación, aplicando de manera ortodoxa la teoría de Von Mises y Hayek, difundida en América Latina por el ejército de *Chicago boys* comandado por Milton Friedman: su convicción y decisión es acabar con los aparatos estatales y, en ese marco, desescolarizar y promover el *home-schooling* para los ricos y la calle para los pobres. Las estrellas se han alineado bajo la dirección de Tánatos.

En la Argentina, hoy se expulsa a los investigadores, se descalifica el desarrollo nacional de la ciencia, se distribuye la tecnología reduciéndola a la acción (aún) mecánica de la Inteligencia Artificial, alimentada con los datos que los usuarios/clientes proporcionamos. ¿Cómo educar, para qué mundo educar? La educación que produce comunidad está en un *loop*. ¿Será un laberinto sin salida?

Según algunos observadores, las GAFAM se han desprendido de la trama capitalista para constituir un nuevo orden económico y político. Los más ricos del mundo abandonan a los miserables de la tierra, y sus empresas empiezan a competir por el dominio del espacio. El economista canadiense Nick Srnicek, coautor del famoso “Manifiesto Aceleracionista”, advierte en otro texto (2018: 41) que “los imperativos del capitalismo se sostienen tanto para estas empresas como para cualquier otra”, y destaca que las

plataformas las convierten en un nuevo tipo de organizaciones basadas en la extracción y el control de datos.

La Internacional de la IEAL (2021) menciona que la modalidad reificada de las plataformas se expresa en el mercado educativo latinoamericano en la participación de ONG, instituciones académicas y empresas como las fundaciones Varkey, Eidos, Ceibal, Zoom, Telefónica, Movistar. Sincrónicamente, el avance del teletrabajo, el monotributismo, el empleo en negro inutilizan las modalidades de capacitación de los trabajadores ligadas a la reproducción de la fuerza de trabajo de la sociedad industrial. La tendencia actual a la desintegración de los colectivos y la emulación de la actividad individual afecta a todas las organizaciones modernas, rompe lazos, especialmente entre el Estado y los ciudadanos.

Las plataformas de las corporaciones más poderosas dirigen y controlan los procesos educativos, y usan la información obtenida para reconfigurar la enseñanza y el aprendizaje. Las series de algoritmos constituyen la materia prima del discurso pedagógico neoliberal. Nick Srnicek dice que “dadas las ventajas significativas de grabar y usar datos y las presiones competitivas del capitalismo, quizás sea inevitable que esta materia prima llegase a representar un vasto nuevo recurso” (Srnicek, 2018: 44). ¿Alcanzará ese recurso a los operadores del mercado para cubrir el campo educativo? ¿Cómo lo harán? El sentimiento del atónito ciudadano durante la pandemia era semejante al temor de que el covid-19 lo penetrara todo, hasta que la ciencia comenzó a ganarle la partida al virus. Hasta que Eros fue más fuerte que Tánatos, como en tantos momentos de la historia humana.

Los educadores, perdidos entre los laberintos metodológicos, ¿podríamos aportar a la construcción de caminos alternativos al

desastre universal? Para estar habilitados a intentarlo, debemos ser conscientes de las consecuencias de la hegemonía neoliberal. Entre las más importantes que he mencionado: la posibilidad de la guerra total, la concentración de la riqueza, el crecimiento de la pobreza económica y cultural, la destrucción creciente del medio ambiente, vinculada al modelo de acumulación del capital. Las clases medias aportan con el turismo masivo y depredador. En cambio, las grandes migraciones desde los confines más pobres de la tierra buscan, sin posibilidades de hallarla, una sociedad que les asegure una vida digna o, al menos, la sobrevivencia.

Son hechos inéditos que trastocan la operación homogeneizadora del sistema escolar de la modernidad. Confluyen, disputan territorios, se superponen nacionalidades, culturas, religiones, lenguas de millones de seres humanos. Las mujeres ganan batallas cada día; los diversos géneros son legitimados y adquieren derechos. Pero no se trata de un proceso pacífico que pueda ser ordenado por la Inteligencia Artificial, según Yuval Noah Harari. El autor plantea que esta no es una simple herramienta, sino que tiene condiciones para incidir en la forma de la sociedad humana (Harari, 2024). ¿La IA es un nuevo educador? ¿O estaremos viviendo aquel momento final de la historia humana que se presenta como un fantasma inasible en los tiempos de decadencia de los imperios? ¿Puede la educación hacer algo al respecto? ¿Qué podría encarar la universidad? Deberíamos discutirlo.

Hay otros acontecimientos que llaman nuestra atención. En medio de la crisis “orgánica” global, hay síntomas de procesos de construcción de nuevas tramas sociales cuya potencia no puede aún medirse. A partir de movimientos reivindicativos de trabajadores de empresas de plataformas, como ocurre en Amazon, algunos autores creen vislumbrar nuevas posibilidades de orga-

nización que representen intereses de colectivos. Es sintomático que Amazon, que estaba en la vanguardia de la digitalización del trabajo, haya decidido que todos los trabajadores regresen al trabajo presencial, donde se los puede controlar mejor. La lucha de clases existe. La clase trabajadora organizada sigue siendo una fuerza decisiva. La emergencia de sujetos políticamente activos entre los marginados y oprimidos, como los movimientos indígenas, los migrantes, el movimiento de mujeres y de géneros, y la simultaneidad de diferentes lenguas, está produciendo la mayor hibridación cultural de la historia humana. En cuanto a las religiones, la situación es contradictoria. Desde el Concilio Vaticano II, crecen la teoría y la práctica del ecumenismo en el mundo cristiano. Pero, al mismo tiempo, no cesan los violentos enfrentamientos en el interior del islamismo, donde en muchas sociedades las mujeres siguen excluidas de sus derechos. Numerosas sociedades asiáticas y africanas sucumben en guerras religiosas fratricidas. Y hoy espanta el genocidio de Gaza, enfrentamiento entre israelitas y palestinos usado en la guerra de las grandes potencias por la hegemonía mundial.

A lo largo de la historia hay ejemplos de desaparición de lenguas y culturas, pero se debe recordar que ya no hay más islas desiertas, el mundo se ha globalizado, la cultura digital abarca a todos. Claro está que la cultura dominante no es sustituible por algunas culturas sometidas sino por la articulación de ellas en torno al deseo o a la voluntad de convivencia y de resguardo de la humanidad.

Para sobrevivir, y participar en la gestación de nuevos sujetos, los universitarios debemos defender nuestros derechos como trabajadores y nuestro territorio. Se trata de reencontrarnos con aquellas finalidades que vemos en la definición de universidad

y que he enunciado; de reconocer que tenemos un Archivo nacional-popular-democrático. Necesitamos enseñar la historia y la geopolítica latinoamericanas y globales, las religiones, las lenguas, el derecho, la literatura, las matemáticas, la física, la química, las artes musicales y plásticas; actualizar los archivos y revalorizar la experiencia de los sabios y los viejos investigadores y profesores; impulsar la transmisión intergeneracional de conocimientos. Es necesario que la cooperación internacional entre las universidades sea una responsabilidad de los gobiernos democráticos. El latinoamericanismo universitario, la extensión de nuestras culturas y la defensa de nuestras lenguas, frente al avance del tecnoliberalismo norteamericano, no son ajenos a la perspectiva de la Inteligencia Artificial y de las tecnologías que le sucedan. Pero necesitamos tomar conciencia de nuestros potenciales en lugar de aceptar como un destino la condición de subordinados. Hace ya un siglo, Manuel Ugarte alentaba los congresos e intercambios universitarios latinoamericanos y el tipo de alianzas como las que muchas décadas después se harían en la CELAC y UNASUR, pero, sobre todo, vernos en conjunto, dejar atrás, vencer las fragmentaciones federales, nacionales y regionales. Construir una cultura pedagógica, nuevas propuestas, partiendo de los Archivos que nos preceden. Construir la unidad latinoamericana. Las universidades tienen una responsabilidad relevante en esa tarea.

Manuel Ugarte aún nos dice:

Debemos considerar a los pueblos como contemplamos el mar: no en el detalle de sus olas, sino en el conjunto de su grandeza. Los paisajes cambian según la extensión que abarcamos, y un todo no es una simple superposición de

fragmentos. Hay un poder oculto que transforma los componentes de las acumulaciones enormes, hay algo misterioso que juega con las realidades: una gota de agua es blanca y el Océano es azul (Ugarte, 1911: 2).

Referencias

- Borges, Jorge Luis (2011), *El jardín de los senderos que se bifurcan*, en *Obras completas*, 4 t., Buenos Aires, Sudamericana.
- Garone Gravier, Marina (coord.) (2022), *Un hilo de tinta recorre América Latina. Contribuciones para una historia del libro y la edición regional*, Villa María, Eduvim.
- Gómez Sollano, Marcela (2000), “Teoría, conocimiento y formación. Una aproximación epistemológica al campo pedagógico”, en De Alba, Alicia (coord.), *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*, México, Plaza y Valdés.
- Harari, Yuval Noah (2004), *Nexus, una breve historia de las redes de información desde la Edad de Piedra hasta la Inteligencia Artificial*, Buenos Aires, Debate.
- León-Portilla, Miguel (2003), *Códices: los antiguos libros del Nuevo Mundo*, México, Aguilar.
- Srnicek, Nick (2018), *Capitalismo de plataformas*, Buenos Aires, Caja Negra.
- Ugarte, Manuel (1911), *El porvenir de la América Latina*. Disponible en: labaldrich, Biblioteca digital. <https://www.labaldrich.com.ar/biblioteca-digital/>

Adriana Puiggrós
La vigencia de una maestra
y su legado
Laudatio académica

Nicolás Arata

Adriana Puiggrós

La vigencia de una maestra y su legado

Nicolás Arata

HOY, LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL distingue con el título de doctora *honoris causa* a la educadora Adriana Puiggrós. La decisión no sólo refleja la gratitud que esta alta casa de estudios guarda hacia quien fuera su primera impulsora. En este acto se reconoce también la trayectoria de quien es –sin ambages– una de las pedagogas más relevantes, singulares y vitales de Latinoamérica.

Los primeros pasos de su formación combinaron el tránsito por la escuela pública –Adriana Puiggrós cursó estudios primarios en la Escuela N° 1 Vicente Fidel López y de magisterio en la Escuela Normal N° 6 Vicente López y Planes–, una temprana vocación artística que la llevó a estudiar al taller del artista plástico Antonio Berni, y el despertar de una avidez por la lectura en la biblioteca de su padre, el historiador y militante Rodolfo Puiggrós, donde presenció incontables tertulias en las que se discutían las derivas de la izquierda argentina y su relación con el peronismo.

La horma en la que se forjó su obra –cuyo espectro abarca desde el ensayo hasta la investigación rigurosa, desde la historia de la educación hasta la teoría pedagógica, y desde la novela hasta el registro biográfico– tuvo lugar en el entrecruzamiento de aquellos mundos. Luego vendrían la universidad, la militancia política y la gestión pública. Adriana Puiggrós sintetizó de manera lúcida y original las lógicas que subyacen a aquellos espacios y registros tan disímiles, a través de una labor intelectual sostenida a lo largo de toda la vida. “Me edu-

qué en una frontera –recuerda–, con todos los conflictos que ello implica.”¹

Apenas recibida de maestra normal, Adriana Puiggrós viajó hasta los confines de la patria para ponerse al frente de la escuela rural de Bárcena, en la provincia de Jujuy. Sumergida en los valles de la Quebrada y rodeada de niños vestidos con sus guardapolvos blancos, aquella joven maestra no imaginaba que, unos años más tarde, en los prolegómenos de la dictadura cívico-militar que arrasó al país y, con él, a toda una generación, la historia la lanzaría desde Buenos Aires hacia otras fronteras –esta vez, del continente– donde transcurriría su exilio mexicano.

Pero antes de atravesar la experiencia del destierro, Adriana Puiggrós estudió la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). El triunfo de Héctor Cámpora en las elecciones generales de 1973, seguido del retorno de Juan Domingo Perón al país, inauguró un tiempo vertiginoso y de gran aceleración histórica. Adriana asumió el decanato de la Facultad de Filosofía y Letras, cargo que ejerció hasta que la UBA fue intervenida por un personaje oscuro de apellido Ottalagano. La sombra de la Triple A (Asociación Anticomunista Argentina) era –a esas alturas– mucho más que un espectro que se proyectaba amenazante sobre su vida y la de su familia. No sin premura, Adriana Puiggrós tomó la compleja decisión de exiliarse.

Los exiliados que arribaban al México del PRI entraron en contacto con una sociedad aún convulsionada por los ecos de la represión al movimiento estudiantil del 68. Allí, Adriana

1. Puiggrós, Adriana (2010), *Rodolfo Puiggrós. Retrato familiar de un intelectual militante*, Buenos Aires, Taurus.

Puiggrós desarrolló la maestría y el doctorado –la primera, en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, y el segundo, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)–, combinando en sus estudios el abordaje de los procesos educativos en clave histórica y su interpretación a la luz de las tradiciones pedagógicas latinoamericanas. Los libros *Imperialismo y educación en América Latina* (1980, reeditado en 2015) y *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas* (1984, reeditado en 1997 y 2016) podrían leerse –en ese sentido– como un momento bisagra entre la etapa de formación que culminaba y las líneas de investigación que se abrían a partir de la creación del programa APPEAL en 1981.

Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina, con sede en la UNAM, constituyó una de las principales iniciativas en el campo de la educación, dedicada a abordar la complejidad de los procesos educativos desde una perspectiva latinoamericana. Bajo la dirección de Adriana Puiggrós y Marcela Gómez, el programa APPEAL se convirtió rápidamente en un centro de referencia y en una escuela de formación que trascendieron los límites geográficos del país mexicana. El programa cuenta, en la actualidad, con numerosos grupos y equipos de investigación situados en varios países del continente. Entre el estudio de la historia y el avistamiento de escenarios prospectivos, en APPEAL se transmitía una comprensión de la educación popular y del sujeto pedagógico latinoamericano en discusión con interpretaciones tecnocráticas o reproductivistas, aprendiendo a situarlo más allá de referencialidades empíricas, en la trama de una relación nacida de la Conquista y actualizada en el marco del surgimiento y posterior crisis de los Estados nacionales.

Si al autor se lo conoce por su obra, la que construyó Adriana Puiggrós constituye una biblioteca insoslayable para la comprensión de los avatares de la educación en nuestro país y en América Latina. A los escritos mencionados les fueron en zaga otros donde la autora inscribió los problemas coyunturales de la educación en registros de larga duración, ofreciendo una mirada original y relevante para su análisis y discusión político-pedagógica. Adriana Puiggrós hizo uso de ese guion –que marca contigüidades al tiempo que zanja diferencias– para atisbar los vasos comunicantes, los pliegues y las especificidades que configuraron históricamente la relación multicausal entre la educación y lo político.

En un repaso –indisimulablemente incompleto– de las producciones a las que nos hemos referido, aparecen ante nuestros ojos los libros *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana* (1986); *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana* (1990); *América Latina: crisis y prospectiva de la educación* (1990); *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico* (1993); *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX* (1995); *La otra Reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo* (1997); *Educación, entre el acuerdo y la libertad* (1999); *El lugar del saber* (2003); *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana* (2005); *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado* (2017); y *La escuela, plataforma de la patria* (2019, coeditado por UNIPE y CLACSO).

A inicios de la década de 1990, Adriana Puiggrós produjo un nuevo hito en el campo historiográfico educativo con la aparición del primer tomo de la colección *Historia de la Educación en la Argentina* –editada por Galerna–. Aquella obra colectiva dirigida por Puiggrós se desplegó en nueve tomos, que abarcaron desde

la fundación del sistema educativo hasta el presente. Entre sus aportes, aquellos trabajos pusieron en debate el orden del archivo heredado, discutieron las cronologías, expandieron las fronteras de los relatos historiográficos instituidos, nombraron lo negado por el discurso oficial y lo inscribieron en el campo de las alternativas pedagógicas. Con el tiempo, ese primer tomo alcanzó el rango de clásico: por la originalidad de su escritura, la potencia de sus argumentos y lo estimulante de sus hipótesis, *Sujetos, disciplina y curriculum* (1990) pasó a constituir uno de los libros a los que siempre volvemos.

En infinidad de pasajes que se desprenden de los textos citados, Adriana Puiggrós adopta un lugar de enunciación que –con indiscutida coherencia– se ha dado a la tarea de religar los campos del saber con los ámbitos de intervención. En ocasiones, yendo de la pedagogía a la política. No pocas veces, viajando desde la política hacia el corazón de los problemas educativos. Y siempre, discutiendo con las interpretaciones dogmáticas, cuestionando las visiones románticas o conjurando las lecturas fatalistas que acechan la educación.

Adriana Puiggrós nos enseñó que cuando la defensa de la escuela pública parte de una idealización, sucumbe al instante. “Es falso que la escuela pública sea automáticamente democrática y popular”,² sostiene, recordándonos que cada generación debe hacerse cargo de imaginar qué escuela quiere y sobre qué fundamentos debe sustentarla para transformarse en una herramienta al servicio del pueblo y no en un dispositivo de enajenación o en una máquina disciplinadora.

2. Puiggrós, Adriana (2003), *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*, Buenos Aires, Galerna, p. 23.

En su labor pública, Adriana Puiggrós inscribió en innúmeros proyectos e iniciativas una posición política sustentada en el fortalecimiento del Estado y su rol principal en materia educativa. Lo hizo sin dejar de reivindicar las iniciativas que la sociedad argentina construyó a lo largo de su historia, amparadas en esfuerzos colectivos y trabajos comunitarios. De ello da testimonio el trabajo dedicado al estudio de los saberes socialmente productivos, volcados en el libro *La fábrica del conocimiento* (2004).

En su actuación como Convencional Constituyente; estando al frente de la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva; en su desempeño como Directora General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y Viceministra de Educación de la Nación, o en los dos mandatos que ejerció como Diputada Nacional, Adriana Puiggrós actualizó los contenidos de una corriente del pensamiento pedagógico comprometido con la soberanía nacional. Una genealogía que –si alargamos la mirada– se remonta a los tiempos de la independencia, cuando Manuel Belgrano soñaba con la formación de un sujeto pedagógico volcado hacia el bienestar común y Mariano Moreno se afanaba en la tarea de formar al ciudadano autónomo.

Aquellas corrientes subterráneas que –como los ríos de aguas profundas– transportan en sus afluentes ideas, mandatos y transgresiones, no se conectan de manera natural con el presente. Un sigiloso trabajo artesanal debe ponerse en funcionamiento, similar al de las hilanderas que –con sus manos habilidosas– enlazan las hebras de relatos dispersos. Fueron las conexiones invisibles que establecen los ríos de la historia los que Adriana Puiggrós expuso para su interpretación en la obra colectiva en dos tomos *Corrientes educativas en la historia argentina* (2024), codirigida junto a Darío Pulfer.

En su libro más reciente –*Por una defensa de la educación pública* (2023)–, Adriana Puiggrós actualizó los desafíos educativos de la época pospandemia que debe asumir el campo nacional y popular. Frente a la sombra del fascismo que vuelve a proyectarse sobre el mundo, sostuvo que las fuerzas democrático-nacionalistas populares deben confiar en las experiencias, conocimientos y proyectos acumulados. Al mismo tiempo, tienen que enfrentarse a un sistema educativo desgastado, que intenta sostenerse entre las resistencias a la novedad y el avasallamiento del mercado. Esa posición, concluye Puiggrós, “requiere mucho trabajo de producción pedagógica, teórica y política para ofrecer una alternativa democrático-popular comprensible, consistente y atractiva, que amplios sectores sociales reconozcan en las imágenes de su propia historia y con la cual se puedan identificar”.³

La construcción de nuevas agendas requiere tanto de investigación orientada como de mesas donde poder ponerlas en común. En buena medida, su trabajo al frente de la *Revista Argentina de Investigación Educativa* de esta casa de estudios, así como su rol de asesora en CTERA, dan cuenta de ese compromiso.

Entre las múltiples distinciones que ha recibido, la Universidad de Buenos Aires la ha nombrado profesora emérita; la Universidad Nacional Autónoma de México le entregó el reconocimiento que otorga la Escuela Nacional de Altos Estudios; recibió los doctorados *honoris causa* de la Universidad Nacional de La Plata, de la Universidad Nacional de Cuyo, de la Universidad Nacional del Pilar (Paraguay), de la Universidad Nacional de Río Cuarto y se le concedió el reconocimiento

3. Puiggrós, Adriana (2023), *Por una defensa de la educación pública. Argumentos para discutir con las derechas latinoamericanas*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, p. 9.

de profesora distinguida de la Universidad Nacional de Rosario. Estos y tantos otros hilos conforman la trayectoria de la doctora Adriana Puiggrós; un inmenso archivo que habrá que situar en trabajos posteriores para su lectura, reflexión y estudio. Un desafío nada menor para quienes asuman la tarea, pues, ¿quién será capaz de escribir sobre esto? ¿Cómo se escribe sobre lo que escribe Adriana Puiggrós?

Querida Adriana. Soy consciente de que estas palabras que me encomendaron siquiera rozan la superficie de una vida y apenas atisban los alcances de un legado tan hondo como el que has construido. Sabes que hay muchísimos amigos, amigas, compañeros y compañeras de diferentes generaciones que guardamos una inmensa deuda de gratitud contigo.

Y eso es, quizá, lo que mejor define, para quienes se identifiquen con esta pequeña gran comunidad de colegas esparcidos a lo largo y ancho de América Latina que hoy brindarán en tu nombre, la dimensión y la vigencia de un legado que la Universidad Pedagógica Nacional reconoce con el título que te confiere. Un *honoris causa* a la educadora infatigable, que no sólo sembró en sus textos semillas de futuros posibles. También nos enseñó a pensar en libertad.

Buenos Aires, 5 de noviembre de 2024



unipe

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL