



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Sede Académica Argentina

Maestría En Ciencias Sociales con Orientación en Educación

Una experiencia ranciereana de igualdad en la era digital. La propuesta educativa de Puerta
18 como ejercicio de emancipación intelectual.

Autor: Julián Eduardo Sandoval Bravo

Directora: María Beatriz Greco

Abril de 2020

Resumen

En el presente trabajo de investigación nos proponemos describir los fundamentos pedagógicos y analizar las posibilidades emancipatorias de una experiencia gratuita de educación no formal orientada a jóvenes de 13 a 24 años que tiene a la tecnología como la herramienta principal de su propuesta educativa: Puerta 18. Para ello buscamos, por un lado, poner en diálogo la propuesta educativa de Puerta 18 con la obra del filósofo francés Jacques Rancière en lo relativo a las relaciones entre desigualdad, emancipación y educación para entender de qué manera la propuesta educativa de Puerta 18 puede generar las condiciones de posibilidad para la emancipación intelectual según la perspectiva ranciereana. Por otro lado, buscamos describir los fundamentos pedagógicos y el funcionamiento de la propuesta educativa de Puerta 18 a partir de los enfoques metodológicos que propone el Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías PENT-FLACSO a la hora de analizar las relaciones entre educación y tecnologías. A partir de este enfoque buscamos recuperar los testimonios y experiencias de los docentes de Puerta 18 para describir una propuesta que hace de la tecnología una herramienta clave para cumplir con sus objetivos socioeducativos entre los que se encuentran la disminución de la brecha digital, la inserción laboral, el descubrimiento de vocaciones profesionales y el estímulo de las habilidades e intereses de los participantes de Puerta 18. Creemos que a partir del estudio de esta experiencia de educación no formal se pueden relevar aprendizajes significativos para el diseño de proyectos de alfabetización digital en entornos escolares.

Abstract

The aim of this research study is the description of educational foundations while analyzing the emancipatory possibilities of a free non-formal education experience, which has technology as the main tool within its educational proposal and is targeted to 13 to 24 year-old people: Puerta 18. On the one hand, I seek to compare the Puerta 18 educational proposal with the academic work of the French philosopher Jacques Rancière regarding the relationship between inequality, emancipation and education in order to understand how the Puerta 18 proposal can generate the enabling conditions for intellectual emancipation from Rancière's perspective. On the other hand, I seek to describe the Puerta 18 educational foundations and its operation from the methodological approaches proposed by the PENT-FLACSO Education and New Technologies Project when analyzing the relationships between education and technologies. Based on this approach, I seek to retrieve teachers' testimonies and experiences at Puerta 18 while describing a proposal that makes technology a central tool to achieve its socio-educational objectives, including, the reduction of the digital gap, labor insertion, the discovery of professional vocations, and the stimulation of skills and interests of the Puerta 18 participants. I believe that the study of this non-formal education experience can reveal significant knowledge for the design of digital literacy projects in school environments.

ÍNDICE

Introducción.....	6
1. Marco teórico y propuesta metodológica	10
1.1 Relaciones entre igualdad y escuela	10
1.2 Relaciones entre escuela y tecnología	29
1.3 Metodología de investigación	41
1.4 Presentación de la investigación	44
2. El reparto de lo sensible: entre Rancière y Puerta 18.....	46
2.1 El concepto de escenas en la obra de Rancière	50
2.2 El concepto de reparto de lo sensible en la obra de Rancière	57
2.3 Un día en Puerta 18	61
3. La tensión de Puerta 18 sobre la forma de lo escolar.....	71
3.1 La forma de lo escolar	72
3.2 “Nadie llega a ver al profe como el profe”: la forma no escolar de Puerta 18.....	75
4. La propuesta educativa de Puerta 18.....	82
4.1 Múltiples contextos y centralidad de las interacciones.....	83
4.2 Docente mediador	86
4.3 Actividad como eje.....	97
4.4 Construcción de vínculos.....	101
5. Conclusiones.....	104
6. Bibliografía.....	108
7. Anexo	113

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Equipamiento TIC en las escuelas. Encuesta UNICEF.....	30
Gráfico 2: Uso real de TIC en escuelas. Encuesta UNICEF	32
Gráfico 3: Ejemplos de las actividades y talleres de Puerta 18.....	66
Gráfico 4: Ejemplo de las ideas de modelados e impresión 3D de Puerta 18.....	68
Gráficos 5 y 6: Disposición y ubicación de las computadoras disponibles en Puerta 18 ...	70

“Hay lecciones de igualdad que ocurren en cualquier parte en varias formas. Ésta es la razón por la cual esas lecciones no pueden ser fácilmente encapsuladas dentro de esquemas programáticos u órdenes de instrucción”.

El maestro ignorante. Jacques Rancière

“Por eso es necesario releer a Jacotot. Pues sus escritos no nos hablan de los problemas de la educación en la Europa del siglo XIX. Nos hablan de la manera en que hoy se ejerce la dominación global de las potencias económicas y estatales. No se dirigen simplemente a los docentes y a los especialistas en pedagogía. Se dirigen a todos. Su fin no es enseñarnos las buenas maneras de enseñar. Es llevarnos a enfrentar la lógica global de la dominación.

Es invitarnos a imaginar la posibilidad asombrosa de un mundo fundado no sobre el privilegio de élites auto-declaradas expertas sino sobre el reconocimiento de la capacidad de todos”.

Enseñanza materna. Jacques Rancière

“Segunda lección (educacional) del ignorante: sólo a partir de la paradoja, revolcados en el lodo paradójico, podemos encontrar algún sentido en educación”

Un ejercicio de filosofía de la educación. Walter Kohan

Introducción

En pleno corazón del barrio Abasto de la Ciudad de Buenos Aires desde 2007 tiene lugar una experiencia educativa no formal dirigida a adolescentes que propone el trabajo y la interacción con tecnología en un ámbito lúdico de trabajo y creación libres con mentores que acompañan a los participantes y los ayudan a avanzar en sus desarrollos y proyectos propios. Esta experiencia, denominada Puerta 18, hace parte del programa *Computer Clubhouse*, fundado en 1993 por el MIT Media Lab, que busca generar un ambiente de aprendizaje creativo fuera de la escuela donde los jóvenes trabajan con mentores adultos y profesionales para explorar sus propias ideas, desarrollar nuevas habilidades y generar confianza en sí mismos mediante el uso creativo de la tecnología. Para lograr estos objetivos, el programa tiene una propuesta educativa que busca aprovechar las nuevas tecnologías para apoyar nuevos tipos de experiencias formativas basadas en cuatro grandes principios:

- **Aprender haciendo:** a medida que diseñan, crean, inventan, los participantes hacen preguntas, buscan resolver problemas, incorporan información y profundizan habilidades.
- **Seguir los intereses propios:** se aprende trabajando en la concreción de proyectos elegidos por cada participante. Los participantes se organizan a partir de sus propias demandas y no de un programa de contenidos predeterminados. La motivación generada por aprender en función de sus propios intereses permite generar experiencias de aprendizaje con sentido en las que los saberes y conocimientos están relacionados directamente con el desarrollo o realización de un proyecto que les resulta relevante y al que están dispuestos a dedicar más tiempo y mayor esfuerzo.
- **Construir comunidad:** es una lógica de trabajo que busca estimular la integración y la confianza entre los participantes. Con ello se pretende resolver problemas entre todos los participantes y trabajar en equipo. Dado que el énfasis del proyecto es el trabajo con tecnologías, dicho enfoque busca romper con la diferencia entre *aquel que enseña* y *aquel que aprende*: en Puerta 18, los participantes no son ni

beneficiarios, ni destinatarios, ni usuarios ni alumnos. Son participantes o, como se les denomina, socios.

- **Fomentar el respeto y la confianza:** en tanto buscan que todas las ideas y opiniones sean respetadas, los participantes se animan a proponer y experimentar. En ese sentido, la construcción de un ambiente de confianza permite que los estudiantes avancen, tomen la iniciativa y sean capaces de encontrar soluciones a las dificultades que se van presentando en el desarrollo de sus actividades y proyectos.

La gratuidad de las actividades y la libertad de elección constituyen dos aspectos fundamentales de la propuesta educativa de Puerta 18: cada uno de los participantes elige en qué quiere profundizar y hasta dónde quiere llegar. No existe ningún condicionamiento adicional para asistir que no sea el de querer participar y estar matriculado en el sistema de educación formal. Los participantes eligen qué días y en qué horarios quieren estar en Puerta 18 y se van cuando quieren. Pueden empezar un taller y dejarlo. Probar con un curso, descubrir que no es de su interés y empezar con otro completamente distinto. O descubrir un tema u otra herramienta que les interesa y empezar a profundizar en ella de forma individual sin necesidad de participar en las actividades guiadas. Tampoco hay evaluaciones ni se toma asistencia. No hay participantes que estén *más atrás* o que necesiten una asistencia particular pues la propuesta plantea desafíos escalonados según los distintos conocimientos y destrezas de los socios quienes pueden ir cumpliendo dichos desafíos hasta donde quieran. Los participantes asisten por elección. Algunos incluso quieren estar en Puerta 18 durante su tiempo libre y se esfuerzan por terminar sus proyectos sin que medie ninguna clase de motivación evaluativa. Cuidan el espacio y la infraestructura tecnológica que está disponible de manera gratuita. En ocasiones, cambian sus horarios de escuela para poder seguir asistiendo. Se trata de una experiencia educativa en la que los participantes eligen participar día a día y en la que cada uno avanza a su ritmo y en lo que le interesa. En un mismo espacio, el mismo día y a la misma hora pueden convivir hasta diez proyectos diferentes pues no hay un recorrido común ni un lugar al que llegar.

Entonces ¿qué es Puerta 18? Podríamos decir que constituye un lugar de educación no formal con acceso a nuevas tecnologías. También podemos definirlo como un espacio de

cuidado y contención para jóvenes en condiciones de vulnerabilidad. Pero a su vez podríamos decir que es un espacio de capacitación laboral e incubadora de proyectos tecnológicos innovadores. Aunque también podríamos decir que es un lugar donde los participantes pueden encontrar una vocación profesional. En la práctica, Puerta 18 resume todos estos y otros puntos. Pero ¿qué es aquello en específico de la propuesta educativa de Puerta 18 que nos llama tanto la atención? Nombraremos tres puntos fundamentales de la propuesta educativa de Puerta 18 que queremos investigar a través del presente trabajo:

- En primer lugar, nos interesa **entender la forma en que un proyecto socioeducativo mediado por tecnologías pareciese asumir y entender el tema de la igualdad intelectual como fundamento de la propuesta.** Es decir, pareciese que la igualdad constituye una premisa fundamental que da sentido tanto en el diseño como en la puesta en marcha del proyecto.
- En segundo lugar, nos interesa **analizar la manera en que la propuesta educativa mediada por tecnologías de Puerta 18 asume un formato no escolarizado** pues nos lleva a preguntarnos si acaso un proyecto educativo mediado por tecnologías obliga a diseñar propuestas metodológicas desde perspectivas no formales para responder a sus objetivos o si desde un formato escolar es posible llevar a cabo una propuesta educativa mediada por tecnologías sin mayores modificaciones a nivel pedagógico e institucional.
- En tercer lugar, nos interesa **describir la manera en que funciona la propuesta educativa no formal de Puerta 18, esto es, acercarnos al funcionamiento efectivo, a la puesta en marcha del proyecto** para entender cómo funciona, cómo se diseñan las actividades, cómo se ejecuta, cuáles son los roles, cuáles son las estrategias de seguimiento, cómo se evalúa el avance de los estudiantes, cómo se planifican las actividades, cómo responden los estudiantes y docentes a esta propuesta educativa, qué nuevas tensiones aparecen, entre otros aspectos. A partir de esta descripción del funcionamiento efectivo del proyecto, consideramos que pueden extraerse varios aprendizajes en relación con la enseñanza de habilidades y competencias digitales en la educación formal.

Con la idea de que nuestra investigación articule estos intereses concretos, presentaremos a continuación tanto el marco teórico en el que ubicamos nuestro proyecto como las decisiones metodológicas que tomamos para dar respuesta a cada uno de los tres puntos mencionados anteriormente: la pregunta sobre la igualdad intelectual como punto de partida y no como objetivo final de la propuesta educativa de Puerta 18; la relación entre la educación escolarizada y las nuevas tecnologías y el funcionamiento efectivo de la propuesta. Por ello en el marco teórico que presentamos a continuación revisaremos dos temas básicos: las discusiones en torno a la relación entre escuela e igualdad y las perspectivas investigativas sobre la relación entre escuela y tecnologías. Por su parte, en la propuesta metodológica, describiremos las decisiones, estrategias e instrumentos utilizados para llevar a cabo el proyecto.

1. Marco teórico y propuesta metodológica

1.1 Relaciones entre igualdad y escuela

Para analizar la forma en que Puerta 18 pareciese asumir la igualdad como uno de los presupuestos fundamentales de su propuesta educativa buscaremos dialogar con algunas ideas y reflexiones del filósofo francés Jacques Rancière, especialmente aquellas relacionadas con su propuesta de entender el concepto de emancipación como el hecho de adoptar la presuposición de la igualdad de las inteligencias y verificar dicho supuesto. Es decir, suponer la igualdad de las inteligencias y analizar qué sucede si la igualdad constituye el punto de partida y no el punto de llegada del acto educativo. Sobre este primer punto, nuestra hipótesis es que Puerta 18 podría entenderse como un ejercicio de emancipación intelectual al modo ranciereano gracias a su propuesta formativa de educación mediada por tecnologías en la que pareciese presuponerse la igualdad como punto de partida.

Sobre este punto vale la pena hacer una aclaración: la elección de Rancière como el principal referente teórico de la presente investigación no se explica solamente por ser un autor que, como tantos otros, hace de la igualdad y la emancipación los objetos principales de sus reflexiones filosóficas. Nuestro interés principal radica en que Rancière es un autor contemporáneo, crítico e interlocutor de diferentes autores y de corrientes teóricas que

desde diversos campos disciplinares como la historia, la etnografía, la antropología, la economía o la sociología se plantearon la pregunta sobre la relación entre educación e igualdad, esto es, si la escuela puede resolver el problema de la desigualdad o si, por el contrario, reproduce y agudiza la fragmentación y la estratificación social. Veamos:

Rancière no solo comparte las mismas inquietudes sobre los conceptos de desigualdad con autores como Bourdieu, Passeron y Bernstein, sino una formación y actividad intelectual surgida en un contexto similar: una situación de profunda contradicción entre las ciencias sociales imperantes durante los años 60's y 70's y una sociedad donde el creciente descontento y la desconfianza en las promesas del crecimiento económico para garantizar la igualdad social se convertían en el caldo de cultivo ideal para el estallido de diferentes conflictos sociales y políticos. En otras palabras, Rancière comparte con estos autores la contradicción profunda vivida por una formación académica que no contaba con los conceptos ni las herramientas teóricas suficientes para explicar y entender una realidad social definida por el conflicto. Así, vemos cómo algunos de estos autores proponen perspectivas diferentes, e incluso contrapuestas entre sí, pero que a pesar de ello comparten un aspecto común: una oposición radical a los planteamientos funcionalistas que por entonces entendían la educación como la garantía de la igualdad de oportunidades en tanto asumían la escolarización como la condición necesaria para la inserción laboral y la movilidad social¹.

Autores como Bourdieu, Passeron, Bernstein, Althusser, entre otros, habitualmente enmarcados en las así llamadas teorías de la reproducción y la correspondencia, comparten un postulado fundamental en sus propuestas teóricas y es que la escuela no solamente no

¹ El paradigma funcionalista del que hacen parte autores tales como Durkheim (1975, 1928) y Parsons (1974) podría definirse como aquel que define la educación desde la función que cumple frente al cambio social en términos de movilidad, eliminación de la pobreza y desigualdad social. Vale la pena señalar que el funcionalismo resultó ser una propuesta teórica adecuada para legitimar los principios meritocráticos liberales según los cuales las posiciones sociales son resultado de la capacidad y el esfuerzo individual. En este contexto, se asume la escuela como: "(...) la institución más adecuada para identificar, seleccionar y jerarquizar adecuadamente los talentos disponibles, que accederán a puestos de trabajo cualificados y necesarios para el progreso y el bienestar social. Y precisamente, para garantizar la justicia y eficiencia del proceso, la igualdad de oportunidades de acceso a la educación es condición indispensable". (Bonal, 1998, pág. 32) En resumen, la teoría funcionalista de la educación tiene dos intereses fundamentales: "(...) la función estratificadora de la educación por medio de la relación entre educación y empleo, y la igualdad de oportunidades educativas, a través del estudio de la movilidad intergeneracional" (Bonal, 1998, pág. 32).

favorece la igualdad social, sino que, paradójicamente, cumple la función exactamente contraria, esto es, no resolver sino reproducir las desigualdades ya existentes.

Los trabajos de Bourdieu y Passeron *como La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1977) y *Los estudiantes y la cultura* (2003) demuestran cómo no hay nada neutro en la cultura escolar en tanto la distancia de los estudiantes frente al saber escolar que deberían aprender está determinada por su origen social. Bajo la tautología de *la elección de los elegidos*, Bourdieu y Passeron resumen su idea según la cual la escuela define como valiosa ciertos saberes, actitudes y aptitudes que corresponden y son propias de las clases altas. Así, lo que la escuela define como saber escolar no es otra cosa que el capital cultural propio de las clases altas y, por ende, los estudiantes de estos grupos se desenvuelven con tal facilidad en la institución escolar que son clasificados como brillantes en comparación con los estudiantes de clases bajas que deben esforzarse mucho más para entender ese saber escolar². Vale la pena aclarar que, según los autores, los contenidos y prácticas educativas tampoco son neutras, sino que son ante todo el resultado de la dominación de unas clases sobre otras. Esa dominación se expresa ante todo mediante la imposición cultural por lo cual una cultura dominante, que es arbitraria y relativa, se muestra como una cultura legítima y universal que oculta las relaciones de poder que la constituyen (Bonal, 1998, pág. 80).

Por su parte, Bernstein (1988; 1989; 1958) aporta una perspectiva teórica con la que busca evidenciar las formas en que la escuela reproduce la cultura dominante. Sin embargo, su propuesta no apunta solamente a entender las formas institucionalizadas de la reproducción cultural, sino también los efectos que producen en la conciencia de los distintos grupos sociales dominados. En efecto, la propuesta de Bernstein consiste en comprender el lenguaje como el medio por el cual el orden social dominante se incorpora en la experiencia de los individuos. En ese sentido, propone una compleja teoría sociolingüística para entender la forma en que cada clase social utiliza un código diferente

² Al respecto Bourdieu y Passeron plantean que: “el develamiento del privilegio cultural anula la ideología apologética que permite a las clases privilegiadas, principales usuarias del sistema de enseñanza, ver en su éxito la confirmación de talentos naturales y personales (...) a partir del hecho de que no se lo percibe ligado a cierta situación social, por ejemplo con la atmósfera intelectual del medio familiar, con la estructura de la lengua que allí se habla, o con la actitud respecto de la educación y de la cultura que estimula, el fracaso educativo es naturalmente adjudicado a la falta de talento. En efecto, son los niños provenientes de las clase baja las víctimas elegidas y constantes de estas definiciones esenciales” (2003, pág. 108).

de comunicación que da acceso a universos de significado completamente distintos. Bernstein distingue dos tipos de código: uno restringido o público y otro elaborado o lenguaje formal. El primer código se caracteriza por el uso de oraciones cortas y simples a nivel gramatical. También se caracteriza por expresar significados dependientes del contexto. El uso de este código da acceso a un orden de significados particularista, dada la vinculación al contexto de dichos significados: “Si las palabras utilizadas forman parte de un lenguaje que contiene una fuerte proporción de órdenes breves, de afirmaciones y preguntas simples, en las que el simbolismo es descriptivo, tangible, concreto, visual y de un débil nivel de generalización; si el acento se coloca más en las implicaciones afectivas que en las implicaciones lógicas, entonces se hablará de lenguaje público” (Bernstein, 1958, pág. 28). Por su parte, el código elaborado se caracteriza por construcciones gramaticales complejas y por expresar significados independientes del contexto. En ese sentido, el uso de este código da acceso a órdenes de significado universalistas: “el uso que la clase media (sola) hace del lenguaje es rico en cualificaciones personales y su forma implica un conjunto de operaciones lógicas complejas; el volumen, el tono, así como los otros medios no verbales de expresión, aunque importantes, ocupan un segundo lugar. Este modo de uso del lenguaje será llamado formal” (Bernstein, 1958, pág. 28). Según Bernstein el código restringido es el que utiliza la clase obrera mientras que el código elaborado es el código por excelencia de las clases medias y altas.

Ahora bien, según Bernstein la escuela tiende a utilizar un lenguaje y a orientar los significados según el código elaborado, por lo que es altamente probable que los estudiantes que pertenecen a la clase trabajadora se enfrenten a diferentes situaciones de extrañamiento, dificultad y enajenamiento en la institución escolar. Por ejemplo, en su artículo de 1961 *Social structure, language and learning* analiza las dificultades escolares a las que habitualmente se enfrentan los estudiantes de las clases trabajadoras e identifica problemas tales como una escritura y lectura lentas y ligadas a contenidos concretos, comprensión verbal limitada, falta de comprensión de los procesos que subyacen a las operaciones matemáticas básicas, entre otros. Estas dificultades se acentúan, según Bernstein, en el segundo grado donde el proceso educativo es cada vez más analítico y cada vez menos concreto (Bernstein, 1961). Vale la pena señalar que para Bernstein, el acceso a uno u otro código no depende de las cualidades psicológicas de los individuos, sino, ante

todo, de las posiciones que ocupan en la estructura social. En otras palabras, lo que Bernstein afirma es que lo que determina el acceso o no a determinados universos simbólicos es la posición social de los individuos. Así, las condiciones materiales no solamente regulan el uso de determinados códigos lingüísticos sino también los significados a los que las distintas clases sociales tienen acceso.

Por otro lado, es necesario mencionar a Louis Althusser como un referente importante en las reflexiones teóricas que desde diferentes disciplinas aportaron a pensar las relaciones entre escuela e igualdad. Althusser no solo es el principal exponente de las perspectivas neomarxistas que resurgieron en las discusiones educativas de la década de los 70's, sino que fue el mentor y profesor de Rancière. Si bien más adelante veremos en detalle cómo los postulados teóricos de Rancière surgen en buena medida como crítica a los trabajos de su maestro Althusser, en este marco teórico nos interesa presentar su perspectiva sobre la educación como aparato ideológico del estado en tanto aporta una nueva ruptura epistemológica con las teorías funcionalistas dominantes por entonces en las ciencias sociales. En efecto, esta nueva ruptura proviene de las propuestas teóricas que, en cabeza de Althusser y Poulantzas³ en Francia, y Bowles y Gintis⁴ así como Carnoy y Levin⁵ en

³ Al respecto de Poulantzas, vale la pena mencionar que para el autor el Estado no es solamente un instrumento de dominación que emplea la clase dominante en el poder sino un escenario de disputa, conflicto y contradicción donde se cristalizan las tensiones entre las distintas clases sociales y facciones de esas clases sociales (Poulantzas, 1991). Esta perspectiva del autor francés es importante para empezar a pensar en el Estado como algo más complejo que un instrumento de dominación utilizado a voluntad por quien ejerce el poder. En efecto, el Estado capitalista no es visto por Poulantzas como un instrumento cuya unidad se encuentra plenamente garantizada. Tampoco como el resultado de la acción racional de los sujetos, sino que es un espacio de conflicto, de reflejo de las contradicciones sociales que se presentan entre de las fuerzas capitalistas y de las fuerzas democráticas que coexisten en la sociedad. (Poulantzas, 1979). Veremos más adelante como esta perspectiva de Poulantzas permite justificar la crítica de los teóricos de la resistencia a las teorías de la reproducción y la correspondencia.

⁴ Aunque para efectos de la presente investigación nos centraremos en la perspectiva de Althusser como principal referente de las perspectivas críticas neomarxistas a las teorías funcionalistas, vale la pena señalar cómo en el texto *Instrucción escolar en la América capitalista : reforma educativa y las contradicciones de la vida económica* los economistas norteamericanos Bowles y Gintis definen la teoría de la correspondencia según la cual existe una correspondencia entre la organización de la escuela y la del mundo del trabajo en la economía capitalista, caracterizada por la subordinación y la dominación. Así, de manera similar a lo que plantean Althusser, Bourdieu y Passeron, concluyen que la escuela no es el medio para lograr la igualdad de oportunidades sino que, por el contrario, reproduce la desigualdad económica manteniendo y ampliando los patrones dominantes de poder y privilegio (Bowles & Gintis, 1985)

⁵ Retomando la teoría del Estado de Poulantzas, los autores norteamericanos Carnoy y Levin plantean en su libro *Schooling and work in the democratic state* la forma en que sobre la escuela actúan dos fuerzas fundamentales: la reproducción de una fuerza de trabajo adecuada para la producción y a la vez la formación de ciudadanos para posibilitar la convivencia en un Estado democrático liberal. En ese contexto,

Estados Unidos, se enmarcan en el marxismo estructuralista que busca mostrar la relación entre desigualdad económica y educación, esto es, mostrar cómo: “(...) la escuela contribuye no a la movilidad social, sino al mantenimiento y reproducción de las posiciones sociales y de las relaciones de poder entre clases” (Bonal, 1998, pág. 96).

Althusser propone una lectura que recupera nociones básicas del marxismo clásico como la infraestructura (es decir la base económica o material de la sociedad) y la superestructura (un conjunto de aspectos de la vida social determinados por la base económica y agrupados en el aparato jurídico-político y el aparato ideológico) que le permite entender el Estado como un órgano represivo que, en cuanto tal, no se define solamente por la detentación y conservación del poder sino por los mecanismos mediante los cuales permite que la clase social dominante ejerza su dominación. Es decir, para Althusser tanto el poder como los aparatos del Estado permiten que la clase dominante ejerza su dominación mediante el control político y económico de la sociedad. Ahora bien, Althusser diferencia los aparatos represivos de los aparatos ideológicos del Estado con la idea de definir ese doble ejercicio del poder del Estado por medio de la violencia y la ideología: los aparatos represivos del estado (ARE) comprenden el gobierno, la administración, la policía, el ejército, las prisiones, los tribunales etc. Por su parte, los aparatos ideológicos (AIE) comprenden instituciones como la iglesia, la escuela, la familia, el sistema jurídico, el sistema político, el sindical, los medios de comunicación y las instituciones culturales (Althusser L. G., 1974, págs. 21-22). En esta perspectiva los AIE se encargan de consolidar las posiciones de poder de la clase dominante sin recurrir a la coacción y la violencia. Según Althusser, en un período pre capitalista existía un AIE dominante que concentraba las funciones religiosas, escolares, de información y de cultura: la Iglesia. Pero, en la sociedad capitalista, se han creado nuevos AIE para reemplazar al religioso en su rol dominante. En palabras del autor: “pensamos que el aparato ideológico de Estado que ha sido colocado en posición dominante en las formaciones capitalistas maduras, como resultado de una violenta lucha de clase política e ideológica contra el

la función reproductora de la educación se contradice con la función democrática del Estado para la participación política. Por ello en la escuela tienen lugar procesos que no son solamente el reflejo de las relaciones de producción capitalistas sino de las contradicciones entre capitalismo y democracia. Desde esta perspectiva, los autores proponen analizar la escuela como un lugar de conflicto potencial entre profesores, alumnos, administración educativa y familias (Carnoy & Levin, 1985)

antiguo aparato ideológico de Estado dominante, es el aparato ideológico escolar” (Althusser L. G., 1974, pág. 32). Desde esta perspectiva, la escuela sería la institución encargada de proveer la ideología adecuada a la función que cada individuo debe desempeñar en la sociedad de clases mediante el aprendizaje de ciertas habilidades para producir su inserción en ciertas posiciones laborales y mediante la inculcación de la subordinación como forma de asegurar las relaciones de producción de una sociedad capitalista, esto es, las relaciones entre explotadores y explotados⁶. Para Althusser, en tanto la escuela constituye el AIE por excelencia de la sociedad capitalista, los mecanismos de dominación ideológica que utiliza están recubiertos por una ideología que “(...) representa a la escuela como un medio neutro, desprovisto de ideología (puesto que es laico), en el que maestros respetuosos de la “conciencia” y la “libertad” de los niños que les son confiados (con toda confianza) por sus “padres” (que también son libres, es decir, propietarios de sus hijos), los encaminan hacia la libertad, la moralidad y la responsabilidad de adultos mediante su propio ejemplo, los conocimientos, la literatura y sus virtudes *liberadoras*” (Althusser L. G., 1974, pág. 37).

En resumen, Ranciére se ubica como interlocutor de autores normalmente enmarcados en las teorías de la reproducción y la correspondencia de los años 60’s y 70’s que plantean perspectivas críticas sobre la visión funcionalista imperante por entonces que entendía la institución escolar como la garantía del progreso social y económico en tanto posibilitaba la igualdad y la movilidad social. Desde estas perspectivas teóricas críticas del funcionalismo surgen temas tan importantes para el desarrollo de la investigación educativa posterior como: “(...) la arbitrariedad cultural en los procesos de transmisión educativa, los procesos de legitimación que enmascaran las funciones de selección escolar (...), las relaciones de poder que subyacen a la definición del conocimiento socialmente válido y la autonomía relativa de la institución escolar” (Bonal, 1998, pág. 115). Sin embargo, aunque dichas teorías críticas del funcionalismo ofrecen los instrumentos y marcos teóricos conceptuales para el desarrollo posterior de teorías educativas tan importantes, como por ejemplo la

⁶ “Cada grupo está prácticamente provisto de la ideología que conviene al rol que debe cumplir en la sociedad de clases: rol de explotado (con “conciencia profesional”, “moral”, “cívica”, “nacional” y apolítica altamente “desarrollada”); rol de agente de la explotación (saber mandar y hablar a los obreros: las “relaciones humanas”); de agentes de la represión (saber mandar y hacerse obedecer “sin discutir” o saber manejar la demagogia de la retórica de los dirigentes políticos)” (Althusser L. G., 1974, pág. 36)

sociología del curriculum de los años 80's, tienen también profundas contradicciones y paradojas que las constituyen. Para efectos de la presente investigación nombraremos dos de los aspectos problemáticos que comparten las teorías críticas del funcionalismo y que serán señaladas por diferentes autores contemporáneos habitualmente agrupados en las llamadas teorías de la resistencia o pedagogías críticas⁷:

- **La idea de la escuela como caja negra:** la metáfora de la *caja negra* proviene de la psicología conductista y representa lo que hay entre un input (un estímulo que recibe la persona) y el output (el comportamiento que realiza la persona). La metáfora se usa en distintos entornos para representar cualquier tipo de sistema o mecanismo cuyo contenido o bien se desconoce o bien no interesa conocer y del cual solo se busca considerar tanto lo que lo afecta como lo que produce. En el contexto educativo, la metáfora se aplicó para ilustrar tanto la perspectiva de las teorías funcionalistas como de las teorías de la reproducción y correspondencia cuyo interés en la institución escolar radicaba en conocer solamente la estructura social de origen de los ingresantes y las posiciones sociales a los que llegaban prescindiendo u omitiendo la realidad de los procesos y prácticas de la escuela. De hecho, la metáfora de la *caja negra* en educación fue aplicada específicamente por historiadores de la educación que durante los años 80's plantearon nuevas perspectivas metodológicas pues, hasta entonces, el interés radicaba más en lo normativo, los condicionantes y contextos externos a las instituciones escolares y no tanto lo que sucedía real y efectivamente en su interior, esto es, en develar y abrir la *caja negra* de la escuela. Desde este nuevo enfoque, conocido como historia sociocultural de la educación y que es cercano a la antropología y la etnografía, las investigaciones comenzaron a centrarse más en la internalidad del trabajo escolar: por ejemplo, documentos como la prensa pedagógica, los cuadernos y diarios de clase, los relatos de docentes y alumnos, los informes oficiales, testimonios orales, entre otros, comenzaron a ser fuentes de investigación. En resumen: “donde antes [en la historia social] primaban las estructuras, la cuantificación y la explicación, ahora [con la historia

⁷ Para este apartado nos basaremos especialmente en los aportes de tres referentes de la llamada pedagogía crítica: Henry Giroux (1985; 1992), Michael Apple (1997) y Peter McLaren (1984).

sociocultural] se pretende dar prioridad a los sujetos, los análisis cualitativos y la comprensión. Donde antes se sacralizaban los contextos sociales, ahora se sacralizan los significados culturales” (Frago, 2008, pág. 89).

- **La imposibilidad de agenciamiento:** la segunda crítica que se plantea a las teorías de reproducción y correspondencia se podría resumir en una frase de Louis Althusser de su texto de 1970 *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*:

“Pido perdón por esto a los maestros que, en condiciones espantosas, intentan volver contra la ideología, contra el sistema y contra las prácticas de que son prisioneros, las pocas armas que pueden hallar en la historia y el saber que ellos "enseñan”. Son una especie de héroes. Pero no abundan, y muchos (la mayoría) no tienen siquiera la más remota sospecha del "trabajo" que el sistema (que los rebasa y aplasta) les obliga a realizar y, peor aún, ponen todo su empeño e ingenio para cumplir con la última directiva (¡los famosos métodos nuevos!). Están tan lejos de imaginárselo que contribuyen con su devoción a mantener y alimentar esta representación ideológica de la escuela, que la hace tan "natural" e indispensable, y hasta bienhechora, a los ojos de nuestros contemporáneos como la iglesia era "natural”, indispensable y generosa para nuestros antepasados hace algunos siglos” (Althusser L. G., 1974, pág. 15).

En efecto, según las teorías de reproducción y correspondencia interesadas en entender el papel de la escolarización en el funcionamiento de la sociedad capitalista, la escuela constituye el instrumento privilegiado por las clases dominantes para reproducir las relaciones sociales de producción en su objetivo de mantener su predominio como clase dominante sobre la clase dominada. Desde esta perspectiva, y retomando la frase de Althusser, pareciera haber poco o nulo margen de acción para la resistencia, para la transformación y la acción social en tanto es el nivel macro (la estructura económica y social) lo que

determina todo lo que ocurre a un nivel micro (la institución escolar)⁸. En otras palabras, si es en las relaciones económicas y sociales donde se encuentran todas las explicaciones de lo que aparece en el mundo de lo político y lo ideológico, el cambio y la transformación social no puede ocurrir dentro de la escuela, que es un instrumento de dominación. Pero, así como desde algunas de estas teorías de la reproducción y la correspondencia (por ejemplo, Poulantzas, Carnoy y Levin, por ejemplo) se señala una contradicción constitutiva entre la función reproductora de la escuela y su función democrática para la participación política es decir, entre la reproducción de una fuerza de trabajo adecuada para la producción y la formación de ciudadanos para posibilitar la convivencia en un Estado democrático liberal ¿no habría una contradicción similar entre el propio discurso dominante que se quiere transmitir y las prácticas propias de los actores del hecho educativo? ¿no habría que analizar la forma en que dicho conflicto y dicha tensión se presenta en la acción misma de la escuela? Desde las teorías de la resistencia la crítica a la total omisión de las contradicciones inherentes al proceso educativo por parte de las teorías de reproducción y correspondencia, apunta a evidenciar la manera en que dichas teorías parecieran plantear una total imposibilidad de agencia, es decir, de que los dominados resistan el poder aplastante de la clase dominante.

Una buena síntesis de los planteamientos fundamentales de los trabajos agrupados habitualmente en las teorías de la resistencia o pedagogías críticas la brinda Xavier Bonal en su texto *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas* donde plantea que: “[las teorías de la resistencia] se alejan tanto de la

⁸ Desde la historia de la educación se asumió un enfoque similar conocido como historia social de la educación. El origen de este enfoque se sitúa también sobre los años 70 y buscaba analizar las instituciones escolares desde la perspectiva de los contextos económicos, políticos y sociales que les daban forma. Entre los temas que empezaron a investigarse se encontraban la historia de la infancia y la familia, la feminización de las poblaciones escolares, las relaciones entre educación, orden y cambio social, los tipos de destinatarios de la educación formal, entre otros. Además de unas metodologías de investigación predominantemente cuantitativas, desde este enfoque la institución escolar era vista como una pieza de un sistema sujeta a los cambios estructurales que operan en él. Desde este enfoque, se consideraba la institución escolar como un artefacto condicionado y determinado por factores sociales y económicos. Desde esa perspectiva, la institución escolar se diluía en aquellos contextos sociales más amplio en los que su existencia y actividad cobraban sentido ocultando la relativa autonomía y su capacidad para generar unos modos de organización y acción propios (Frago, 2008, pág. 87).

sociología de la educación funcionalista, de su carácter positivista y su optimismo ingenuo, como de las teorías de la reproducción, de su mecanicismo y pesimismo” (Bonal, 1998, pág. 123). En efecto, podríamos encontrar como un elemento común entre autores como Apple, McLaren y Giroux la incorporación de la subjetividad en el análisis de los procesos educativos. De esta manera, recuperan las perspectivas neomarxistas de la educación como escenario en disputa, como espacio de lucha y conflicto entre diferentes grupos sociales pero proponiendo una perspectiva menos pesimista y determinista⁹ en la que se reafirma la capacidad de agencia de los individuos a través de prácticas de resistencia que, en tanto dominados, pueden ejercer sobre las estructuras, agentes y prácticas de dominación. En palabras de Bonal, se trata de una corriente teórica que entiende la dominación cultural y social como un proceso sujeto a resistencias y contradicciones (Bonal, 1998, pág. 123). Desde esta perspectiva, en la que cobra relevancia el poder de agencia de los sujetos, tanto el enfoque estructuralista de Althusser como las teorías de la reproducción de Bourdieu y Passeron se quedan cortas a la hora de entender la manera en que opera la subjetividad en las relaciones de dominación en tanto la entienden como un mecanismo total e irrompible (Giroux, 1992, pág. 118;131). Por su parte, las teorías de la resistencia intentan analizar, mediante perspectivas etnográficas, la manera en que las estructuras socioeconómicas dominantes sufren mediaciones en términos de género, etnia, raza y otros aspectos culturales para dar forma a las experiencias antagónicas y contradictorias de la vida cotidiana escolar como resultado de la interacción entre docentes y estudiantes. Al respecto dice Giroux:

“debajo de un discurso primariamente concerniente a las nociones de dominación, conflicto de clase y hegemonía, ha habido un silencio estructurado en cuanto a cómo los maestros, estudiantes y otros viven sus vidas cotidianas en la escuela. En consecuencia, ha habido un sobre énfasis en cómo los determinantes estructurales promueven la desigualdad económica y cultural, y un sub énfasis en cómo el agenciamiento humano se acomoda,

⁹ “Aún donde las contradicciones y mediaciones son mencionadas, generalmente desaparecen bajo el peso demoleedor de la dominación capitalista. Por eso estas teorías están atrapadas por no sólo un instrumentalismo reduccionista en cuanto al significado y rol de las escuelas, sino también por una forma de pesimismo radical que ofrece poca esperanza para el cambio social y aún menos para desarrollar prácticas educativas alternativas” (Giroux, 1985, pág. 38)

mediatiza y resiste a la lógica del capital y sus prácticas sociales dominantes” (Giroux, 1985, pág. 26).

Podríamos definir las teorías de la resistencia como una perspectiva de investigación y análisis en la que la dominación no se entiende simplemente por la imposición estructural e ideológica de fuerzas externas (el capital o el Estado) sino como resultado del proceso contradictorio de autoidentificación y resistencia, reproducción y transformación de la misma clase dominada. En ese sentido, estas teorías asignan al agenciamiento humano una categoría preponderante en tanto buscan analizar las experiencias de vida cotidianas que constituyen los funcionamientos internos de la escuela. Este renovado protagonismo de la subjetividad de los actores del proceso educativo, de sus interacciones y experiencias cotidianas como perspectiva de análisis, responde también a nuevos enfoques metodológicos como la etnometodología y la sociología del curriculum¹⁰ que apuntan a comprender la manera en que operan los mecanismos de reproducción en el nivel micro de la cotidianidad de la institución escolar.

En resumen, las teorías de la resistencia critican de las teorías de la reproducción cierto carácter unidireccional que asumen cuando entienden la transmisión de la ideología dominante bajo la noción de ideología como falsa conciencia¹¹. Por el contrario, las teorías de la resistencia se basan en el concepto gramsciano de hegemonía¹² en tanto asumen la dominación como la imposición de un sistema de significados culturales propios de la clase dominante acerca de cómo es y cómo se debe estar en el mundo pero ya no desde una

¹⁰ El principal autor de esta corriente teórica es Michael Apple quien dirige sus estudios a analizar el currículum como un dispositivo de selección y, en consecuencia, no como un instrumento neutral u objetivo (Apple, 1997). A grandes rasgos, Apple plantea que los mensajes transmitidos en la escuela por los docentes se configuran mediante un proceso de tradición selectiva de ciertos valores y hábitos que responden a los intereses de los grupos dominantes. En ese sentido, sus investigaciones se centran en la estructura y contenido del currículum, en lo que se enseña y en lo que se omite.

¹¹ “[Por falsa conciencia se entiende] un discurso dominante que distorsiona la percepción de la realidad social de los dominados. Si bien esta noción de ideología permite comprender el modo en que se ejerce el control social y la dominación de clase, es limitada porque supone la existencia de pasividad en la recepción de los mensajes por parte de los grupos dominados” (Bonal, 1998, pág. 142)

¹² “La hegemonía supone la existencia de algo realmente total, que no es puramente secundario o superestructural, como el sentido débil de la ideología, sino que se vive con tal profundidad que satura la sociedad, y que, como dice Gramsci, constituye incluso el límite de aquello que es lógico para la mayoría de personas que se encuentran bajo su dominio (...) ya que si la ideología fuese sólo alguna idea abstracta impuesta, si nuestros hábitos, suposiciones e ideas culturales, políticas y sociales fuesen sólo el resultado de una manipulación específica (...) entonces la sociedad sería mucho más fácil de mover o cambiar de lo que lo ha sido o es en realidad” (Williams R. , 2005)

visión estructural sino desde el consenso que esa clase dominante logra obtener de las clases populares a las que domina con la correspondiente reducción en la cantidad de coerción necesaria para reprimirlas. En ese sentido, según Gramsci la hegemonía es incorporada en las prácticas cotidianas, en la conformidad y disposición de los individuos a pensar y actuar de una forma determinada que establece los límites de aquello que es pensable y posible. Las teorías de la resistencia rechazan la noción de dominación ideológica como un mecanismo unitario e inquebrantable y, por el contrario, sostienen que las ideologías dominantes son frecuentemente contradictorias, así como lo son las diferentes facciones que las conforman, las instituciones de las que hacen uso y los grupos subordinados o dominados bajo su hegemonía. Desde esta perspectiva, las teorías de la resistencia prestan más atención a la complejidad de los procesos de transmisión de la ideología dominante, a la reproducción de las posiciones sociales privilegiadas en la institución escolar y también a la manera en que los grupos dominados reproducen, refuerzan o se oponen a dichos mecanismos¹³. Es decir, apuestan por la posibilidad de que los actores tensionen la ideología dominante mediante prácticas emancipatorias alternativas o contrahegemónicas.

Ahora bien, ¿por qué en nuestra investigación decidimos privilegiar la propuesta teórica del filósofo francés Jacques Rancière? Hay dos respuestas a esta pregunta:

- En primer lugar, consideramos que Rancière asume como temas centrales de su obra los mismos puntos de discusión que caracterizan los debates entre las perspectivas funcionalistas, de reproducción, correspondencia y resistencia: en concreto, las relaciones entre igualdad, educación y emancipación. En ese sentido, podemos ubicar la obra de Rancière como una nueva perspectiva y un nuevo aporte teórico para estas discusiones en tanto interpela buena parte de los postulados de las teorías de la reproducción, especialmente su crítica radical a la

¹³ “El concepto de resistencia señala un número de supuestos (assumptions) y expresiones (ideas-concerns) sobre la escolarización que son generalmente descuidadas en las visiones tradicionales de la escuela y las teorías radicales de la reproducción. Primero, celebra una noción dialéctica del agenciamiento humano que describe correctamente a la dominación como un proceso ni estático ni completo. Concomitantemente, no se ve a los oprimidos como simplemente pasivos frente a la dominación. La noción de resistencia señala la necesidad de comprender más profundamente las complejas maneras en que la gente mediatiza y responde a la conexión entre sus propias experiencias y las estructuras de dominación y limitaciones (constraint)” (Giroux, 1985, pág. 35)

propuesta de Althusser y Bourdieu, pero aportando unas reflexiones novedosas desde una perspectiva filosófica enriquecida por un trabajo etnográfico gracias al trabajo con los archivos obreros del siglo XIX. Consideramos que la propuesta de Rancière invita a pensar el tema de la emancipación desde otra perspectiva de la que habitualmente la entiende como un asunto de reducción de las desigualdades donde dicha reducción resulta el punto de llegada de cualquier acción o movimiento emancipatorio. En ese sentido, la propuesta de Rancière se ubica en contraposición directa con las teorías de Bourdieu y Althusser: de hecho, el filósofo francés identifica una continuidad entre los dos autores en tanto define la sociología de Bourdieu como una variante del marxismo cientificista althusseriano e identifica como el problema fundamental de ambas teorías el “suponer que la dominación está basada simplemente en la posesión o la desposesión de saber [...] y que, en consecuencia, el papel de los intelectuales es el de aportarles [a los proletarios, a los dominados] esta conciencia que les falta” (Nordmann, 2006, pág. 117). Resumiendo, la crítica de Rancière a Bourdieu¹⁴ está fundamentada en la misma crítica hacia su maestro y mentor Althusser en términos de denunciar la forma en que ambos autores postulan al científico social, a los intelectuales, a los especialistas como “maestros” poseedores de una verdad que es inaccesible para los demás. De allí que

¹⁴ Buena parte de la crítica de Rancière a Bourdieu está definida en su libro *El filósofo y sus pobres* de 1983. En el prefacio a la edición de 2006, traducida en la edición argentina de 2013, su autor explica cuál fue el contexto en el que surge el escrito y la confrontación teórica en la cual se inscribe. En ese prefacio, Rancière explica como en el debate entre sociólogos y republicanos sobre cuáles eran los mejores medios para que la escuela lograra hacer iguales a quienes el orden social había hecho desiguales, había un punto en común: “ubicar la igualdad como una meta que hay que atender a partir de la desigualdad es instituir una distancia que la operación misma de su reducción reproduce indefinidamente” (Rancière, 2013, pág. 17). Por su parte, Rancière recupera en medio del debate la figura de Jacotot que emergía como una propuesta distinta que invitaba partir de la igualdad, reconociéndola y afirmándola en ese mínimo de igualdad sin la cual no hay ningún saber que pueda transmitirse ni ninguna orden que se pueda acatar, para ampliarla indefinidamente. En ese sentido, la crítica de Rancière a Bourdieu se enfoca no tanto en el valor de verdad de sus hipótesis y propuestas sino en sus consecuencias. Para Rancière no se resuelve el problema de la desigualdad demostrando que la desigualdad social se reproduce en las instituciones educativas mediante mecanismos como el de la sanción escolar: “siempre se puede demostrar la desigualdad, así como siempre se puede volver a demostrar la ley de la gravedad, pero ¿qué interés tiene? (Nordmann, 2006, pág. 137). En resumen, la crítica de Rancière a Bourdieu consiste en que el conocimiento de las razones de la dominación no tiene ningún poder para subvertir esa dominación. Por el contrario: “(...) siempre hace falta haber empezado a subvertirla, hace falta haber empezado por la decisión de ignorarla, de no hacerle caso. La igualdad es una presuposición, un axioma de partida, o no es nada” (Rancière, 2013, pág. 17).

Rancière critique las teorías que, como las de Althusser y Bourdieu, entienden la dominación como una ausencia de saber, esto es, que los dominados están dominados porque desconocen dicha dominación. Por el contrario, su propuesta consiste en entender la emancipación no como la adquisición de un saber ni como la forma de remediar una ignorancia constitutiva de los dominados, sino en considerar la posibilidad de que los dominados tengan un discurso propio, autónomo y crítico sobre el orden social, esto es, una comprensión y una palabra propia sobre la dominación. Desde esa perspectiva, Rancière se ubica en lo que autores como Charlotte Nordmann definen como “una posición pragmática” (Nordmann, 2006, pág. 135) según la cual solamente postulando y presuponiendo la igualdad es como se verifica su realización efectiva, es decir, solo suponiendo la igualdad se la puede hacer real. En sus palabras, se trata de adoptar la presuposición de la igualdad y verificarla: “la igualdad de las inteligencias es el vínculo común del género humano, la condición necesaria y suficiente para que una sociedad de hombres exista (...) Es verdad que no sabemos que los hombres sean iguales. Decimos que quizás lo son. Es nuestra opinión y nos encargamos, junto con quienes piensan como nosotros, de comprobarla” (Rancière, 2007, pág. 98). Por ello, Rancière recupera la experiencia de Joseph Jacotot en su libro *El maestro ignorante* no para demostrar la igualdad de las inteligencias sino para corroborar cómo la afirmación de la igualdad produce efectos reales. En ese sentido, en tanto el enfoque pragmático ranciereano se basa en la demostración de la igualdad intelectual por los efectos que produce dicha declaración a través diversas de experiencias, como la del profesor Jacotot, consideramos que la propuesta educativa de aprendizaje mediado por tecnologías de Puerta 18 puede ser una de esas experiencias donde se puede corroborar la igualdad de las inteligencias no porque se pueda establecer ni demostrar la veracidad de dicho principio sino porque se pueden comprobar los efectos que le siguen a esa presuposición igualitaria constitutiva. Esta es una primera razón por la que decidimos elegir a Rancière como el principal referente teórico de nuestra investigación.

- En segundo lugar, Rancière se ubica como un autor contemporáneo que es además crítico e interlocutor de varios de los autores mencionados: como veíamos fue alumno y crítico de Althusser (Ranciere, 2014, págs. 23-27) pero también trabajó con el Grupo de Información sobre las Prisiones (GIP) del que Foucault era cofundador: de hecho, durante el período en el que Rancière concentró sus esfuerzos en el trabajo de archivo obrero, siguió algunos de los cursos que Foucault impartía en el Collège de France (Ranciere, 2014, pág. 58). Asimismo, vimos cómo también es interlocutor y crítico de Bourdieu¹⁵. Y es justamente por el debate con Bourdieu que algunos autores contemporáneos¹⁶ afirman que la polarización Bourdieu/Rancière define en buena medida los puntos de discusión de los nuevos pensamientos críticos y de los debates de la filosofía política contemporánea en términos de dos polos antagónicos: o analizar las lógicas de dominación o pensar en posibles formas de terminar con ellas, esto es, o criticar los mecanismos de dominación o pensar las posibilidades reales de emancipación. En ese sentido, autores como Abensour se preguntan por posibles propuestas que resuelvan esa disyuntiva contemporánea entre la crítica de la dominación y el pensamiento de la emancipación y, para ello, definen en detalle cada uno de los polos de la discusión. El primero,

¹⁵ A propósito del debate Rancière/Bourdieu Charlotte Nordman lo resume en los siguientes términos: “Dos concepciones de la política se encuentran así opuestas: la primera [Bourdieu] insiste sobre los mecanismos de la monopolización y la desposesión intelectual y política, y parece a primera vista limitar drásticamente las posibilidades concretas de emancipación; la segunda [Rancière], dentro de un gesto que podríamos llamar pragmático, propone que una política de la emancipación auténtica debe partir del postulado de la igualdad y de sus efectos, y que la consideración de los determinismos sociales no puede más que encerrarnos en el círculo de la dominación y de la impotencia” (Nordmann, 2006)

¹⁶ Por ejemplo, Phillipe Corcuff en su libro *¿Qué ha pasado con la crítica social? Pensar lo global en la intersección de los saberes* (Corcuff, 2015), analiza los debates contemporáneos de la crítica social especialmente la tensión dominación/emancipación a través de la polarización entre los enfoques de Pierre Bourdieu y de Jacques Rancière, para entender los postulados del debate entre la sociología crítica y la filosofía de la emancipación. En este debate, reconstruido por Corcuff, la filosofía de la emancipación parte de la posibilidad de la igualdad apoyándose en las capacidades de los oprimidos. Por su parte, diversas teorías críticas como la sociología crítica de Bourdieu parten de la desigualdad y, por lo tanto, de los oprimidos considerados como “incapaces”. Desde esta perspectiva, se corre el riesgo de que la dominación ocupe todo el lugar en las teorías críticas, dado a que los dominados serían vistos como individuos “incapaces” completamente sometidos a la dominación. Incluso todos los esfuerzos emancipatorios de los dominados serían, desde estas teorías críticas, efectos de una “manipulación” o predeterminados de antemano por el “sistema” o simplemente una reproducción torpe de los estereotipos dominantes. Por su parte, otros autores como el sociólogo Luc Boltanski o la filósofa política Nancy Fraser, buscan asociar y reconciliar la teoría crítica y la emancipación desde sus especificidades disciplinarias y en diálogo con los movimientos y luchas sociales como el feminismo y los movimientos ecológicos (Boltanski & Fraser, 2016).

denominado **teoría crítica de la dominación**, logra identificar con precisión los factores, las formas y niveles de la dominación. De hecho, es una posición teórica que se destaca por la lucidez en la descripción de las estructuras y dispositivos de opresión pero “permanece fascinada por la dominación que denuncia al punto de que no consigue pensar la posibilidad de salir de ella” (Abensour, 2007, pág. 63). Es decir, parece ser una posición teórica que tiende al catastrofismo en tanto se asume la dominación como un destino inevitable del que no hay forma de escapar. Además, esta posición también cae en lo que Abensour denomina *sustitucionismo* que resume la idea según la cual los oprimidos ignoran las injusticias que padecen y que no pueden salir de su situación sin la intervención liberadora de los científicos sociales. Esta **teoría crítica de la dominación** tendría, entre sus principales referentes, la propuesta sociológica de Bourdieu, quien parte de la constatación de la desigualdad para poder denunciarla, pero no contempla en su análisis las capacidades políticas de los dominados negando así la posibilidad de una emancipación autónoma. El segundo polo de discusión se denomina como **paradigma político o pensamiento de la emancipación** y evita la identificación de la política con la dominación, punto fundamental de la teoría crítica de la dominación¹⁷. Desde esta perspectiva, lo político no se reduce a los medios y estrategias para establecer y garantizar la dominación, sino que se entiende desde su relación con la libertad. En ese sentido, y en posición contrapuesta a la teoría crítica, piensa la política separada de la dominación para entenderla en su especificidad como la capacidad de los dominados para la emancipación. De esta manera busca evitar tanto el *catastrofismo* como el *sustitucionismo* de la teoría crítica en tanto reconoce en los dominados sus capacidades políticas. Sin embargo, vale la pena señalar como Abensour reconoce que el paradigma político o pensamiento de la emancipación puede caer en lo que denomina *irenismo* que según el autor se presenta en la medida en que esa pretensión de pensar lo político en su especificidad podría implicar cierto olvido o invisibilización de las estructuras y

¹⁷ “(...) uno de los efectos (y no de los menores) del paradigma político es el de rechazar, gracias a la afirmación de la especificidad de lo político, la reducción de la política a la dominación o a la identificación de una y otra” (Abensour, 2007, pág. 81).

dispositivos de dominación¹⁸: “(...) como si la aparición de la cuestión política se efectuase en un espacio liso, homogéneo, sin asperezas ni conflicto” (Abensour, 2007, pág. 86). En este pensamiento o paradigma de la emancipación, su principal referente sería la filosofía de Jacques Rancière, quien parte del postulado de la igualdad pero que, como señala Abensour, pareciese minimizar la efectividad de los mecanismos de dominación que impiden los procesos y movimientos emancipadores. Desde este antagonismo Bourdieu/Rancière podría pensarse el debate contemporáneo sobre dominación/emancipación en tanto Rancière critica de Bourdieu la total ausencia de la posibilidad de agencia de los dominados, así como la división entre ciencia e ideología (misma crítica que hace de Althusser). En otras palabras, y retomando las categorías propuestas por Abensour, podríamos afirmar que Rancière señala de las teorías críticas como las de Bourdieu y Althusser tanto su *catastrofismo* (por la imposibilidad de agencia de los dominados) como el *sustitucionismo* (en tanto los dominados sólo pueden encontrar su salida de la situación de opresión gracias a la intervención exterior de un experto pues la dominación se define por la falta de posesión del saber, de ignorancia y falta de conciencia). Por el contrario, Rancière pareciese adoptar una posición distinta, tal vez heredera del trabajo con Foucault en el GIP¹⁹ en la cual la misma experiencia de dominación da lugar a procesos de subjetivación y emancipación. En ese sentido, consideramos que la propuesta de Rancière da un lugar privilegiado a las posibilidades de agenciamiento humano gracias a una comprensión de la política desde otra perspectiva en la cual se “abandona el dominio de las determinaciones sociales para medir la eficacia de la afirmación

¹⁸ “El irenismo, como deriva del paradigma político, es la representación de la política como una actividad que estaría llamada a desplegarse en un espacio liso, sin asperezas, sin clivajes ni conflictos, orientada hacia una intersubjetividad pacífica y sin problemas. El catastrofismo, en el que cae el paradigma de la crítica de la dominación, es esa actitud que consiste en pensar que todo es relación de dominación, sin excepción, sin posibilidad de abrir un espacio o un tiempo de libertad que escaparía a la escisión entre dominantes y dominados” (Abensour, 2007, pág. 81).

¹⁹ Vale la pena aclarar que la relación entre los dos autores llegó a su fin en 1977 con la publicación de una entrevista en la que Foucault respondía solamente de las ocho preguntas formuladas por Rancière con el objetivo de aclarar qué tanta razón tenían aquellos quienes hacían de la obra foucaultiana la justificación de teorías generales del poder que encerraban a la humanidad en tecnologías del poder entendidas como redes omnipotentes de vigilancia que determinaban y controlaban por completo a los individuos que siempre serían víctimas prisioneras de sus mecanismos (Ranciere, 2014, págs. 58-61)

de la igualdad” (Nordmann, 2006, pág. 135). En efecto, Rancière entiende lo político no solamente como las técnicas de poder o las prácticas de gobierno o el conjunto de las relaciones de los diferentes grupos sociales. Por el contrario, para Rancière lo político es ante todo la intervención de la verificación de la igualdad en el seno mismo de la organización jerárquica y estratificada de la sociedad. Es ante todo la exigencia de reconocimiento de la igualdad intelectual que perturba y transgrede el orden social y las clasificaciones sociales establecidas de antemano, es decir, las diferentes maneras en que los sujetos sometidos a la homogeneidad de la dominación crean otras formas de subjetividad que van a otro ritmo que el marcado por el sistema que clasifica entre los que pueden y no pueden, entre los que saben y los que no saben. Por ello, consideramos que es posible analizar la propuesta educativa de Puerta 18 como una apuesta política desde una perspectiva ranciereana pues, si pensamos la política desde una perspectiva amplia como desidentificación y desclasificación de las identidades socialmente asignadas²⁰, esto es, como el ejercicio mismo, como la puesta en acto *de la capacidad del cualquiera*, Puerta 18 hace de la tecnología un medio y una herramienta para la transformación de la vida de sus participantes. Esta es la segunda razón por la que decidimos elegir a Rancière como el principal referente teórico de nuestra investigación.

Por estas dos razones anteriormente expuestas, consideramos que el trabajo teórico de Rancière nos brinda las herramientas conceptuales necesarias para analizar las posibilidades emancipatorias de una experiencia educativa mediada por tecnologías como es la de Puerta 18. Para ello seleccionamos una serie de textos del autor francés para entender algunos de sus conceptos centrales: *Sobre la teoría de la ideología (la política de Louis Althusser)* (1969) *El desacuerdo. Política y filosofía* (1996), *El maestro ignorante* (2007), *El filósofo y sus pobres* (2013), *La lección de Althusser* (2014) y *La noche de los proletarios* (2017). Asimismo, trabajamos con algunas entrevistas a Rancière publicadas en revistas y diarios (2010; 2012; 2017) así como otras entrevistas a Rancière compiladas en dos libros: *El*

²⁰ Para Rancière la acción política: “desplaza a un cuerpo del lugar que le estaba asignado o cambia el destino de un lugar; hace ver lo que no tenía razón para ser visto, hace escuchar un discurso allí donde sólo el ruido tenía lugar, hace escuchar como discurso lo que no era escuchado más que como ruido” (1996, pág. 45)

tiempo de la igualdad (2011) y *El método de la igualdad* (2014). Estos insumos bibliográficos nos permiten articular nuestra investigación a través de algunos conceptos clave para la obra de Rancière como el reparto de lo sensible, el método de la igualdad, el poder del cualquiera, entre otros. A su vez, nos permiten reconstruir el andamiaje conceptual de Rancière en torno a dos de sus ideas transversales como lo son la emancipación y la igualdad. En el tercer capítulo del presente apartado explicaremos más en detalle la revisión y utilización de los conceptos ranciereanos en la propuesta metodológica aplicada para la presente investigación.

1.2 Relaciones entre escuela y tecnología

Para pensar la relación entre la formación mediada por tecnologías y la escuela, consideramos importantes los recientes hallazgos obtenidos a partir de la Primera Encuesta Nacional sobre Integración de Tecnologías de la Información y Comunicación TIC y Educación Básica Argentina desarrollada por UNICEF y en particular, los resultados obtenidos para el nivel secundario. Esta encuesta estuvo destinada a dimensionar no solo el grado de equipamiento e infraestructura de las escuelas primarias y secundarias de todo el país, sino también la presencia de las políticas TIC en los establecimientos educativos, los modos en que los distintos actores —directivos, docentes y estudiantes— incorporan estas tecnologías en su tarea pedagógica, sus percepciones, valoraciones y expectativas con respecto al uso de estas herramientas, así como los avances en términos de capacitación y las necesidades que aún permanecen insatisfechas. Según los datos de los *Resultados de la Encuesta Nacional sobre Integración de TIC en la Educación Básica Argentina* la encuesta se llevó a cabo durante el segundo semestre del año 2013 y tomó como universo de análisis a todas las unidades educativas de nivel primario y secundario, de gestión estatal y privada, de las 24 jurisdicciones de Argentina. El diseño muestral se elaboró con criterios de representatividad a nivel nacional, por nivel educativo y sector de gestión. Participaron de la encuesta un total de 1.446 escuelas pertenecientes a las 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Una vez elegidas aleatoriamente las escuelas de la muestra, se aplicaron en ellas cuestionarios específicos para directivos, docentes de materias troncales del currículum y también para estudiantes del 10° año de la escolaridad obligatoria. Como resultado del relevamiento efectuado, se logró entrevistar a un total de 1.446 directivos,

4.135 docentes (aproximadamente tres por cada unidad educativa) y 9.321 estudiantes de nivel secundario (Tedesco, Steinberg, & Tófaló, 2015).

Un primer dato significativo que vale la pena mencionar a partir de los resultados de la encuesta es que, según un gráfico que se comparte en el informe sobre el nivel de equipamiento TIC en las escuelas, la situación es positiva tanto en relación con la disponibilidad de dispositivos y recursos, así como en términos de conectividad y acceso a internet de los establecimientos educativos (Gráfico 1):

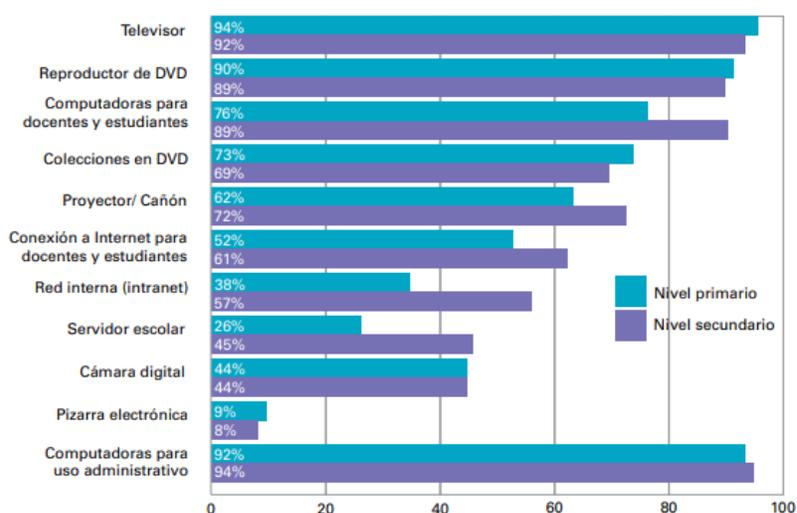


Gráfico 1: Equipamiento TIC en las escuelas. Base: 1446 escuelas. Fuente: UNICEF Argentina. Encuesta Nacional sobre Integración de TIC en la Educación Básica, año 2013.

Según los resultados de la encuesta, el acceso a internet en el sistema educativo ha crecido exponencialmente en los últimos años. Según el informe *El equipamiento informático en el sistema educativo 1994-1998* de la Unidad de Investigaciones Educativas del Ministerio de Educación de la Nación en el año 1998 tan solo el 4% de los establecimientos de enseñanza primaria y el 17% de los de nivel secundario contaban con este recurso tecnológico (Galarza & Gruschetsky, 2001). En comparación, según la información relevada por la encuesta citada, los niveles de conectividad han seguido aumentando llegando en 2013 al 58% y 74% para la educación primaria y secundaria, respectivamente (Tedesco, Steinberg, & Tófaló, 2015, pág. 20). Asimismo, se presentan avances positivos evidentes no solo respecto de la predisposición de los actores para utilizar

estas herramientas en los procesos de enseñanza y aprendizaje²¹ sino en los procesos de formación del profesorado: los resultados de la encuesta indican que la mitad del profesorado, tanto en el nivel primario como en el secundario, había realizado al menos un curso de capacitación relacionado con las TIC al momento del relevamiento. La mayor parte de los docentes capacitados (64%) había realizado cursos de formación entre 2010 y 2013, y este porcentaje era mayor entre los profesores del nivel secundario estatal (72%) (Tedesco, Steinberg, & Tófaló, 2015, pág. 83).

Sin embargo, según el informe, los niveles del uso efectivo de las TIC en el aula son aun significativamente bajos. Por ejemplo, en el informe se evidencia cómo un alto porcentaje de los estudiantes del nivel secundario (casi 9 de cada 10), además de mostrar un significativo nivel de utilización de las TIC para actividades no escolares, utiliza las computadoras como herramientas para efectuar tareas escolares fuera de la escuela: 8 de cada 10 entrevistados afirmaron que la utilizaban como recurso pedagógico por fuera de la escuela (Tedesco, Steinberg, & Tófaló, 2015, pág. 86). Es decir que, si bien los estudiantes no utilizan Internet en clase, lo hacen fuera de ella y más allá de las sugerencias u orientaciones intencionales de los docentes para fomentar el uso de la tecnología como recurso de apoyo al aprendizaje.

De esta forma el informe advierte de una importante brecha entre la dotación de equipamiento tecnológico, la predisposición del profesorado y la utilización efectiva de estas tecnologías en la escuela: ante la pregunta sobre lo que ocurre con el uso de las TIC en las aulas de las escuelas primarias y secundarias, se evidencia una brecha entre la predisposición a reconocer las TIC como herramientas pedagógicas y el uso real de estos recursos en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gráfico 2):

²¹ Los resultados de la encuesta permiten afirmar que existe un elevado nivel de expectativas en relación con el aporte que pueden efectuar las tecnologías en el sistema educativo, al menos en su calidad de insumos o herramientas para los principales problemas cotidianos que enfrenta la labor de enseñar y aprender: el 89% de los directivos y el 86% de los docentes son optimistas respecto de los efectos que pueden tener las TIC sobre falta de atención o dispersión por parte de los estudiantes y 9 de cada 10 directivos y docentes tienen expectativas positivas sobre el potencial de las TIC en relación con la escasa motivación de los estudiantes (Tedesco, Steinberg, & Tófaló, 2015, pág. 37).

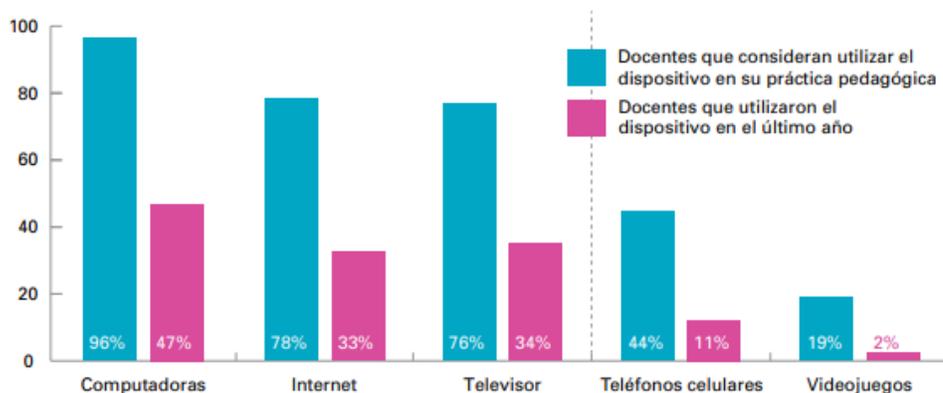


Gráfico 2: Uso real de TIC en escuelas. Base: 4135 docentes. Fuente: UNICEF Argentina. Encuesta Nacional sobre Integración de TIC en la Educación Básica, año 2013.

Según el gráfico 2, mientras el 96% de los entrevistados manifestaron que las computadoras son un recurso pedagógico válido para la enseñanza, solo el 47% de ellos la utilizó efectivamente en el último año (Tedesco, Steinberg, & Tófaló, 2015, pág. 85). También es llamativa la brecha con otros recursos como los teléfonos celulares y los videojuegos²². En síntesis, según los datos revelados por la encuesta, se podría concluir que en general las escuelas argentinas se encuentran aún en una etapa inicial respecto de la integración efectiva y significativa de las TIC en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Esta encuesta arroja resultados importantes que pareciesen condecirse con otras investigaciones recientes sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la cultura digital en la institución escolar. Para efectos de la presente investigación, señalaremos algunas que destacan no solo por ser trabajos recientes sino por su apuesta metodológica de integrar diversas y amplias fuentes de investigación:

- La investigación *Nuevas tendencias de comunicación y participación en las Escuelas 2.0* fue llevada a cabo entre junio y diciembre de 2015 por el consorcio

²² En el informe también se puede identificar que un fenómeno parecido ocurre sobre el uso de Internet o del televisor tanto entre maestros de escuelas primarias como entre profesores de secundaria de instituciones educativas estatales y privadas. Vale la pena señalar que lo mismo ocurre con otros dispositivos y recursos como los teléfonos celulares y los videojuegos. En efecto, ambos dispositivos registran una baja intencionalidad de uso y una utilización efectiva completamente marginal. Este es un dato significativo, considerando no solo la generalización de su uso entre los estudiantes sino el potencial pedagógico que tienen los celulares inteligentes como vía de acceso a Internet y aplicaciones (Tedesco, Steinberg, & Tófaló, 2015, pág. 85)

integrado por el equipo de investigación del Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías PENT de FLACSO Argentina y el ISFD N° 108 (Instituto Superior de Formación Docente - Provincia de Buenos Aires). Este proyecto de investigación buscaba indagar, desde la perspectiva de los protagonistas, las maneras en que se había modificado la relación pedagógica entre estudiantes y docentes con la incorporación de las netbook provenientes del plan Conectar Igualdad en las escuelas secundarias. Particularmente, la investigación buscaba dar cuenta de los usos y las experiencias con las tecnologías, enfatizando en la perspectiva de uso en el adentro y el afuera de la escuela. El trabajo se desarrolló en seis estudios de caso situados en Buenos Aires, Chubut, Córdoba, Entre Ríos, Río Negro y Santa Fe y combinó fuentes de investigación diversas como encuestas, entrevistas, técnicas de focus group con estudiantes, revisión de documentación institucional y experiencias de etnografía digital en redes sociales mediante microrelatos en Facebook y Twitter²³.

Una de las conclusiones del proyecto es que la división (afuera, adentro) corresponde a una lógica interpretativa adultocéntrica propia de los directivos, los docentes y las familias. Desde la perspectiva de los jóvenes hay una suerte de disolución de las fronteras de uso tecnológico adentro y afuera de la escuela. En otras palabras, no se constata tal diferenciación desde su visión. Sin embargo, por ser justamente una mirada adultocéntrica la que conduce la escuela, los usos periféricos y las prácticas subjetivas de usos tecnológicos de los estudiantes pueden quedar afuera no solo del alcance normativo escolar sino de la consideración formativa de sus potencialidades pedagógicas (Casablancas et al, 2015, pág. 113). En efecto, según la investigación, existe una tensión manifiesta entre las lógicas internas de la escuela y las lógicas de uso social y

²³ Al respecto es llamativo que en la puesta en marcha del proyecto se había decidido utilizar las redes sociales (específicamente Facebook y Twitter) como instrumento tanto para la recolección de información como para ser objeto de estudio mediante una actividad propuesta a los estudiantes que consistía en que llevaran un diario digital en el que narraran su vida cotidiana en relación con la tecnología. Esta experiencia denominada por el grupo de investigación "microrelatos" no tuvo el impacto esperado dado que no hubo ningún dato relevante por parte de los estudiantes. Una de las hipótesis de las investigadoras frente a esa situación es precisamente lo que evidenciaron con el trabajo de campo: "(...) invadimos, con un uso reglado, un espacio que ellos consideran como propio y no reglado" (Casablancas, Odetti, Berlin, Schwartzman, & Caldeiro, 2015, pág. 16)

cultural sobre los usos tecnológicos: “la escuela ordena edades, organiza conocimiento en tiempos y espacios acorde a una gramática escolar (...) y su modo de trabajo en sociedad como institución de encierro está vinculado al control físico y espacial de los cuerpos juveniles. Las tecnologías amenazan este adentro y afuera de la escuela que se ve reflejado en las normativas existentes sobre prohibición de usos de celulares en la escuela y sobre normativas no existentes de modo escrito, pero que se manifiestan a modo de relato oral como sugerencias de *mejor no utilizar Facebook con estudiantes*” (Casablanca et al, 2015, pág. 109). En los resultados de la investigación las autoras identifican como a pesar de los años transcurridos en materia de políticas públicas sobre equipamiento tecnológico y de formación docente con tecnologías, pareciese que la escuela como institución educativa tiene todavía cierto tipo de barreras y resistencias implícitas²⁴ que impiden el acceso a las tecnologías educativas en sentido pleno, entendiendo este acceso como su integración efectiva a la vida institucional y no solo como una simple incorporación artefactual.

- La investigación *Experiencias valiosas con uso de TIC en las escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires* dirigida por Valeria Odetti buscaba conocer, analizar y documentar buenas experiencias de usos significativos de TIC en el nivel secundario con el objetivo de compilarlas para identificar sus razones de éxito. La investigación define como buenas prácticas aquellas actividades para el aprendizaje que cumplen con tres objetivos: “lograr mejores y/o nuevos aprendizajes; generar un cambio o innovación pedagógica y producir un cambio organizacional” (Odetti, 2015, pág. 12). De acuerdo con el informe, el primer objetivo hace referencia a aprovechar el potencial de las diversas aplicaciones tecnológicas con el fin de favorecer el desarrollo de aprendizajes que no sólo den cuenta de los contenidos disciplinares, sino que también permitan construir otros relacionados con las estrategias de apropiación, producción y circulación

²⁴ Al respecto, Carlos Scolari plantea cómo la escuela siempre receló de las tecnologías, fuera televisión, radio e incluso calculadoras. Según el autor argentino, especialista en narrativas transmedia y medios digitales, para la escuela: “lo “tecnológico” es potencialmente disruptivo, distrae y debe ser mantenido a distancia de seguridad. Esta entrada tardía y pasteurizada de la televisión educativa en las aulas es una señal importante: la escuela acepta las tecnologías solo después de neutralizarlas y convertirlas en entornos dóciles donde hacer siempre lo mismo” (Scolari, 2014).

del conocimiento propias de la cultura digital. El segundo objetivo se encuentra relacionado con la idea de propiciar cambios metodológicos en las formas de enseñanza que se aparten de las prácticas tradicionales y que generen un aprendizaje activo por parte de los estudiantes. Finalmente, el tercer objetivo apunta a los cambios en las formas de administración y organización de la institución escolar (Odetti, 2015, pág. 12). En ese sentido las experiencias compiladas y analizadas por la autora constituyen prácticas que logran disminuir la segunda brecha digital²⁵ y, a su vez, generar nuevas formas de conocimiento: “(...) las transformaciones más importantes no son producto de las nuevas tecnologías en sí mismas sino de los cambios y transformaciones en las formas de hacer las cosas que esas tecnologías posibilitan” (Odetti, 2015, pág. 13). La investigación recopila experiencias diversas que integran tecnología en propuestas didácticas diferentes, por ejemplo, el uso de procesadores de texto para analizar contenidos de literatura mediante dinámicas de revisión entre pares; el uso de aplicaciones tecnológicas como Geogebra para el estudio de conceptos matemáticos o el software de tecnología satelital 2MP desarrollado

²⁵ El concepto de brecha digital fue en su momento central en las primeras discusiones en torno al acceso a las TIC. El concepto es acuñado como una traducción del original en inglés *Digital Divide* surgido en 1999 de un informe llamado *Falling through the Net: Defining the Digital Divide* de la National Telecommunications and Information Administration (NTIA). En dicho informe se define el concepto como “(...) la brecha entre quienes tienen acceso a las nuevas tecnologías y aquellos que no” (1999, pág. 14). Aunque originalmente hacía referencia a la posibilidad de acceso o carencia de acceso a las tecnologías, esto es, poseer o no un equipo y poseer o no acceso a Internet, el concepto fue rápidamente quedando corto ante la rápida penetración de la tecnología. Por ello autores como Norris (2001) y DiMaggio y Hargittai (2001) plantean perspectivas críticas al concepto de brecha digital. Norris (2001) plantea que la brecha digital puede entenderse desde tres dimensiones: la brecha global (referida a la diferencia de acceso a Internet entre los países industrializados y los países en desarrollo); la brecha social (distancia entre quienes acceden a la información y aquellos que no, es decir, entre los informacionalmente ricos y los informacionalmente pobres) y, por último, se refiere a una tercera brecha democrática que hace referencia a los usos o no usos de los recursos disponibles en Internet. Por su parte DiMaggio y Hargittai (2001) sostienen que la mayoría de las investigaciones sobre brecha digital se han interesado en demostrar las diferencias de acceso a Internet a partir de variables como el estatus socioeconómico, el género, la raza, la edad y el lugar de residencia, entre otros aspectos. Sin embargo, los autores proponen que además del acceso, hay también una desigualdad manifiesta en las maneras en que las personas utilizan Internet, el contenido al que acceden y las decisiones que toman. Por ello proponen acuñar el concepto de “desigualdad digital” que hace referencia no solo a las diferencias de acceso, sino, además, a las desigualdades entre aquellos que cuentan acceso formal a Internet. Los autores señalan cinco dimensiones en las que opera la desigualdad digital: a) equipamiento; b) autonomía de uso; c) habilidades; d) apoyo social y e) propósitos para los cuales se emplea la tecnología. Desde estas perspectivas críticas de los autores mencionados, la brecha no se entendería solo por cuestiones de acceso sino también en relación con los usos que los individuos hacen o no de los recursos disponibles.

por la CONAE (Comisión Nacional de Actividades Espaciales) para trabajar conceptos de geografía o la implementación de espacios digitales como un blog de un docente de química que es utilizado como una biblioteca digital en la que están todos los libros de la materia, actividades, modelos de exámenes, consignas de trabajos prácticos “virtuales” y videos tutoriales sobre diferentes temáticas de química. Sin embargo, lo que destaca de las experiencias compiladas en el proyecto es la manera en que los usos de los dispositivos tecnológicos se enmarcan en propuestas didácticas que promueven la construcción colectiva del conocimiento, la inclusión de diferentes alfabetismos²⁶ para representar los aprendizajes, la flexibilización del currículo, el situar a los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje, la tensión de la estructura tiempo/espacio de la institución escolar y el trabajo con casos reales que interpelan la realidad de los estudiantes. Es decir, en estas propuestas la integración curricular de la tecnología no se da como un fin en sí mismo: por el contrario en todas las experiencias consolidadas los dispositivos tecnológicos están al servicio de las propuestas didácticas (Odetti, 2015, pág. 46).

Más allá de las particularidades y hallazgos de las investigaciones citadas, lo que nos parece clave resaltar es lo que algunos autores (Barroso Osuna & Cabero Almerana, 2010; Vidal Puga, 2006) reconocen como los cambios de enfoque a la hora de tratar el tema de la

²⁶ Sobre este punto vale la pena mencionar las ponencias y conferencias del IX Foro Latinoamericano de Educación *La escuela ante los nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones* que tuvo lugar los días 27, 28 y 29 de mayo de 2013 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El evento fue organizado por la Fundación Santillana de Argentina con el patrocinio de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la edición del documento básico sobre el encuentro fue autoría de Myriam Southwell. En dicho documento, la autora plantea en su introducción la necesidad de revisar los modos en que son considerados los saberes tradicionales que enseña la escuela en virtud de las nuevas, complejas y múltiples alfabetizaciones que se generan por en virtud de la relación con las nuevas tecnologías. En el texto, el concepto de alfabetización se entiende desde su acepción más amplia, tomada del inglés *literacy*, para referirse a los saberes básicos que debe transmitir la escuela en su función originaria de estandarización de la cultura en las sociedades modernas. Frente al tema de la alfabetización digital, se plantea cómo el concepto debe transformarse a la hora de entender los análisis de incorporación de dispositivos concretos y apuntar hacia apuestas teóricas en las que las tecnologías no circulen solas. En virtud de ello, la alfabetización digital se produce en relación, interactuando, ensayando, construyendo y reconstruyendo. En últimas, se invita a pensar la alfabetización no en términos de “incorporación” sino de “apropiación” para pensar las relaciones que se establecen entre medios y usuarios en contextos particulares (Southwell, 2011).

incorporación de las tecnologías en el sistema educativo. En efecto, a principios de los años '90 las políticas públicas se centraron en justificar desde diferentes argumentos el *por qué* introducir cierto tipo de tecnologías. Luego de logrado cierto consenso alrededor de su importancia, las discusiones comienzan a centrarse en el *cómo* llevar adelante y de manera efectiva dicha incorporación²⁷. Prueba de ello es que la mayoría de investigaciones recientes²⁸ como las ya mencionadas se orientan hacia la metodología de estudios de casos sobre diferentes experiencias educativas con el objetivo de indagar por: **a)** la forma en que los diferentes actores educativos se apropian de las tecnologías para integrarlas e incorporarlas en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y **b)** las condiciones que hacen posible los procesos de innovación pedagógica mediante el uso efectivo de la tecnología en entornos educativos escolares.

En la presente investigación buscamos aplicar este mismo enfoque metodológico sobre la relación entre educación y tecnologías a partir de un estudio de caso, pero de una experiencia de educación no formal como es Puerta 18 con el objetivo de indagar y describir cómo se lleva adelante un proceso de alfabetización digital en un entorno no escolar. Para ello, nos alejamos de las posiciones teóricas cercanas al determinismo tecnológico²⁹, que podría definirse de manera genérica como el concepto que aglutina

²⁷ Al respecto en la entrevista que le hacen Juana Sancho y Fernando Hernández a Larry Cuban, investigador norteamericano que se ha dedicado a analizar las relaciones entre escuela y tecnología, el entrevistado plantea la idea que "(...) en este ámbito hacen falta más estudios en torno de cómo los docentes usan las nuevas tecnologías en sus aulas y con sus alumnos. Necesitamos saber cómo los estudiantes emplean las nuevas tecnologías y cómo responden a su uso en la escuela" (Sancho Gil & Hernández Hernández, 2011)

²⁸ Aunque no es este el espacio para hacer una sistematización de los trabajos de investigación realizados en Argentina sobre los usos de tecnología en la escuela, vale la pena mencionar que las búsquedas hechas en GoogleScholar sobre artículos e investigaciones recientes que trabajen la relación entre tecnología y escuela en Argentina durante el período 2019-2020, arrojaron resultados de investigaciones que comparten la metodología de estudios de caso de diversas experiencias como: "Incorporación de las TIC como política educativa en un instituto de formación docente del conurbano bonaerense", "El uso del Google Classroom como complemento de la capacitación presencial a docentes de nivel primario en la ciudad de Bahía Blanca", "La incorporación de las TIC en las estrategias didácticas: un estudio desde las prácticas docentes en el nivel primario de dos escuelas de Rosario, Argentina", "Modelizando síntesis de proteínas en la escuela secundaria con las TIC: una propuesta a partir de "la resistencia al VIH" de La Plata (Consulta propia en Google Scholar. 15 de febrero de 2020).

²⁹ Autores como Feenberg señalan que el determinismo tecnológico se apoya en el supuesto según el cual "las tecnologías tienen una lógica funcional autónoma que puede ser explicada sin referencia a la sociedad" (Feenberg & Hanna, 1995, pág. 6) y que dicho supuesto se basa en dos premisas fundamentales: que el progreso técnico sigue un camino unilineal desde niveles inferiores a niveles superiores de desarrollo, y que las instituciones sociales deben adaptarse a los imperativos del desarrollo tecnológico (Feenberg & Hanna, 1995, pág. 7). Desde esta perspectiva que defiende el modelo lineal propio del determinismo tecnológico, la

aquellas teorías que consideran las tecnologías como causas principales de las dinámicas sociales, es decir, que piensan la tecnología como el agente de cambio social por excelencia, para apoyarnos en perspectivas críticas del determinismo tecnológico que proponen entender la alfabetización digital como producto de la relación, la interacción y el ensayo con los dispositivos tecnológicos, construyendo y reconstruyendo sus sentidos pedagógicos y sus posibilidades formativas en los entornos educativos. Por ejemplo, autoras Southwell (2011) invita a pensar la relación entre tecnología y escuela no en términos de *incorporación* sino de *apropiación* para analizar las relaciones que se establecen entre dispositivos y usuarios en contextos particulares. Sobre este punto también consideramos importantes los trabajos de Inés Dussel quien investiga sobre las relaciones entre educación y nuevas tecnologías. Sus trabajos sobre las relaciones entre la educación y la cultura digital y visual contemporánea constituyen un antecedente importante a la hora de poner en entredicho ciertos sentidos comunes que se han instalado sobre la articulación entre escuela y nuevas tecnologías. En efecto, normalmente se denuncia la obsolencia de la escuela frente a los nuevos saberes de los jóvenes; se señala que la escuela se está quedando atrás en los modos de conocimiento que se difunden en las redes sociales y los videojuegos; se identifica la necesidad de que la escuela se transforme completamente para hacerle lugar a las nuevas prácticas digitales. Sin embargo, los estudios de Dussel permiten construir una mirada más compleja sobre las transformaciones de la escuela, los jóvenes³⁰ y los saberes

dirección del cambio tecnológico estaría predeterminada por su lógica interna propia. Dicha dirección y ese desarrollo lineal de innovación tecnológica tiene impactos sobre el trabajo, la vida económica y la sociedad entendida como un todo. En otras palabras, el determinismo tecnológico postula una secuencia lineal en la cual “los científicos descubren, los tecnólogos siguen la lógica de estos descubrimientos para convertirlos luego en nuevas técnicas y nuevos mecanismos, y éstos se introducen en la sociedad y tienen efectos” (Parente, 2006, pág. 82). Además de esta secuencialidad lineal, el determinismo tecnológico piensa la tecnología como un factor independiente y externo a la sociedad. Esa idea de la tecnología como ubicada por fuera de lo social es una de las principales críticas de las teorías contrarias al determinismo tecnológico como las del enfoque de CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad) que señalan la imposibilidad de considerar a las tecnologías y sus contextos sociales como elementos completamente separados. Por su parte, autores como Williams y Edge (1996) con su concepto de SST (Social Shaping of Technology); Pinch, Hughes y Bijker (1989) con su concepto de construcción social de la tecnología y Latour (2008) con su teoría del Actor-Red comparten como crítica al determinismo tecnológico su noción estrecha y reduccionista de la tecnología entendida solamente como dispositivos, artefactos físicos y equipos técnicos. De formas distintas estos autores señalan la necesidad de entender los esquemas sociales en los que se adoptan, se configuran y se usan las tecnologías incluyendo los conocimientos teóricos y prácticos, es decir, el know-how y el expertise para diseñar, hacer y usar dichos artefactos a la hora de entender la relación entre tecnología y educación

³⁰ Vale la pena aclarar también que la conocida y polémica categoría de “nativos digitales” acuñada por Marc Prensky en 2001, hace referencia a los jóvenes y niños que han crecido rodeados de tecnologías de la

en un contexto de cultura digital. Por ejemplo, en el texto *Más allá del mito de los nativos digitales. Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital* afirma que: “(...) este razonamiento sobre la pobreza de lo escolar³¹ y la riqueza de las prácticas en las plataformas digitales necesita ser revisado a la luz de lo que vamos aprendiendo en estos años de expansión de los nuevos medios. (...) se ha instalado como sentido común una supuesta riqueza y variedad de las prácticas culturales de los jóvenes con los nuevos medios digitales, que convendría investigar sin dar por sentada ni su generalización ni su intensidad” (Dussel, 2012, pág. 185).

Para la presente investigación, asumimos la perspectiva de trabajo del Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías PENT de FLACSO – Argentina que desde hace ya varios años indaga, desde una perspectiva pedagógica crítica del determinismo tecnológico, sobre en qué sentido la tecnología se puede poner al servicio de proyectos y experiencias educativas. Para ello proponen identificar los aspectos clave que se deberían considerar a la hora de diseñar propuestas pedagógicas que hagan un uso significativo de tecnologías o, en sus palabras, dispositivos tecnopedagógicos³². Estos aspectos clave los resumen en el concepto “núcleo genético de la educación en línea, es decir, aquellas ideas clave y básicas que dan sentido, sostén y fundamento a propuestas singulares” (Schwartzman, Tarasow, & Trech, 2014). En la perspectiva de trabajo del PENT se recuperan principios provenientes de teorías socioconstructivistas junto con conceptos y categorías de diversos referentes del campo de procesos educativos mediados por tecnologías como Juana Sancho, Gavriel

información y la comunicación, que utilizan estos dispositivos con destreza y sin esfuerzo tanto en la vida privada como en la escuela, que están habituados a producir y compartir contenidos y a mantener interacciones sociales virtuales y que, a su vez, han desarrollado habilidades como la multitarea (destreza de gestionar varias tareas al mismo tiempo de manera simultánea), el abordaje de paquetes breves de información, la lectura no lineal e hipertextual, el aprendizaje con juegos y diversión y el aprendizaje mediante tutoriales interactivos.

³¹ Dicha perspectiva teórica es sostenida por algunos autores para quienes la lógica de las nuevas tecnologías constituye un desafío a la lógica institucional de la escuela, una lógica asociada a la delimitación del adentro y el afuera de la escuela (Sibilia, 2012). Uno de estos autores, Carlos Scolari llega incluso a plantear que: “algo está pasando fuera de la escuela. La web se está convirtiendo en uno de los principales entornos donde los sujetos aprenden, se informan y entretienen. Mientras los jóvenes desarrollan competencias y construyen su vida social en las redes digitales, las instituciones educativas tardan en adaptarse a ese nuevo ecosistema tecno-cultural” (Scolari, 2014).

³² Si bien el PENT se enfoca en procesos de formación completamente online también trabaja con propuestas blend, esto es, aquellas que combinan acciones presenciales y en línea. Para la presente investigación asumimos que estas mismas categorías propuestas pueden ayudarnos a analizar la propuesta tecnopedagógica de Puerta 18.

Salomon, Jeff Meadows y Jim Henrt, Edith Liwin, Mariano Palamidessi, Rosalia Winocur y Elena Barberá, entre otros autores. Con estos insumos desde el PENT se plantea que “(...) el sentido de la utilización de la tecnología es brindar nuevos entornos educativos donde se desarrollen los procesos de construcción del conocimiento. La tecnología ya no es un puente a través del cual se transmiten contenidos, sino que se transforma en un territorio donde ocurre el aprendizaje, las interacciones y no la mera transmisión de información” (Schwartzman, Tarasow, & Trech, 2014).

¿En qué consisten dichos principios? A continuación, describiremos de forma breve cada uno de ellos:

- **Múltiples contextos:** los procesos de enseñanza y de aprendizaje se desarrollan en múltiples contextos.
- **Centralidad de las interacciones:** las interacciones con el contenido, con los docentes, con los colegas que dan lugar al proceso de aprendizaje, así como la construcción de conocimientos a través de la colaboración entre pares (incluso mediante el trabajo en pequeños grupos) son constitutivas de los procesos de aprendizaje.
- **Actividad como eje:** la actividad de los participantes es el eje organizador de la propuesta pedagógica y los contenidos que se brinden deben facilitar la realización de las experiencias y las tareas previstas.
- **Vínculos:** la generación de vínculos reales entre los participantes.
- **Docente mediador:** la función docente es de facilitadora y mediadora de los aprendizajes.

Para la presente investigación en la que, además de considerar la propuesta educativa de Puerta 18 como un ejercicio de emancipación intelectual, buscamos describir y analizar los usos efectivos de tecnología en la práctica educativa cotidiana de Puerta 18 decidimos privilegiar esta perspectiva propuesta por el PENT y enmarcarnos en los enfoques metodológicos críticos que proponen ya no la idea de *incorporación* sino de *apropiación* para pensar las relaciones que se establecen entre dispositivos tecnológicos y usuarios en

contextos particulares. Algunos de los interrogantes sobre este tema que queremos explorar en la presente investigación y que consideramos relevantes para seguir pensando en las relaciones entre educación y nuevas tecnologías son: ¿la apropiación e integración efectiva de la tecnología en el entorno escolar puede darse sin transformaciones de prácticas institucionales o administrativas que las faciliten? ¿cuáles pueden ser las ideas que pueden extraerse desde entornos no formales de aprendizaje para posibilitar la construcción de nuevos espacios y tiempos educativos escolares que permitan la construcción de propuestas genuinas de aprendizaje tecnológico?

1.3 Metodología de investigación

Por último, **con el objetivo analizar la manera en que se lleva a cabo la propuesta educativa mediada por tecnologías de Puerta 18**, se tomaron algunas decisiones metodológicas que nos permitieron privilegiar la voz de sus protagonistas para que nos describieran lo que es y cómo funciona Puerta 18 no solo en términos de apuestas metodológicas y didácticas de enseñanza sino también en las relaciones de autoridad entre docentes y alumnos, la arquitectura del espacio, la forma de entender y usar los recursos tecnológicos, la tensión con un nuevo formato educativo, entre otros aspectos. Por ello, para la presente investigación optamos por un enfoque cualitativo que articulara la revisión bibliográfica de la obra de Rancière y el trabajo de campo en el que se recuperaran las voces de los docentes y coordinadores que llevan adelante la experiencia de Puerta 18 para ver, desde una perspectiva ranciereana, la forma en la igualdad se manifiesta en el orden cotidiano, en el orden sensible, en la manera de ocupar el tiempo y el espacio de una experiencia educativa mediada por el uso de la tecnología. Veamos un poco más en detalle las decisiones metodológicas que tomamos para la presente investigación.

Con el propósito de analizar la experiencia de Puerta 18 desde una perspectiva ranciereana, nos propusimos una metodología que articulara la revisión bibliográfica de fuentes primarias y secundarias sobre los trabajos de Rancière junto con el trabajo de campo en Puerta 18 mediante entrevistas semiestructuradas a miembros activos y no activos del equipo de docentes y coordinadores, además de algunas observaciones no participantes de las sesiones de planificación de las actividades. Dado que la presente investigación se basó en estas dos estrategias metodológicas, podríamos definir una primera

etapa exploratoria en el primer semestre de 2019, seguida de una etapa de trabajo de campo y revisión bibliográfica durante el segundo semestre de 2019 y una etapa final de articulación entre la revisión bibliográfica y la información obtenida del trabajo de campo durante finales de 2019 e inicios de 2020. Describiremos a continuación cada etapa del diseño metodológico de la presente investigación:

- La primera etapa exploratoria se llevó a cabo a inicios de 2019 cuando retomamos contacto con Puerta 18 luego de haber conocido la experiencia en 2017 en el marco de un relevamiento de buenas prácticas de educación y tecnologías que realizamos durante la cohorte 14 de la Diplomatura en Educación y Nuevas Tecnologías del PENT. En esa oportunidad realizamos una entrevista a Federico Waisbaum, coordinador de Puerta 18, quien nos contó las generalidades del proyecto. A inicios de 2019 retomamos contacto con Federico y realizamos las primeras aproximaciones exploratorias a la experiencia mediante conversaciones informales de personas vinculadas al proyecto. A partir de estos primeros encuentros, surgió la necesidad de precisar mejor la unidad de análisis que queríamos abordar en el trabajo de campo y de definir los primeros abordajes teóricos que nos permitirían dialogar con la experiencia educativa propuesta en Puerta 18. En ese sentido, la primera decisión metodológica fue enfocar el trabajo de campo en recuperar las voces y las experiencias de los docentes vinculados a Puerta 18, ya fuera porque hacían parte del staff de planta o del staff de especialistas externos o porque habían participado durante un tiempo considerable de la experiencia. En función de ello, decidimos iniciar el abordaje teórico y conceptual de la obra ranciereana por el estudio de los libros *El maestro ignorante* y *Enseñanza universal. Lengua materna* para comenzar a definir las primeras categorías teóricas que nos permitieran relacionar las propuestas del filósofo francés con la propuesta educativa de Puerta 18, enfatizando nuestro análisis en el rol docente que se propone en el proyecto. Estos dos libros resultaron fundamentales en esta primera etapa exploratoria no solo para definir el marco teórico desde el cual pensar los temas de emancipación, igualdad, educación y la relación maestro-alumno sino como puerta de entrada a la obra de Rancière a través de la historia de Joseph Jacotot, descrita en detalle y consignada en ambos textos. Por otra parte, la exploración de la obra de Rancière

nos llevó a descubrir que el encuentro del autor con la historia de Jacotot se da en el marco de un extenso trabajo de archivo sobre el pensamiento obrero del siglo XIX. Fruto de ese trabajo de archivo surge el libro *La noche de los proletarios*, el segundo texto con el que continuamos el acercamiento a la obra rancièrea. En este texto, que resume el trabajo de lectura de documentos y fuentes obreras de distinta índole (panfletos, poemas, periódicos, manuscritos), comenzamos a rastrear la idea y el sentido de las escenas como una forma de escritura y una puesta en práctica del método de Jacotot descrito por Rancière en *El maestro ignorante*.

- La segunda etapa del trabajo de campo y de la revisión bibliográfica de Rancière se llevó adelante durante el segundo semestre de 2019. El trabajo de campo estuvo orientado por un enfoque cualitativo mediante observaciones no participantes de las reuniones de planificación en la sede del proyecto en la calle Zelaya del barrio Abasto, aplicación de entrevistas semiestructuradas a los docentes seleccionados y el análisis de documentos institucionales del proyecto con el objetivo de recabar información sobre el funcionamiento efectivo del proyecto y sobre la forma en que los docentes de Puerta 18 asumen, entienden y describen su rol como facilitadores del aprendizaje mediado por tecnologías. Como fuentes de información para el diseño y ejecución de los instrumentos utilizados en el trabajo de campo realizado durante esta etapa, se usaron especialmente los enfoques metodológicos propuestos por la bibliografía revisada sobre la relación entre educación y tecnologías; enfoques que apuntaban a dirigir las investigaciones hacia el cómo, hacia la forma en que los diferentes actores se apropian de la tecnología en el marco de estudios de caso de proyectos educativos. Por su parte, la revisión bibliográfica de la obra de Rancière se concentró en el estudio de las diferentes entrevistas concedidas por el autor y compiladas en dos libros principales: el primero titulado *El tiempo de la igualdad* que selecciona algunas entrevistas de las compiladas en la edición francesa titulada *Et tant pis pour les gens fatigués*³³ y sostenidas por el filósofo francés durante 1981 y 2007 con diferentes autores. El segundo titulado *El método de la igualdad: conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan* que resulta de una larga entrevista sostenida por los autores con Rancière en la que el autor precisa

³³ Rancière, Jacques (2009) *Et tant pis pour les gens fatigués* Paris: Editions Amsterdam.

el origen y la definición de conceptos clave de su obra como el desacuerdo, el disenso o el reparto de lo sensible, entre otros. La revisión de las entrevistas compiladas en estos dos libros, junto con la revisión de otras entrevistas adicionales, representó a su vez una aplicación del método de la igualdad acuñado por Rancière en tanto para el autor francés la actividad de pensar no es menos efectiva en una entrevista que en un libro escrito. Justamente una de las características del método de la igualdad que defiende es la idea de que no hay un lugar propio para el pensamiento pues el pensamiento está trabajando por todas partes. Por otra parte, además de las entrevistas revisadas, se estudiaron otras fuentes primarias como los libros *La lección de Althusser*, *El filósofo y sus pobres* y *El desacuerdo. Política y filosofía* que resultaron insumos útiles para ubicar a Rancière como interlocutor de las discusiones sobre escuela y desigualdad que describimos en el primer apartado del presente capítulo.

- La última etapa de análisis de articulación y relación entre el corpus bibliográfico de Rancière y los resultados del trabajo de campo realizado, tuvo lugar desde finales del 2019 hasta los primeros meses del presente año. En esta etapa realizamos una relectura de los hallazgos obtenidos durante el trabajo de campo mediante las categorías y conceptos ranciereanos y enriquecida por la revisión de los libros *La división de lo sensible*, *Sobre políticas estéticas* y *El espectador emancipado* junto con diferentes fuentes secundarias. Esta etapa de relectura y reconstrucción de la relación entre las categorías ranciereanas y la propuesta educativa de Puerta 18, nos permitió articular a la investigación las perspectivas actuales de análisis sobre la relación entre educación y nuevas tecnologías, especialmente las propuestas por el Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías PENT.

1.4 Presentación de la investigación

La presente investigación se organiza en tres capítulos y un apartado final de conclusiones que describiremos a continuación de forma breve:

- En el primer capítulo definiremos los elementos que, a nuestro juicio, nos permiten entender y leer la propuesta educativa de Puerta 18 como un ejercicio de emancipación intelectual desde una perspectiva ranciereana. Para ello

exploraremos la historia del profesor Joseph Jacotot retomada por Rancière en su libro *El maestro ignorante* para analizar en qué consisten las lecciones sobre la emancipación intelectual propuestas por el autor francés. Con estos insumos, describiremos un día cotidiano, un día cualquiera en Puerta 18 con el objetivo de entender cómo, a partir de la perspectiva ranciereana y la experiencia educativa que sucede día a día en Puerta 18, podemos encontrar sentidos diversos en torno a la educación mediada por tecnologías. Por último, retomaremos la historia del profesor Jacotot para entender cómo Rancière se encuentra con esta historia que, lejos de constituir una simple fábula o anécdota pedagógica, constituye un referente fundamental no solo de sus reflexiones teóricas sino de su misma propuesta metodológica de escritura en torno a escenas. Veremos cómo las escenas que propone Rancière como estrategia de escritura no representan simples alegorías para ejemplificar o fundamentar sus conceptos, sino que son encuentros entre ficciones, discursos, relatos que muestran diversos repartos de lo sensible.

- En el siguiente capítulo analizaremos en detalle las tensiones que señala la propuesta de educación mediada por tecnologías de Puerta 18 ante el formato escolar. Indagaremos sobre la forma en que Puerta 18 constituye una experiencia educativa que parece evitar los componentes centrales de cualquier propuesta educativa escolarizada y que, a pesar de ello, logra generar aprendizajes significativos, construir vocaciones intelectuales y posibilidades reales de inserción laboral de quienes participan de la experiencia. Para ello iniciaremos definiendo lo que algunos autores denominan la forma de escolar con el fin de usar el concepto ranciereano de *escenas* para ver como en Puerta 18 pueden constituirse dichas escenas en función de su capacidad para condensar significaciones e interrogar conceptos, discursos y ficciones sobre la educación escolarizada. Mediante la voz de los docentes y coordinadores que llevan a cabo la experiencia, describiremos en el capítulo algunas escenas en Puerta 18 que nos permiten no solo describir la manera en que funciona el proyecto sino en vislumbrar las posibilidades políticas del proyecto tal como la

entiende Rancière, esto es, como la demostración de los efectos que genera presuponer la igualdad intelectual.

- Para finalizar, en el último capítulo nos centraremos en explorar la manera en que la propuesta educativa de Puerta 18 se hace efectiva, es decir, ¿cómo se pone en marcha? Para ello describiremos la manera en que se juegan en un espacio no escolar y mediado por tecnologías temas como la autoridad, el rol docente, la planificación de las actividades, la inserción laboral, los instrumentos de evaluación y seguimiento, entre otros aspectos, desde la voz de sus protagonistas.
- Compartiremos a modo de conclusión algunas consideraciones y apreciaciones finales sobre los aprendizajes que pueden extraerse de Puerta 18 para el aprendizaje y enseñanza de competencias y habilidades digitales en entornos escolares.

2 El reparto de lo sensible: entre Rancière y Puerta 18.

En un artículo titulado *Un ejercicio de filosofía de la educación* en el que se retoma la lectura del texto de Jacques Rancière *El maestro ignorante*, su autor Walter Kohan reconoce que en el texto se plantean tesis de peso, tales como el principio de la igualdad de las inteligencias; el “existo, ergo pienso”, la explicación como el arte de la distancia o la relación entre voluntad e inteligencia; tesis polémicas y altamente discutibles en tanto se plantean con un espíritu evidentemente provocador (2003, pág. 56). Tal como el mismo Rancière propone, la experiencia de *El maestro ignorante* constituye una disonancia tal que es preciso olvidar para seguir construyendo escuelas, programas, pedagogías (2007, pág. 7). Sin embargo, parafraseando a Rancière, esta experiencia no se trata de una extravagancia más en el museo de curiosidades pedagógicas: se trata ante todo de una lección aunque no de aquellas que pretenden enseñar. Pero, al fin y al cabo, se trata de una lección. Y no una lección cualquiera: una lección *sobre la emancipación*.

De entrada, ya se nos plantea una paradoja: si no es una lección que busca explicar algo ¿qué se pretende con ella? El mismo Rancière en el prólogo al libro *Lengua materna* lo plantea en términos de que la apuesta de esta experiencia intelectual radica en su potencia: “hacia una insurrección inédita destinada a derrocar la más radical de las tiranías

que se ejercen sobre los humanos: la que los declara incapaces de servirse de su propia capacidad de pensar y de conocer. Pues, antes de la tiranía declarada, evidente, que prohíbe a los individuos la libre expresión de los pensamientos, existe la tiranía mucho más radical que les impide concebirse enteramente como seres pensantes.” (Rancière, 2008, pág. 12). Surge entonces la pregunta de cómo hacer parte de dicha insurrección en la que parece subyacer la famosa máxima latina recuperada por Kant *Sapere aude* y a partir de la cual Foucault construye su texto *¿Qué es la Ilustración?*. En efecto, según la lectura de Foucault, Kant entiende la minoría de edad como una incapacidad, como un estado de tutela que “nos hace aceptar la autoridad de otros, para nuestra conducción en los dominios donde conviene hacer uso de la razón” (2012, pág. 11). Y frente a este estado de tutelaje, del que el hombre es enteramente responsable, una posible salida se da con el atreverse a pensar por sí mismo que sólo es posible por un cambio en la relación entre la autoridad y el uso de la razón. Cambio que se da enteramente por un acto de voluntad. Según Foucault:

“es necesario considerar a la Aufklärung (Ilustración), tanto como un proceso en el cual participan los hombres de manera colectiva, como un acto de coraje que debe ser ejecutado de manera personal. Los hombres son a la vez elementos y agentes de un mismo proceso. Ellos pueden ser los actores del proceso en la medida de su participación en este último; y el proceso ocurre en la medida en que los hombres deciden ser sus actores voluntarios” (2012, pág. 12).

Podríamos decir entonces que uno de los objetivos de las lecciones de Rancière sobre la emancipación intelectual tiene que ver con ese acto voluntario y de coraje que supone la decisión de atreverse a pensar por sí mismo pues, si asumimos la definición ranciereana de emancipación, para participar de dicha sublevación no sería necesario nada más sino tomar una decisión radical: la de reconocer la propia capacidad intelectual como una capacidad igual a la de los demás seres humanos, esto es, verificar la igualdad de las inteligencias: “la enseñanza universal es, en primer lugar, la verificación universal del semejante que pueden realizar todos los emancipados, todos los que decidieron pensarse como hombres semejantes a cualquier otro” (Ranciere, 2007, pág. 60).

En esta frase pareciese estar la potencia de las lecciones sobre la emancipación que construye Rancière a partir de la experiencia inédita del profesor Jacotot pues, paradójicamente, a través de las lecciones no se pretende ni enseñar nada, ni proponer un

método didáctico, ni consolidar un programa ni construir un proyecto pedagógico. ¿Qué es entonces lo que pretende “enseñar” Rancière a través de sus cinco lecciones sobre la emancipación intelectual? Retomamos de nuevo las palabras de Kohan para proponer que la potencia de *El maestro ignorante* parece radicar en los desacuerdos que supone y provoca, en el trabajo de pensamiento que desencadena el encuentro con una experiencia disonante, extravagante pero que invita a interrogar la realidad naturalizada de las prácticas pedagógicas (Kohan, 2003). Constituye, ante todo, un ejercicio provocador que estremece los fundamentos de una concepción desigualitaria que da sentido al mito fundacional de nuestra sociedad escolarizada como es el suponer la desigualdad de las inteligencias. Pero ¿en qué consiste esa experiencia disonante que recupera Rancière? ¿Cuál es la historia del profesor Jacotot? ¿Quién era Joseph Jacotot? El mismo autor francés la describe en forma sintética como la aventura intelectual de un joven profesor que había cumplido diecinueve años en 1789 y que por entonces enseñaba retórica en Dijon y se preparaba para el oficio de abogado. En 1792 sirvió como artillero en los ejércitos de la República y luego fue nombrado sucesivamente como instructor en la Oficina de Municiones, secretario del Ministro de Guerra y director suplente de la Escuela Politécnica. Era también profesor de análisis, ideología y lenguas antiguas matemáticas puras y trascendentes y derecho. En marzo de 1815 se convierte en diputado pero el regreso de los Borbones lo obliga a exiliarse en los Países Bajos, donde obtiene en 1818 el puesto de profesor de literatura francesa. Joseph Jacotot, el joven profesor francés, pensaba pasar días tranquilos en Lovaina pero el azar decidió otra cosa. Sus lecciones como profesor fueron rápidamente apreciadas por los estudiantes pero entre los que quisieron aprovecharlas, muchos no sabían francés y Jacotot, por su parte, ignoraba por completo el holandés. En otras palabras, no había ninguna lengua en la que pudiera enseñar lo que los estudiantes pedían. Sin embargo, a pesar de las dificultades quiso responder a sus intereses pero para ello había que establecer un vínculo mínimo. Por ese entonces se había publicado en Bruselas una edición bilingüe de *Las aventuras de Telémaco* del escritor francés Fénelon. El profesor Jacotot hizo llegar el libro a los estudiantes por medio de un intérprete y les pidió que aprendieran el texto francés con la ayuda de la traducción. Aunque era una solución improvisada, también era, a pequeña escala, una experiencia filosófica al estilo ilustrado y les pidió a los

estudiantes que se habían preparado de esta manera escribir en francés lo que pensaban de todo lo que habían leído:

“Esperaba barbarismos espantosos, tal vez una absoluta imposibilidad. En efecto ¿de qué manera todos estos jóvenes privados de explicaciones habrían podido comprender y resolver las dificultades de una lengua para ellos nueva? ¡No importaba! Era necesario ver a dónde los había conducido ese camino abierto al azar, cuáles eran los resultados de ese empirismo desesperado” (Ranciere, 2007, pág. 15).

Cual no fue la sorpresa del joven profesor Jacotot al descubrir que sus alumnos, librados a sí mismos, habían salido del mal paso igual de bien que muchos nativos franceses por lo cual se pregunta “¿Entonces sólo era necesario querer para poder? ¿Acaso todos los hombres eran virtualmente capaces de comprender todo lo que otros habían hecho y comprendido?” (Ranciere, 2007, pág. 16). A través de esta la experiencia del profesor Jacotot, Rancière define su idea según la cual sólo la presuposición de una capacidad común a todos fundamenta tanto el poder del pensamiento como la dinámica propia de la emancipación que consiste en adoptar la presuposición de la igualdad de las inteligencias y verificarla:

“La igualdad de las inteligencias es el vínculo común del género humano, la condición necesaria y suficiente para que una sociedad de hombres exista (...) Es verdad que no sabemos que los hombres sean iguales. Decimos que quizás lo son. Es nuestra opinión y nos encargamos, junto con quienes piensan como nosotros, de comprobarla” (Ranciere, 2007, pág. 98).

En esta frase del tercer capítulo de *El maestro ignorante*, Rancière afirma que la igualdad de las inteligencias solo es una opinión. Pero una opinión no es “un sentimiento que nos formamos sobre hechos que hemos observado superficialmente” (2007, pág. 63) sino un supuesto que puede dar razón sobre una serie de hechos observados y cuya solidez se puede comprobar a partir de experiencias que cualquiera puede hacer. Es decir, la hipótesis de la igualdad de las inteligencias se puede entender como un principio que se hace verdadero, que se realiza y se verifica en el ejercicio mismo de su despliegue. Tal como lo dice Rancière: “nunca podremos decir: todas las inteligencias son iguales. Es verdad. Pero nuestro problema no consiste en probar que todas las inteligencias son iguales.

Nuestro problema consiste en ver lo que se puede hacer bajo esta suposición” (Ranciere, 2007, pág. 64).

Desde esta perspectiva, retomamos de nuevo los planteamientos de Kohan para quien la fuerza de *El Maestro ignorante* no está en la originalidad de las tesis que propone, sino en la radicalidad de la experiencia que provoca (Kohan, 2003, pág. 57), para dialogar con una experiencia pedagógica tan extravagante como la de Joseph Jacotot: Puerta 18. ¿Qué es Puerta 18? Para comprender en qué consiste la propuesta educativa de Puerta 18 iniciaremos este capítulo explorando el concepto de escenas en la obra de Rancière para, a partir de allí, explorar el concepto de reparto de lo sensible como un término que nos permite entender la experiencia educativa de Puerta 18 como una apuesta política en el sentido ranciereano del término. Por último, describiremos un día cualquiera en Puerta 18 con el objetivo de leer los discursos de sus propios protagonistas en su propia textura sin suponer que hay un universo de conocimientos reales detrás, un mundo de causas profundas tras las superficies sino, por el contrario, superficies de experiencia sensibles sobre las que se pueden elaborar intrigas y encontrar sentidos diversos. En otras palabras, intentaremos ocuparnos del pensamiento allí donde de verdad está operando para ver la manera en que Puerta 18 busca reorganizar lo visible, lo decible y lo pensable en un campo de experiencia común como es la educación mediada por tecnologías.

2.1 El concepto de escenas en la obra de Rancière

Veámos como Rancière construye buena parte de sus conceptos a partir del encuentro con la figura del profesor Joseph Jacotot. Pero ¿cómo llega Rancière al encuentro con esta extravagante historia? Para responder a esta pregunta, ubiquemos al autor en su trayectoria investigativa. Corría el año de 1972 cuando el filósofo francés Jacques Rancière se embarcó en una aventura intelectual que lo obligó a desertar del campo de la filosofía para perderse en las cajas del archivo obrero guiado por la idea de que había mucha diferencia entre el marxismo que había aprendido, que había enseñado y la realidad del mundo obrero. A partir de la entrevista concedida a Laurent Jeanpierre y Dork Zambuyan y compilada en el libro *El método de la igualdad* (Ranciere, 2014) así como de los diálogos sostenidos con Peter Hollward compilados en el libro *El tiempo de la igualdad* (2011), podemos evidenciar cómo esa apuesta intelectual surge por diferentes razones:

- **El distanciamiento con su maestro Louis Althusser:** Althusser se desempeñaba como profesor de l'École Normale Superior, institución de la que Rancière también hacía parte en condición de estudiante desde 1961. En esa misma institución, Althusser invitó al joven filósofo y militante comunista Jacques Rancière a participar del seminario que realizaría junto a Étienne Balibar en 1964 sobre *El Capital*. Como resultado de este seminario, Althusser y Balibar publicaron en 1965 el libro *Leer el Capital*, en el que uno de sus capítulos estuvo a cargo de Rancière y que se señala como uno de sus primeros textos públicos conocidos (Althusser & Balibar, 1985). La ruptura intelectual entre Althusser y Rancière va a hacerse manifiesta en la crítica de Rancière a su maestro, consignada en los textos *Sobre la teoría de la ideología (la política de Louis Althusser)* de 1969 y *La lección de Althusser* de 1975, libros en los que Rancière problematiza cómo el marxismo enseñado en la escuela althusseriana era una filosofía del orden cuyos principios los separaban completamente del movimiento de rebeldía que estremeció el orden establecido en mayo del 68³⁶. En efecto, en estos textos Rancière pone de manifiesto cómo el marxismo althusseriano parte del supuesto de que la dominación funciona gracias a un mecanismo de disimulación a partir del cual hace ignorar las leyes que la producen a aquellos a quienes se somete. Es decir, el marxismo althusseriano parte del supuesto de que los dominados son dominados porque ignoran las leyes que los mantienen dominados³⁷. El problema, para Rancière, es que esta visión simplista termina por justificar una teoría de la desigualdad que supone por un lado "la incapacidad de los ignorantes para curarse de sus ilusiones y, por ende, la incapacidad de las masas para alguna vez hacerse cargo de su propio destino" y por el otro, supone que aquellos que conocen cómo funcionan los mecanismos de dominación tienen "la exultante tarea de aportar su ciencia a las

³⁶ "Sin teoría revolucionaria no hay acción revolucionaria. Para nuestra mayor tranquilidad, hemos repetido esta frase hasta el hartazgo. Hoy día debemos sacar la experiencia de lo que la revolución cultural y la revuelta ideológica de los estudiantes nos han recordado: separada de la práctica revolucionaria, toda teoría revolucionaria se transforma en su opuesto" (Rancière, 1970, pág. 341)

³⁷ "(...) la idea de dominación transmitida sin descanso por aquellos discursos que, precisamente, afirman criticarla. Estos parten, en efecto, de un mismo supuesto: que la dominación funciona gracias a un mecanismo de disimulación que hace ignorar sus leyes a aquellos que somete, presentándoles la realidad al revés" (Rancière, 2014, pág. 17).

masas engeguedas” (Ranci re, 2014, pág. 18). En ese sentido, Ranci re señala cómo el marxismo althusseriano atribuye a los teóricos una posición privilegiada pues serían quienes est n llamados a desentrañar los secretos subyacentes a las prácticas políticas. Asimismo, para Ranci re este supuesto fundamental de la desigualdad de las inteligencias constituye el núcleo de todas aquellas propuestas críticas de la dominación que, lejos de intentar resolver el problema, perpetúan dicha desigualdad pues, según Ranci re, todo pensamiento revolucionario debería fundarse en el presupuesto inverso: la capacidad de los dominados.

- **La experiencia de mayo del 68:** para Ranci re los acontecimientos de mayo de 1968 habían mostrado la distancia entre el marxismo que había aprendido, el que había enseñado y, por otra parte, la realidad del mundo obrero (Ranciere, 2014, pág. 38). La experiencia de mayo del 68, calificada por el althusserianismo como un “acceso de fiebre de los peque oburgueses que jugaban a hacer la revoluci n³⁸” hizo que Ranci re, quien por una enfermedad había estado al margen de todos los acontecimientos, percibiera que ese movimiento carente de la dirección y del conocimiento de los académicos y científicos contradecía el marxismo que había aprendido y enseñado. Tal como el mismo autor lo afirma en la introducción a *La lección de Althusser*: “el marxismo que habíamos aprendido en la escuela althusseriana era una filosofía del orden, cuyos principios, en su totalidad, nos separaban del movimiento de rebeldía que estremeció el orden burgués” (Ranci re, 2014, pág. 24). En ese sentido, lo que al inicio fue una interpretación negativa después se convirtió en una adhesión entusiasta al movimiento de mayo del 68, especialmente por lo que significaba el encuentro entre estudiantes y obreros, esto es, el vínculo y la posibilidad de interactuar directamente con la clase obrera. Ese interés por descubrir la realidad del mundo obrero, fruto de su experiencia en mayo del 68, desemboca en un exhaustivo trabajo de investigación en el archivo obrero

³⁸ “En aquel momento, la concepción althusseriana de la ideología como sistema de representaciones que subyuga a los individuos al orden dominante de modo automático fue lo que sostuvo, para algunos, la idea de una revolución cultural radical. Pero mucho más fue lo que alimentó, en la clase intelectual, la condena del movimiento de revuelta estudiantil, visto como un movimiento de pequeños burgueses, víctimas de una ideología que respiraban sin saberlo, los cuales debían ser reeducados por la autoridad de la Ciencia y el Partido” (Ranci re, 2014, pág. 13)

francés del siglo XIX emprendido por Rancière entre 1972 y 1973 con el objetivo de encontrar la “verdadera” clase obrera, la “verdadera” palabra obrera, el “verdadero” movimiento obrero, el “verdadero” socialismo obrero opuesto al pensamiento marxista sintetizado en el trabajo de Althusser (Ranciere, 2014, pág. 39).

- **El trabajo militante:** como el mismo Rancière afirma, durante mayo del 68 no participó de forma activa en el movimiento. No hizo parte de ninguna manifestación o barricada. Su interés se centró en lo que a su juicio era lo más importante del movimiento: el encuentro con los obreros. Prueba de ello es su participación en algunas discusiones y encuentros al interior de las fábricas. Su interés por este encuentro directo con los obreros, lo lleva a tener una militancia mucho más activa en la Izquierda Proletaria. En esta labor militante, hace parte también del Grupo de Información sobre las Prisiones (GIP) creado por Michael Foucault y otros intelectuales. Tal como el mismo Rancière afirma, entre 1969 y 1972 su trabajo principal era la militancia, al margen incluso de la enseñanza y la escritura considerados por él como tareas secundarias. Incluso, considera que su trabajo con los archivos obreros sustituye su trabajo militante (Ranciere, 2014, págs. 36-38). Vale la pena detenerse en este punto para ver cómo la articulación entre la militancia y el trabajo teórico, o entre teoría y praxis, de Rancière se nutre de su trabajo con el GIP y su encuentro con el mismo Foucault, de quien reconoce su importante influencia en su propio trabajo: “(...) retuve de él cierta disyunción entre lo que se llama teoría y práctica, la idea de que las articulaciones [entre una y otra] no se llevan a cabo sobre la modalidad de una teoría que se aplica, de un saber sobre la sociedad que va a transformarse en acción sobre la sociedad, sino mucho más bajo la forma de encuentros entre formas de discursos y prácticas que se elaboran en diferentes lugares” (Ranciere, 2014, pág. 74).

En otras palabras, Rancière retoma a Foucault en su idea de ocuparse del pensamiento allí donde está operando. Mientras Foucault lo ve en las técnicas de poder, Rancière quiere ver la forma en que opera el pensamiento en las prácticas de quienes resisten al poder, en las luchas, en las polémicas. Se trata entonces de ver

cómo las producciones teóricas están en todas partes: por ejemplo, los prisioneros tienen una teoría propia sobre la cárcel, saben muy bien lo qué es la prisión, tienen una palabra sobre su experiencia como presos (Rancière, 2014, págs. 39-40). En ese sentido, si para Rancière la pretensión es desestratificar los discursos, asumiendo de entrada que no existe jerarquía en ellos, es preciso entonces deslocalizar el pensamiento de las instituciones oficiales, de las voces autorizadas para empezar a ir al encuentro efectivo del *pensamiento de otra parte*³⁹.

- **Su experiencia como profesor en el liceo Carnot:** el propio Rancière reconoce lo catastrófico de su experiencia docente pues sus estudiantes constituían un universo completamente diferente, ajeno y extraño al suyo. Esta experiencia, una vez más, pone en cuestión su sólida y rigurosa formación teórica marxista pues lo hace sentir que no tiene ningún conocimiento real del mundo en que vivía. En síntesis: “vivía con el sentimiento de que la ciencia como emblema y posición es una cosa, pero que la realidad del saber es algo completamente distinto” (Rancière, 2014, pág. 31).

Podemos ver como en estas experiencias hay una necesidad transversal de Rancière por comprender mejor la complejidad del mundo obrero recuperando la palabra propia, la palabra auténtica de sus protagonistas que no fuera aquella recogida por la tradición teórica marxista. Se trata entonces de “saber lo que se dijo realmente, lo que verdaderamente circuló en la palabra, cómo se constituyeron los discursos, las nociones, las esperanzas, los proyectos” (Rancière, 2014, pág. 41). Con esta idea en mente, decíamos que Rancière emprende entre 1974-1975 su exhaustiva investigación sobre los archivos del pensamiento obrero que lo llevará al encuentro de folletos, periódicos, expedientes y otras fuentes que van a ir perfilando su idea de estudiar esas múltiples maneras en que el pensamiento y la palabra adquieren materialidad y surten efecto en el cuerpo social⁴⁰. En otras palabras,

³⁹ “Ese pensamiento de otra parte -de una parte que no sea en las instituciones del pensamiento-es a la vez el pensamiento tal como se lleva a cabo en los instrumentos de dominación, pero también el pensamiento tal como se lleva a cabo en formas de lucha, de palabras de lucha” (Rancière, 2014, pág. 59)

⁴⁰ “Ese conjunto de formas materiales del pensamiento dominante –decisiones, reglamentos, edificios, técnicas y ejercicios- que entonces dejaba al descubierto la arqueología foucaultiana del saber; pero también, la materialidad de las palabras y las prácticas de aquellos que se confrontaban a ellas, comentaban la letra de los discursos de la dominación, eludían sus reglamentos, estropeaban sus máquinas y subvertían su espacio” (Rancière, 2014, pág. 16)

indagar por una cierta racionalidad del pensamiento en acción que, por supuesto está encarnada en distintas instituciones y dispositivos, pero también se encuentra allí en la palabra interpretada, en la palabra transformada, en la palabra robada al adversario.

Tal como el propio Rancière afirma, el proyecto inicial del trabajo con el archivo del movimiento obrero consistía en partir desde los orígenes del movimiento obrero hasta la constitución formal del Partido Comunista Francés. Su idea original era partir del momento del encuentro entre Marx y el pensamiento político obrero⁴¹, atravesar toda la historia del sindicalismo revolucionario y el anarquismo hasta los comienzos del comunismo (Ranciere, 2014, pág. 43). Más allá de lo poco razonable de la empresa, lo que resulta llamativo de la propuesta de trabajo del autor francés es el encuentro temprano con la imposibilidad de encontrar la verdadera voz obrera, propósito inicial del proyecto. En efecto, con la idea de descubrir los disensos y los desacuerdos entre el pensamiento político obrero y el trabajo teórico de Marx en los *Manuscritos de 1844*, es decir, entre aquello que Marx logró identificar de la práctica política obrera y aquello que no logró percibir o tuvo que obviar, Rancière se encuentra con diversos tipos de experiencias ambiguas, transgresoras, intersticiales que riñen contra una anhelada pureza proletaria que busca rescatar las voces de los de abajo como contraposición efectiva a la palabra dominante. Con la idea de desestratificar y desjerarquizar los discursos y tomar los textos obreros: “como cualquier otra clase de textos, para estudiarlos en su textura y en su resultado, y no como expresiones de otra cosa” (Ranciere, 2014, pág. 49) Rancière puso en marcha su principio de la igualdad intelectual como método de investigación en el trabajo de archivo con las voces obreras y es a partir de este método de investigación como Rancière se encuentra con algo distinto a la auténtica voz obrera que pretendía develar: lejos de encontrar una afirmación identitaria colectiva se enfrenta ante todo un juego, una retórica de afirmación de identidades que desajustan aquellos elementos característicos que definen su pertenencia a un movimiento, a una clase, a una categoría como la de “movimiento obrero” o “proletariado”. Es decir, la idea ranciereana de estudiar el pensamiento en acción, en las luchas obreras, solo tuvo

⁴¹ “Mi idea se articulaba en torno a los Manuscritos de 1844. (...) Mientras Marx redactaba esos textos inaugurales ¿qué es lo que estaba pasando en 1844 del lado obrero? ¿qué era lo que Marx percibía y qué era lo que no advertía? Se trataba de remontarse a los orígenes del diferendo y del disenso.” (Ranciere, 2014, pág. 43).

sentido en cuanto se vio exigido a presuponer la igualdad de las inteligencias, la capacidad del cualquiera. Frente a este hallazgo, Rancière se pregunta:

“¿cómo escribir y relatar dando cuenta de la red de discursos que emergían y que ilegítimamente rompían con una cierta identidad, quebrando así la relación entre los cuerpos y las palabras? ¿Cómo relatar sin caer en la historia de las identidades de un grupo social destinado nada más que a la productividad y reproductividad? ¿Cómo escapar del relato realista que pretende dejar a los narrados en su mundo y que autoriza la posición de aquellos que hablan, aquellos que ponen ese relato en escena?” (Ranciere, 2011).

A partir de estas preguntas se evidencia cómo Rancière apuesta por evitar pensar los discursos de los obreros como efectos de una dominación estructural que busca explicar esas condiciones de dominación, sino como todo un tejido de pensamiento y de experiencia sensible. Por ello, lejos de intentar encontrar la verdadera voz obrera mediante la interpretación o traducción de los discursos mediante todo un corpus teórico que intente dar razón de esas condiciones de vida descritas por sus propios protagonistas, el autor francés busca abolir la jerarquía de los discursos mediante un estilo de escritura que busca dar cuenta del acontecimiento que supone la toma de la palabra por aquellos individuos que pertenecen tanto al mundo del oficio manual como al mundo del movimiento obrero, esto es, al mundo de la fábrica, del barrio que construye una cierta idea de cultura popular a la que estos obreros, por su condición, deberían estar avocados. Por el contrario, Rancière se encuentra con voces de obreros deseosos no de afirmar sino de romper con y de fugarse de la identidad obrera rebelde que les había sido asignada y los determinaba; obreros con intereses y anhelos que sus camaradas juzgaban como propios de obreros desclasados, e incluso pequeño-burgueses, que no hacían sino reproducir “el pensamiento establecido que está hecho para enceguecerlos y para impedirles el camino de su liberación” (Ranciere, 2017, pág. 40). Se trata de las historias de carpinteros, zapateros, costureras que decidieron, por su cuenta, subvertir el tiempo normal del descanso que imponen las lógicas de la dominación. A partir de esta experiencia, Rancière planteará cómo la dominación se hace evidente no solo en instituciones, espacios, decretos sino también en un cierto reparto de lo sensible en términos de los lugares que se ocupan y las posibilidades a las que se acceden: “Hay un tiempo normal que es el de la dominación. Ésta impone sus ritmos, sus

escansiones del tiempo, sus plazos. Fija el ritmo del trabajo –y de su ausencia- [...] separa entre quienes tienen tiempo y quienes no lo tienen; decide qué es lo actual y qué es ya pasado” (Ranciere, 2017, pág. 9).

2.2 El concepto de reparto de lo sensible en la obra de Rancière

¿En qué consiste la idea de reparto o división de lo sensible que tanto resuena en *La noche de los proletarios*? Para Rancière este concepto es central en sus reflexiones estético-políticas en tanto define la política no solo como el ejercicio del y la lucha por el poder sino ante todo la configuración de un espacio específico de identificación constituido por objetos comunes donde hay sujetos considerados capaces de designar esos objetos y argumentar, hablar sobre ellos. En otras palabras, la división de lo sensible muestra quién puede tomar parte de ese espacio de identificación común en función de lo que hace, del tiempo y del espacio en los que se ejerce dicha actividad. Así pues, tener tal o cual “ocupación” define las competencias respecto de lo común⁴². Esto define el hecho de ser o no visible en un espacio común, estar dotado de una palabra común, entre otros aspectos: “esta distribución y redistribución de lugares y de identidades, esa partición y esa repartición de espacios y de tiempos (...) constituyen eso que yo llamo la división de lo sensible. La política consiste en reconfigurar lo sensible (...) no siempre hay política, a pesar de que siempre hay formas de poder” (Ranciere, 2005, págs. 18-20).

La política es entonces para Rancière la reconfiguración de la división o reparto de lo sensible, en tanto introduce sujetos y objetos nuevos en torno a lo común, esto es, hace visible aquello que no lo era. Pero a su vez permite escuchar como a seres dotados de la palabra a quienes no eran considerados como hablantes, a quienes no poseían la palabra⁴³. De esta forma para Rancière, la política tiene que ver directamente con la reconfiguración

⁴² En tanto la política no consiste en la configuración sino en la reconfiguración de lo sensible, Rancière opone los términos “policía” y “política”: a la acción de afirmación de una clasificación, esto es “un orden de los cuerpos que define las divisiones entre los modos del hacer, los modos del ser y los modos del decir” corresponde el término *policía*. A la acción de modificación de ese orden, “que rompe la configuración sensible”, corresponde el término *político* (Rancière, 1996, pág. 4).

⁴³ “El ciudadano, dice Aristóteles, es aquel que tomar parte en el hecho de gobernar y ser gobernado. Pero otra forma de división precede a este tomar parte: aquella que determina quiénes toman parte. El animal que habla, dice Aristóteles, es un animal político. Pero el esclavo, aunque comprende el lenguaje, no lo “posee”. Los artesanos, dice Platón, no pueden ocuparse de las cosas comunes porque no tienen el tiempo para dedicarse a otra cosa que no sea su trabajo” (Ranciere, 2002, págs. 13-14).

del sensible común⁴⁴. Ahora ¿cómo reconfigurar esa partición (u organización u ordenación) de lo sensible que homogeniza y constituye el sentido de lo normal y lo anormal, de los tiempos, los ritmos, los plazos en un único relato dominante? Según Rancière hay distintos tipos de momentos que logran distorsionar ese reparto homogéneo de lo sensible: interrupciones, momentos, instantes efímeros que no solo perturban sino que “constituyen mutaciones efectivas del paisaje de lo visible, de lo decible y de lo pensable, transformaciones del mundo de los posibles” (Ranciere, 2017, pág. 9). Prueba de ello, son las formas en que en *La noche de los proletarios* aparecen un sinnúmero de formas en las que los sujetos sometidos a la homogeneidad de la dominación se reapropian y renegocian esa fragmentación del tiempo y el espacio con el fin de crear otras formas de subjetividad que van a otro ritmo que el marcado por el sistema. Así, Rancière a través de las voces obreras parece confrontar las identidades dominantes que se le había adjudicado a la “clase obrera” desde ciertas posiciones teóricas. Para ilustrar mejor este punto, recuperemos tres ejemplos de este libro que, cómo veíamos, resulta un hito fundante para las reflexiones de Rancière (Ranciere, 2017):

- El 20 de octubre de 1833 aparece en el periódico *Le Bons Sens* una nota que informa el crecimiento del consumo de tabaco entre los jóvenes elegantes. Días más tarde, ese mismo periódico da cuenta de una huelga de los obreros sastres que reivindicaban el derecho a fumar al interior de los talleres. Esta particular reivindicación, que en principio resultaría poco más que anecdótica, resulta llamativa para Rancière no solo porque en el tercer punto del programa de los obreros sastres huelguistas exigen “relaciones de independencia y de igualdad con los patronos” sino porque a la reivindicación del derecho a fumar la acompañan dos peticiones más: tener en el taller un tiempo consagrado a la lectura de los periódicos y que el amo se quite el sombrero al entrar al taller (Ranciere, 2017, pág. 73). A estas inusuales y modestas peticiones, en las que destaca la ausencia de subas de salario, pareciese subyacer ante todo una reivindicación igualitaria: “(...) obtener

⁴⁴“Es una delimitación de tiempos y espacios, de lo visible y lo invisible, de la palabra y el ruido, de lo que define a la vez el lugar y el dilema de la política como forma de experiencia. La política se refiere a lo que se ve y a lo que se puede decir, a quién tiene competencia para ver y calidad para decir, a las propiedades de los espacios y los posibles del tiempo.” *Ibíd*em (págs. 13-14).

esa independencia, esa suerte de rehabilitación intelectual y moral que deben elevar al asalariado al nivel de otros ciudadanos” (Ranciere, 2017, pág. 393). Son ante todo peticiones por la igualdad con los patrones, por el reconocimiento de la propia individualidad que pareciesen querer borrar cualquier signo de especificidad obrera.

- Rancière recupera también la breve historia de un joven tipógrafo que permite entender las tensiones de los obreros que se debaten entre las aspiraciones burguesas o aristocráticas y la definición de una identidad colectiva como proletariado. Se trata de un joven obrero que vuelve a su puesto en el taller deslumbrado por la fastuosidad de la ciudad: “quería vestir a la moda, ropa perfumada, joyas en sus dedos [...] buscaba frecuentar a jóvenes por encima de su condición”. Todo ello, antes de que la vista de “la dedicación y los numerosos sacrificios” que se imponen sus camaradas de lucha, le permita recapacitar y convertir su gusto aristocrático por el consumo en combate obrero (Ranciere, 2017, pág. 79).
- Otra de las voces obreras que recupera Rancière nos permite conocer la historia de Agricol Perdiguier quien reside en el número 104 del barrio Saint Antoine en donde: “casi todo lo que circundaba a Agricol Perdiguier era repulsivo y odioso, pero una vez llegado a su interior uno se encontraba como en otro mundo. La habitación estaba mal enladrillada, es cierto; había, como en las casas de campo, groseros tirantes oscuros en el cielo raso, pero esta habitación provista de una alcoba y decorada con un empapelado de fondo claro le daba un aire de alegría (...) Todo estaba limpio, reluciente, ordenado con los cuidados exquisitos que pone una mujer de nivel y de gusto a todo lo que la rodea” (Ranciere, 2017, pág. 61). Según el testimonio que recoge Rancière, el visitante de la casa de los Perdiguier destaca su nivel y su gusto distinguido que no se encuentra más que en las grandes ciudades. En otras palabras, se trata de dos individuos empeñados en transformar el marco rústico de su existencia trabajadora decorándolo con los signos de la civilización burguesa (Ranciere, 2017, pág. 61).

Resulta llamativo que en las diversas voces obreras recogidas por Rancière, emerjan figuras que no se identifican como pertenecientes a un mismo grupo con características compartidas. Por el contrario, no aparecen ni se definen como miembros de un colectivo

uniforme sino como individuos que se resisten a la generalidad, a la identidad, a la homogeneidad; se resisten a ser la anónima e inadvertida parte del todo. Esto es a lo que Rancière se ve confrontado con el trabajo de archivo: “[los textos pareciesen decir] hablamos como seres humanos pensantes, no como fuerza de los poderosos brazos obreros. (...) Todos estos textos decían *no somos rebeldes*” (Ranciere, 2014, pág. 42). Son entonces estas voces obreras las que le permiten a Rancière definir su concepto del reparto de lo sensible en los siguientes términos: “no hay un universo material y un universo intelectual en una relación jerárquica que eventualmente se podría invertir. Hay una relación real entre un universo sensible y el sentido que se le puede dar” (Ranciere, 2014, pág. 48). Esto obliga a Rancière a establecer un tipo de escritura que busca configurar intrigas entre diversos repartos de lo sensible, en otras palabras, a recuperar escenas en las se identifique la tensión entre lo decible y lo pensable. Por ello, tal como Rancière mismo afirma, su obra está atravesada por relatos en torno a escenas⁴⁵ (que solo existen en la medida en que se le dé vida a través de la escritura) que no son simples alegorías para ejemplificar o fundamentar sus conceptos, sino que son ante todo encuentros entre ficciones, discursos, relatos que muestran diversos repartos de lo sensible, esto es, del lugar que ocupan los individuos en un orden sensible que es al mismo tiempo un orden de división de los lugares y las posibilidades en un campo de experiencia.

Desde esta perspectiva, hemos elegido la propuesta de Puerta 18 como nuestro plano común de pensamiento dado que en ella se pueden condensar un buen número de escenas en torno a la cuestión del reparto de lo sensible dada su capacidad para interrogar buena parte de los conceptos y discursos sobre la institución escolar⁴⁶. En efecto, si por reparto de lo sensible se entiende una manera de distribuir los lugares y las posibilidades en una sola superficie, de organizar lo visible, lo decible y lo pensable en un campo de experiencia, es decir un orden que determina lo que se puede percibir y pensar en una situación determinada, Puerta 18 constituye una experiencia que nos permite construir diferencias

⁴⁵ Más allá de la definición conceptual de “escena” nos interesa entender la escena en Rancière como el ejercicio, la puesta en práctica del método de la igualdad o método Jacotot: “elegir una singularidad, cuyas condiciones de posibilidad se intentan reconstruir a partir de una exploración de todas las redes de significaciones que se tejen alrededor de ella” (Ranciere, 2014, pág. 98).

⁴⁶ “Si la política quiere decir que existe algo como el poder del pueblo, que es el poder de cualquiera, si ese poder tiene una especificidad, debe haber instituciones de las que no necesariamente se espera que representen la política en su estado puro, sino que, en todo caso, sean diferentes en su modo de existencia, en su finalidad, en su estructura, de lo que son las instituciones del Estado” (Ranciere, 2014, pág. 72)

sobre una situación determinada, en este caso sobre la educación mediada por tecnologías, explorando todas las redes de significaciones que se construyen en torno a dicha experiencia. En palabras de Rancière, creemos que en Puerta 18 pueden constituirse diferentes escenas en función de su capacidad para condensar significaciones e interrogar conceptos, discursos y ficciones sobre la educación escolarizada en un formato no escolarizado. A partir de la experiencia de la metodología de escritura planteada por Rancière en *La noche de los proletarios* a continuación describiremos un día cualquiera en Puerta 18 para vislumbrar posibles escenas en Puerta 18 que nos permitan entender, en la voz de sus protagonistas, la forma en que se vive la cotidianidad del proyecto.

2.3 Un día en Puerta 18

La definición oficial describe Puerta 18⁴⁷ como un espacio extraescolar gratuito de creación artística y tecnológica para adolescentes de 13 a 24 años ubicado en el barrio Abasto en CABA. Pero lo que se puede encontrar cuando se pasa la entrada de Zelaya 3118, dirección donde tiene lugar el proyecto, es lo que algunos entrevistados definen como un caos creativo: jóvenes de todas las edades haciendo muchas cosas diferentes al mismo tiempo y en el mismo espacio. El lugar abre sus puertas de martes a sábados entre las 10 y las 18hrs. Por la mañana se desarrollan en el mismo espacio cursos para mayores de 18 a 24 años y en la tarde llegan los más jóvenes de 13 a 18 años. Cada una de las propuestas para cada grupo poblacional se estructura de manera diferente:

- La propuesta +18 está dirigida a jóvenes entre los 18 y 24 años. Está estructurada en tres grandes áreas: diseño, audiovisuales y programación. Cada curso tiene una

⁴⁷ En 2016 se publicó un libro de la Fundación IRSA que presenta y resume el proyecto de Puerta 18. Según este documento Puerta 18 se define como “una experiencia gratuita de educación no formal de la Fundación IRSA, organización creada en 1996 que se propone apoyar y generar iniciativas relacionadas con la educación y el emprendimiento joven. Puerta 18 constituye un espacio extraescolar y gratuito en el barrio Abasto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que promueve la utilización de tecnología en la expresión de talentos y habilidades. A través de experiencias de aprendizaje gratuitas y muy diversas, Puerta 18 busca estimular las inquietudes vocacionales, abrir un espacio de encuentro, fomentar la expresión artística, contribuir en la disminución de la deserción escolar y brindar herramientas para aumentar las oportunidades laborales de los jóvenes. El programa recibe donaciones de licencias de Microsoft y el aporte de los profesionales de UTN y cuenta con múltiples herramientas tecnológicas para desarrollar diferentes proyectos en función de los intereses y talentos de los chicos” (Puerta18: un proyecto con jóvenes, tecnología e inclusión, 2016).

duración de dos a tres meses. La grilla de cursos se renueva tres o cuatro veces al año. Entre las diversas opciones de cursos disponibles se encuentran arquitectura 3D, Community Manager, Motion Graphics para televisión, desarrollo de software entre otros. Estos cursos se planifican con mucho tiempo de anticipación.

- Por su parte las actividades para las y los jóvenes de 13 a 18 años se planifican semana a semana. En una misma jornada pueden presentarse cursos de cuatro a seis encuentros liderados por un especialista externo; talleres de 2 a 3 encuentros liderados por un coordinador del staff; la actividad propuesta para el día; equipos que están trabajando en un proyecto a largo plazo; jóvenes que están cumpliendo una actividad autoadministrada: puede ser el desafío del día o la semana (por ejemplo, armar una foto de uno mismo junto a una celebridad y luego, entre todos, votar por la mejor). Incluso jóvenes que no están en ningún proyecto o actividad específica, sino que están probando, investigando para decidir en qué les interesa profundizar.

¿En qué consiste ese caos creativo que se vive todos los días en Puerta 18? Federico Waisbaum, coordinador general del proyecto, lo resume como un diálogo que se vuelve a empezar cada día y que gira en torno a cuatro grandes propuestas:

- La primera propuesta consiste en: “(...) para todos esos pibes que todavía no están en la etapa de proyecto, arrancamos ofreciéndoles lo que nosotros llamamos actividad del día que es una propuesta en la cual pueden venir a cumplir con la consigna propuesta: por ejemplo, hoy vamos a hacer dibujos animados con tabletas Wacom⁴⁸ en tal software y vamos a hacer el capítulo de una historia. Si vos viniste por primera vez a Puerta y tenés 15 jóvenes o vienes hace ya un tiempo y tenés 18 o justo ese día tenías ganas, lo que sea, te podés sumar. Sabés que va a pasar en esa actividad porque es una actividad que empieza y termina en el día: te llevás algo realizado en el momento. Eso tiene algo muy de satisfacción garantizada, es como darte un caramelito: algo dulce, rico pero cortoplacista. Ahí mantenemos a los

⁴⁸ La tableta Wacom es una de las más populares entre artistas, dibujantes de cómics, diseñadores gráficos o arquitectos. Son tabletas gráficas que permiten al usuario introducir gráficos o dibujos a mano, tal como se haría con lápiz y papel, directamente en la pantalla de la computadora.

chicos un tiempo, si querés es el período inicial en el que los pibes [generalmente los que recién conocen la experiencia de Puerta 18] están pululando en las actividades del día durante un tiempo. Todas las actividades del día cuando terminan, terminan con la pregunta ¿qué más se puede hacer con esto? ¿Cómo sería el próximo paso? ¿A quiénes les interesó y quisieran ir por más?” (Federico, 2019).

- La segunda propuesta formativa se desprende de la actividad del día: “(...) de esos diez o veinte chicos que están haciendo la actividad del día hay tres o cuatro que se engancharon, que les gustó la técnica que vieron y deciden iniciar un proyecto y ahí ya pasarían al segundo estadio que convive, que va en paralelo con la actividad del día. Los chicos pueden seguir viniendo a la actividad del día, pero además tienen proyectos. Por lo general el chico que está en un proyecto no se suma a la actividad del día ni muerto porque está concentrado en su proyecto, ya está en otra velocidad, pero puede seguir participando. [Cuando participan] hacen una utilización más estratégica de su proyecto porque puede que haya actividades que les pueden servir para su proyecto” (Federico, 2019). Ambas instancias conviven en el mismo espacio todo el tiempo. Todos los días hay nuevas actividades a las que pueden sumarse los jóvenes que recién se suman a Puerta 18.
- Además de estas instancias, también hay propuestas más tradicionales en el sentido en que son talleres guiados, regulares y que son útiles para profundizar en algunas disciplinas que son más complejas o para incorporar funcionalidades avanzadas de algunas herramientas que exigen una capacitación más extensa:

“(...) Todas nuestras propuestas son igual finales abiertos: no es que todos vamos a hacer el mismo producto. Hacemos algo parecido pero cada uno haciendo algo propio para darle como la finalización del proyecto: por ejemplo, vamos a hacer dos dibujitos animados pero el tuyo contará tu historia y el mío contará la mía; o los dos haremos una producción sobre la libertad y vos harás una animación y yo una película. Estaremos trabajando un mismo contenido, pero siempre tratamos que todas las actividades pasen por el prisma de las personas y de sus propios intereses, no es que todos vamos a ser lo mismo igual. Por ahí puede que llegue a pasar eso de ir todos al mismo ritmo porque por ahí se necesitan hacer talleres al comienzo del proyecto en los que todos tenemos que aprender a hacer los tres pasos

iguales que tenemos que dar pues es inevitable. Hay veces que no encontramos otras formas de hacerlo y nos toca hacer una concesión de algo que no nos gusta pero que nos permite hacer rápido el salto hacia otra cosa. Esto sucede generalmente en temas de programación, diseño, videojuegos, animación 3D porque hay veces que necesitás homogeneizar una primera serie de conocimientos básicos que te permiten empezar porque si arrancás muy abierto se te pierde el objetivo se vuelve muy complejo: por ejemplo, vamos todos a conocer un mismo juego de plataformas, programas o acciones que veremos juntos para que cada uno lo aplique a sus intereses y proyectos” (Federico, 2019).

- Por último, hay una propuesta más avanzada pero que también convive en el espacio que son los equipos. Al respecto Federico nos cuenta: “(...) El equipo es cuando ya un grupo de chicos tiene intereses similares, ya están avanzados y pueden pensar en proyectos. Lo que hacemos es, por ejemplo, se junta el equipo de robótica que en un año te hace catorce proyectos de los cuales probablemente trece lo decidan ellos pero el primero está propuesto por nosotros: por ejemplo, los convocamos a hacer Sumo Robot⁴⁹. Unos arman, otros programan, cada uno con lo que les gusta. Termina la competencia de Sumo Robot, pero los chicos quedan vinculados e interesado en lo mismo. Entonces ahí les planteamos a ellos ¿cuál creen que sería su próximo desafío? e inicia una dinámica en la que van avanzando. [Los equipos] mantienen un día fijo de reunión en la que no se prepara una clase, sino que nos juntamos para ver cómo estamos y cómo seguimos, por ejemplo, si debemos ver algo programación por objetos, alguna estructura condicional compleja, en fin. Estos serían los cuatro modelos que conviven todo el tiempo en Puerta 18” (Federico, 2019).

⁴⁹ Sumo Robot es un deporte en el que dos robots intentan empujarse entre sí fuera de un círculo (de manera similar al deporte del sumo). Los robots utilizados en esta competencia se llaman *sumobots*. Los desafíos de ingeniería son que el robot encuentre a su oponente (generalmente logrado con sensores infrarrojos) y lo saque de la arena plana. Un robot también debe evitar salir de la arena, generalmente por medio de un sensor que detecta el borde. La modalidad de Sumo robot fue inventada en Japón a finales de los años ochenta por Hiroshi Nozawa, presidente de Fuji Software. Su objetivo era que los estudiantes se interesasen en la robótica. El primer torneo de exhibición se realizó en 1989 y participaron 33 robots. El primer campeonato oficial fue en 1990 y lucharon 147 robots en él.

Un día habitual de Puerta 18 inicia a las 10hrs donde se desarrollan las actividades para los jóvenes de 18 a 24 años. En el día concreto que describimos aquí transcurre en el espacio abierto o *Clubhouse* un curso de UX (User eXperience)⁵⁰. Por otra parte, en otro espacio tiene lugar un curso de montaje como parte de un proyecto de producción audiovisual con profesores especialistas convocados para compartir sus conocimientos.

Para que todo esto ocurra a la vez, hay un trabajo previo de planificación y asignación de tareas. De hecho, el día en Puerta 18 inicia en la mesa verde que podría definirse como el punto neurálgico del espacio en el que el equipo de trabajo se para repasar la agenda de actividades, los proyectos en marcha, las tareas pendientes, el cumplimiento de los objetivos y evaluar en cuáles proyectos se necesita apoyo. Es la oportunidad para asignar responsables para distintas tareas: desde ponerse en contacto con una empresa para sumarla a lo que se conoce como “simulación” (una experiencia laboral concreta en el final de un curso del espacio +18) hasta planificar una actividad especial para un concurso. En esta reunión todos los integrantes del equipo de trabajo de Puerta 18 comparten un archivo con la grilla de actividades, sus horarios y responsables. También se repasan los materiales audiovisuales que hacen parte de la estrategia de difusión de las actividades por redes sociales:

⁵⁰ UX hace referencia al análisis de los distintos factores y elementos que intervienen e inciden en la experiencia positiva o negativa de un usuario con un dispositivo particular o en un entorno. Es una disciplina que originalmente nació en el entorno de sistemas informáticos, especialmente en el diseño de páginas web, pero que ahora se aplica en general en el diseño de cualquier producto o servicio. La experiencia de un usuario depende no solo de factores relativos al diseño (responsividad, usabilidad, accesibilidad, recursos gráficos y visuales) sino también de factores relativos a las emociones, la confiabilidad del producto, la personalidad de la marca.



Gráfico 3: Ejemplos de las actividades y talleres de Puerta 18 programados en octubre de 2019. Se difunden todas las semanas por las cuentas de redes sociales del proyecto)

Cada uno de los miembros del equipo avanza con su tarea o en reuniones más pequeñas para resolver temas puntuales como la compra de materiales para alguna actividad o gestionar los contactos necesarios para encontrar al especialista adecuado para un curso nuevo. Al mediodía llega el equipo que coordina las actividades dirigidas a los chicos de 13 a 18 años. Junto con los coordinadores que están desde la mañana, se repasan

las actividades y responsabilidades de la tarde: actividades y roles que asumirá cada una de las parejas pedagógicas pues siempre se requiere que uno esté a cargo de la actividad y otro que acompañe individualmente a los participantes que lo necesiten. A su vez, se asignan los coordinadores que estarán libres para recibir a los chicos nuevos y proponer actividades o acompañar a quienes no se suman a las consignas del día.

El equipo que coordina las actividades dirigidas a los participantes de 13 a 18 años se reúne todos los días para planificar tanto actividades de largo plazo, por ejemplo, eventos especiales en el año, como para las actividades cotidianas. En el día que estamos describiendo, la reunión de planificación inicia compartiendo los buenos resultados de un concurso internacional donde adolescentes de todo el mundo concursan compartiendo su historia y sus proyectos audiovisuales con el objetivo de ganar una beca para terminar sus estudios. En esta oportunidad, algunos participantes de Puerta 18 fueron galardonados con el primer y segundo premio del concurso. Durante la reunión de planificación se utiliza la herramienta de gestión de proyectos Trello para poder asignar responsables, consolidar ideas, organizar los diferentes proyectos y actividades, definir tiempos de ejecución, entre otros aspectos. Por ejemplo, se discute cuándo va iniciar el taller de impresión 3D en el que se contempla trabajar con los participantes en el conocimiento técnico de la impresora para que cada socio pueda imprimir un cráneo en 3D. También se comenta la idea de hacer un taller abierto de modelado 3D donde se muestren las páginas y herramientas para modelado, pero que esté enfocado especialmente en el funcionamiento técnico de la impresora para que puedan probar, familiarizarse con el funcionamiento técnico del dispositivo mediante impresión de cosas simples.

A partir de ese proyecto simple y acotado, se busca generar un trabajo más a largo plazo mediante los socios que se interesen en la actividad para poder complejizar el uso de la herramienta para poder aprovechar al máximo su uso como forma de llevar a la realidad proyectos mucho más ambiciosos. Por ello, se propone la idea de modelar proyectos modestos como barquitos o letras 3D mediante consignas sencillas (*vamos a imprimir la primera letra de nuestros nombres*) como diferentes estrategias sencillas para llevar a los participantes a un aprendizaje necesariamente técnico de una herramienta compleja como es la impresora 3D, mediante un modelado sencillo de algún dispositivo o artefacto útil que puedan usar en su día a día. Estos esquemas de modelado 3D se evalúan a través de la

exploración en diferentes páginas abiertas especializadas en crear de forma colaborativa este tipo de proyectos como cults3d.com, thingiverse.co, myminifactory.com o sketchfab.com.

En esta curaduría de opciones sobre actividades de modelado 3D, surgen ideas tan disímiles y creativas como diseño e impresión de kits escolares que los participantes puedan usar en su colegio, artefactos para guardar objetos pequeños, distintos dispositivos para celulares como protectores de cables o portacelulares con anillo, entre otras ideas. Al final se decide que cada socio diseñe e imprima piezas que puedan unirse en un proyecto colaborativo como un tablero de ajedrez con los personajes de Star Wars. Lo común en todas las propuestas es que sean modelados descargables muy sencillos para poder orientar la actividad hacia el conocimiento técnico en detalle de las configuraciones necesarias para utilizar una impresora 3D.

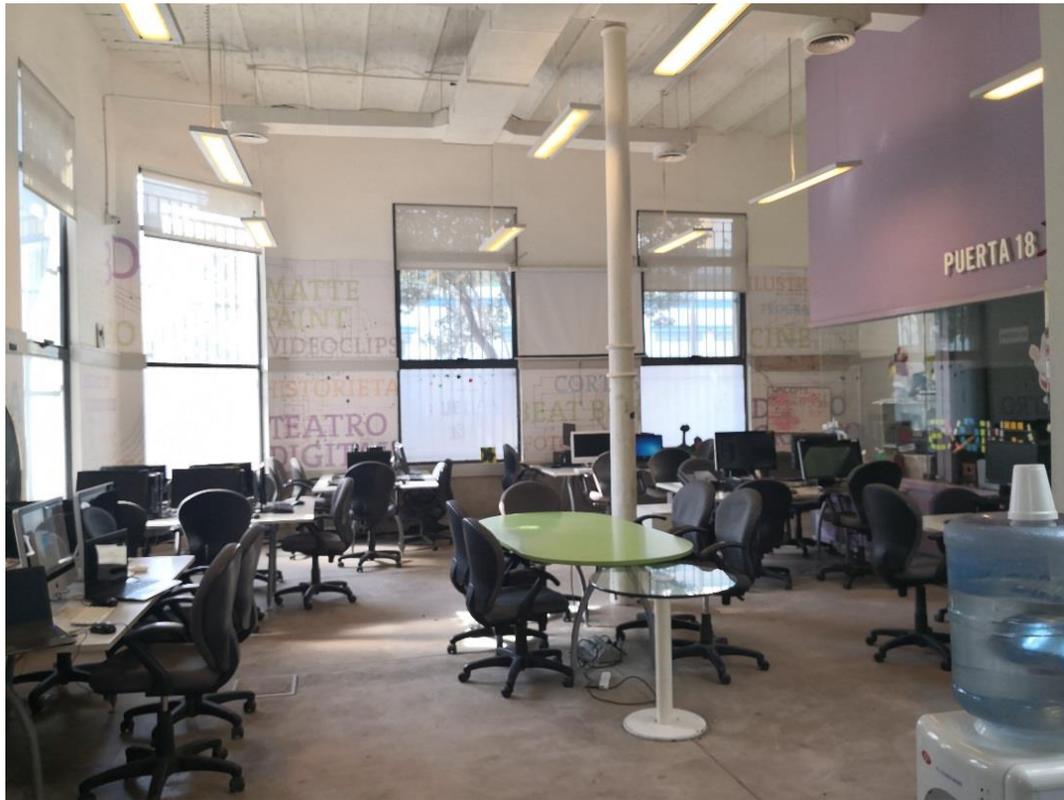


Gráfico 4: Ejemplo de las ideas de modelados e impresión 3D que se toman como referencia en una reunión de planificación.

Además de la definición de esta actividad en particular, se hace un breve repaso en el que cada uno de los coordinadores muestra sus ideas y propuestas que se convertirán en próximos talleres o actividades diarias en caso de encontrar consenso al respecto. En esta dinámica, el punto de partida son cosas simples o interesantes que a los coordinadores les puede haber llamado la atención en diversas fuentes como páginas web, Pinterest, en la

calle, en alguna muestra o exposición, entre otras. Por ejemplo, uno de los coordinadores propone diferentes actividades para aprender a usar el programa de edición audiovisual After Effects: un taller corto de práctica en diferentes técnicas audiovisuales como datamoshing, un taller sobre la recreación de diferentes efectos como el choque de un auto y un taller de producción musical utilizando memes. También se propone realizar un taller corto de dos encuentros de cortometrajes donde se trabajen los efectos de luz y se practiquen conceptos de colorimetría en producción audiovisual para simular que se graba debajo del agua. Como referencias para esta actividad se utilizarían diferentes extractos de tres videoclips distintos con el objetivo de que los participantes recreen en sus cortometrajes los mismos efectos utilizados en dichas referencias utilizando conceptos de iluminación, enfoque de cámara y edición audiovisual. Con esta actividad se busca que los participantes puedan tener un tiempo considerable de práctica en las técnicas de edición utilizadas en los videos de referencia para que, en un taller posterior, puedan grabar y utilizar ese aprendizaje en las técnicas de edición aplicado en sus propias creaciones. Otra de las ideas surgidas en la reunión tiene que ver con el aprendizaje de la herramienta de edición de fotografía Photoshop para lo cual se propone una actividad del día en la que los estudiantes puedan salir de Puerta18 a recorrer el barrio y, utilizando las cámaras disponibles, tomen una fotografía de algún lugar. Una vez regresen a Puerta 18, se les invita a hacer una intervención de esa fotografía a partir de una consigna sencilla: *¿cómo te imaginás este lugar en el futuro?* La reunión finaliza cuando empiezan a llegar los participantes o socios más jóvenes. Los coordinadores se preparan para recibirlos y convocarlos a la mesa verde en la que se puede o bien proponer un juego para romper el hielo o simplemente conversar para facilitar que todos los participantes se conozcan a partir de sus gustos e intereses. Antes de las 14:00 los coordinadores cuentan la actividad del día que, en esta ocasión, es la intervención digital de un afiche de su serie favorita. Todos aportan ideas sobre cómo intervenir los afiches: algunos participantes proponen fotografiarse de forma tal que parezca que se interactúa con los personajes, otros proponen mirar directamente a la cámara. Algunos participantes que llegan deciden hacer la actividad del día mientras que otros optan por empezar con un nuevo taller en el que se hará un libro con fotos intervenidas de murales del barrio para lo cual deben organizarse para ir con la

cámara a fotografiar murales del barrio Abasto. Otros participantes deciden trabajar por su cuenta en los computadores disponibles



Gráficos 5 y 6: Disposición y ubicación de las computadoras disponibles en Puerta 18 en pequeñas mesas de trabajo.

Sobre las 17:00 se va acercando el final de la jornada. Para terminar el día, los coordinadores vuelven a invitar a los participantes a la mesa verde para conversar entre todos sobre lo que hicieron. Este un espacio importante porque permite que los participantes compartan sus hallazgos, sus dificultades e identificar ideas a partir de lo hecho durante el día de las que pueden nacer nuevos proyectos. También se conversa sobre lo que faltó terminar y se consensuan las condiciones para completar la producción. En caso de surgir proyectos, por ejemplo presentar alguna producción a un concurso, se plantean ciertos mínimos no negociables como fijar los plazos de entrega, definir el equipo de trabajo y cumplir con las reglas definidas en las bases y condiciones. En ocasiones puede haber un juego de cierre y una merienda compartida mientras que los coordinadores cuentan cuáles serán las actividades del día siguiente.

Esta descripción de un día cualquiera en Puerta 18 nos permite vislumbrar diferentes escenas donde creemos posible identificar ciertas preguntas, posibilidades y sentidos diversos sobre la habitual lógica escolarizada de las prácticas pedagógicas. Ahora ¿cómo exactamente la experiencia de Puerta 18 puede leerse como una superficie de experiencia sensible sobre la que podemos elaborar intrigas y encontrar sentidos diversos sobre educación?

3. La tensión de Puerta 18 sobre la forma de lo escolar

Para seguir profundizando en la línea de análisis mencionada anteriormente señalaremos a continuación la forma en que Puerta 18 constituye una experiencia educativa que parece evitar los componentes centrales de cualquier propuesta educativa escolarizada y que, a pesar de ello logra generar aprendizajes significativos, construir vocaciones intelectuales y posibilidades reales de inserción laboral de quienes participan de la experiencia. Podríamos decir que Puerta 18 constituye una experiencia que tensiona lo que se define normalmente como “escuela”. Es decir, propone una forma particular de enseñanza y aprendizaje que, al menos en principio, poco tiene que ver con el formato educativo escolarizado. En palabras de Rancière, podría pensarse como un conjunto de escenas en la que no solo se puede identificar la organización de una experiencia particular sino que a su vez pareciese interrogar lo que conocemos habitualmente como

“educación”⁵¹. Ahora ¿qué es aquello que parece interrogar Puerta 18? ¿Qué es aquello que parece tensionar? Podríamos decir que Puerta 18 interpela mediante su actividad educativa la *forma de lo escolar*. Pero ¿qué entendemos por la *forma de lo escolar*?

3.1 La forma de lo escolar

Una primera forma de dar respuesta a esta pregunta, es ubicar el contexto en el que se consolida la escuela forma educativa hegemónica. A grandes rasgos, podríamos decir que la escuela tal como la conocemos hoy es el producto de una construcción sociohistórica. Surgió en Europa, hacia los siglos XVI y XVII, cuando se sistematizaron cursos de tipo preparatorio y humanístico de carácter enciclopédico para el acceso a la universidad al que asistían grupos de jóvenes varones selectos de entre 10 y 17 años de edad. Por su parte, la aparición de nuevas demandas vinculadas a la necesidad de una formación para el trabajo asociadas a la Revolución Industrial, dieron origen a las escuelas de aprendices o de artes y oficios las cuales brindaban formación profesional, práctica y manual que le permitían al alumno insertarse como trabajador capacitado en los circuitos industriales. Es así como a fines del siglo XIX y principios del XX se evidencia una masificación o “explosión matricular” (Pineau, 2001, pág. 27), gracias a la obligatoriedad de la educación que permitió tanto el acceso de nuevos sectores sociales a la educación media como el desarrollo de escuelas de instrucción de carácter más popular que permitió integrar a una población más heterogénea a nivel social. Con esta obligatoriedad los estados logran dos cosas: una formación general básica y homogénea que otorga una base de fundamentación cultural para toda la población y la formación necesaria tanto para la continuación de los estudios como para la vida productiva (Detlef, Ringer, & Simon, 1987). Sin embargo, de acuerdo con la propuesta de Pablo Pineau en su texto: *¿Por qué triunfó la escuela? O la*

⁵¹ “Yo siempre procedí a la inversa, partiendo de escenas en que se puede verificar todo, por lo menos donde es posible seguir una organización, por ejemplo, la organización de una protesta política, o de la escritura de un libro, la organización de cierta escena del arte, o bien seguir, como lo hice en “La noche de los proletarios”, los trayectos a través de los cuales se construye la idea de un colectivo proletario. Parto de ahí, de un conjunto de escenas en que aparece siempre la misma cuestión de las fronteras, de los puntos de distribución, y los construyo como lo que eventualmente permite interrogar lo que pueden querer decir cosas tales como, por ejemplo, el pensamiento, la literatura, la política, la estética.” (Ranciere, 2014, pág. 80)

modernidad dijo 'esto es educación' y la escuela respondió 'yo me ocupo' podríamos proponer otro abordaje para responder a la pregunta en cuestión:

“La mayoría de lecturas ubican el sentido escolar fuera de la escolarización, en una aplicación de la lógica esencia/apariencia o texto/contexto. Así, la significación del texto escolar está dada por el contexto en que se inscribe. Son los fenómenos extraescolares - capitalismo, nación, república, alfabetización, Occidente, imperialismo, meritocracia, etc.- los que explican la escuela, que se vuelve "producto de" estas causas externas. Pero históricamente es demostrable que sí bien estos "contextos" cambiaron, el "texto escolar" resistió. Durante el período de hegemonía educativa escolar se alzaron nuevos modelos sociales, se erigieron nuevos sistemas políticos y económicos, se impusieron nuevas jerarquías culturales, y todas estas modificaciones terminaron optando por la escuela como forma educativa privilegiada. La eficacia escolar parece residir entonces -al menos en buena parte- en su interior y no en su exterior, ya que este último se modificó fuertemente durante su reinado educativo sin lograr destronar a la escuela” (Pineau, 2001, pág. 29).

En efecto, en este texto Pineau identifica ciertos elementos que permitieron a la escuela consolidarse como forma educativa hegemónica. En otras palabras, identifica y describe ciertas piezas que se fueron engranando para consolidar cierta identidad de lo que conocemos como *escuela*. Entre estas piezas, el autor reconoce continuidades y permanencias que configuran lo que podríamos denominar una cierta *forma escolar* caracterizada por la codificación de una serie de saberes y prácticas (Viñao Frago, 2006, pág. 12)⁵². Elementos tales como el ordenamiento de los contenidos, el uso del tiempo y el

⁵² En el texto de Viñao Frago se busca dar respuesta a una pregunta fundamental: “¿Estamos ante el principio del final de los sistemas educativos tal y como los hemos conocido (y amado u odiado) desde su génesis en el siglo XIX?” (Viñao Frago, 2006, pág. 12). Esta pregunta surge, entre otros factores, por el creciente desplazamiento de la escuela como institución por las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje propiciadas por las tecnologías. Para responder la pregunta, Viñao Frago propone definir si la hipótesis del debilitamiento y desplazamiento de los sistemas educativos se refiere a las culturas y formas escolares, esto es, si las funciones de socialización, formación y transmisión de conocimientos se asignan cada vez más a agencias e instancias ajenas al sistema educativo formal. Si este fuera el caso, el autor español plantea que, al contrario de lo que se piensa, lo que está sucediendo es una progresiva “escolarización” o “pedagogización” de aquellos ámbitos de socialización y formación ajenos al sistema educativo formal. Es decir que, en respuesta a la pregunta original, no están surgiendo nuevos modos de socialización y educación, sino que, por el contrario, lo que está sucediendo es que las formas escolares han sido adoptadas por las agencias educativas no escolares como las únicas formas posibles y legítimas de configurar socialmente las actividades formativas. En otras palabras, se trata

espacio, la escriturización, la creación de sistemas de acreditación, evaluación y sanción, entre otros, son reconocidos por Pineau y otros autores como permanencias constitutivas de *lo escolar*. En otras palabras, y tal como lo definen David Tyack y Larry Cuban, se trata del concepto de *gramática de la escolaridad*, esto es, aquellas “estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción. Estas regularidades de organización incluyen prácticas tan familiares como la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro” (Tyack & Cuban, 2000, pág. 23). En ese mismo sentido, Terigi y Baquero hablan de los *determinantes duros* del dispositivo escolar tales como la organización graduada, simultánea, obligatoria y una particular organización espacio-temporal, entre otros (Baquero & Terigi, 1996, pág. 2).

Por su parte, Inés Dussel habla de cierto conjunto de reglas que definen las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio; clasifican a los estudiantes y los asignan a clases; configuran el tipo de saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación. Estas reglas, según Dussel, conformarían un sustrato de alta estabilidad en el tiempo y el espacio en tanto establecen qué es aquello que se entiende por escuela, por buen alumno, por buen docente y que, además, resiste a los intentos de cambio. Dichos componentes⁵³ que subyacen a la diversidad de prácticas escolares constituyen entonces lo que se conoce como la *forma escolar*. Por su parte, Puerta 18 propone un formato educativo que, al menos en principio, pareciese hacer todo lo contrario a un formato escolarizado. Veamos cómo se pone en marcha una propuesta educativa alternativa

de un proceso expansivo de las formas escolares y su condición hegemónica como modo de socialización y formación dominantes (Viñao Frago, 2006, págs. 12-13).

⁵³ En su artículo *Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media* Southwell resume los rasgos estables y permanencias del formato escolar: “(...) el saber escolar separado en gajos o ramos de la enseñanza (asignaturas o materias), la enseñanza simultánea de esas asignaturas, formación de docentes en relación con esa división de gajos o materias de la enseñanza, un curriculum graduado – es decir – una determinada secuencia con la aprobación de las materias en simultáneo y encadenadas propedéuticamente (promocionando de un año a otro sólo a través de la aprobación de todas la asignaturas), una secuencia fija, con agrupamientos escolares en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, el ciclado y el año escolar como unidades temporales, un curriculum generalista y enciclopédico, una jerarquía de saberes vinculado a formas de distinción social, una fuerte presencia de la lógica meritocrática, dispositivos de evaluación – el examen, con una dimensión privada del sujeto y una pública representada en las acreditaciones –, el individuo como unidad de formación, el distanciamiento de la vida “mundana” o de la vida por fuera de la escuela, la neutralidad y la objetividad como pilares de su función social, la condición de preparatorio para lo que vendría después.” (Southwell, 2011, pág. 71).

al formato escolar de enseñanza y aprendizaje a partir de las experiencias y relatos de los docentes participantes en la presente investigación.

3.2 “Nadie llega a ver al profe como el profe: la forma no escolar de Puerta 18

Los socios de Puerta 18 participan de forma voluntaria en proyectos, actividades y talleres que pretenden formar habilidades y enseñar nuevos conocimientos en un horario extraescolar y en un espacio diferente al aula habitual. Esto nos cuenta Stefy, estudiante de Ingeniería en Sistemas en la Universidad de Buenos Aires quien además participó como socia de las actividades de Puerta 18 desde sus 15 años y ahora a sus 23 años hace parte del equipo de coordinadores:

“Cuando llegué a Puerta 18 en su momento quería estudiar informática, quería aprender a usar Word y Excel así que vine porque tenía un espacio gratuito que me podía ofrecer eso. Entonces vinimos con un grupo de amigos de la colonia de verano junto con el profe y cuando apenas ingresé a Puerta lo que me sorprendió fue la cantidad de compus que habían, como -woow qué es esto tan grande- así que, claro, me quedé y me dije: -aquí voy a aprender esos dos programas que quería-. Cuando me empezaron a contar todas las propuestas que había en su momento dije -ah no, entonces no es solamente Word y Excel el mundo de la informática, sino que hay un montón de cosas más-. Cosas que en su momento me empezaron a nombrar como Photoshop, After Effects. Esas cosas me empezaron a sorprender. Entonces a partir de ese momento venía toda la semana. Puerta antes abría desde las 11hrs pero yo venía desde temprano y me quedaba hasta el último momento” (Stefy, 2019).

Una experiencia parecida la vivió Wendy, actual profesora de Marketing Digital y quien participó desde sus 21 años de las actividades de Puerta 18. Ante la pregunta de cómo fueron sus primeras impresiones al participar del proyecto nos cuenta:

“A mí me costó sobre todo adaptarme a esto de poder practicar en la clase porque quizás yo me esperaba una clase más teórica, más expositiva y no: era una clase más práctica. Era una clase donde el profesor exponía que es lo que se iba a hacer y después la propuesta era hacerlo. Todos teníamos que seguir el ritmo y estar ahí, y si alguno se perdía también había esto de ayudarnos entre nosotros. No era que uno se perdía y cada uno decía

-yo sigo con lo mío- sino esta cosa colaborativa que se va formando ahí mismo en Puerta y la dinámica de enseñanza que tienen también la genera. [La distribución espacial] no es algo ordenado digamos uno sentado al lado de otro. Es algo así como -llegaste, sentate donde quieras-. Eso en principio para mí era raro - ¿dónde me siento? ¿Con quién me siento? ¿Cómo lo tengo que hacer? -. Después nada, llegas y estás donde quieras: libre” (Wendy, 2019).

Las actividades que se proponen en el espacio buscan desarrollar nuevas habilidades y nuevos conocimientos, pero evitando las lecciones de enseñanza transmisiva y la figura del maestro explicador hasta donde sea posible. Es decir, no se enseñan saberes ya definidos y cerrados, sino que las habilidades y conocimientos se articulan a proyectos o desafíos que constantemente cambian en función de los intereses de los participantes que asisten al espacio. En palabras de Brian, coordinador del espacio de 13 a 18 años:

“la dinámica de Puerta es: *venís cuando querés, te vas cuando querés y hacés lo que te gusta*. Esa sería la metodología de Puerta para el espacio de la tarde. Entonces dentro de todas esas disciplinas que hacemos (diseño gráfico, video, animación, robótica, programación, modelado 3D) los chicos pueden probar distintas cosas para ver efectivamente qué es lo que les gusta porque quizás nunca tuvieron acceso a una impresora 3D o a una cámara digital profesional. Entonces la idea es que prueben y vean si les gusta o no les gusta. Tenemos talleres que se repiten a lo largo de las semanas y los meses. Por ejemplo, fotografía. Todos los miércoles hay fotografía. Si llega un chico nuevo, se puede sumar pues la idea es que el chico nuevo pueda sumarse a todo lo que hay durante el día a menos que sea algo muy específico -como robótica y programación que tiene un nivel de dificultad in crescendo- intentamos que a cualquier actividad cualquiera se pueda sumar” (Brian, 2019).

Esa metodología de trabajo que se busca promover en Puerta 18 resulta también desafiante para los especialistas externos como Leandro, profesor universitario de diseño gráfico y UX quien lleva vinculado a Puerta 18 como especialista externo hace más de 10 años, o como Diego, actual coordinador del programa de Marketing Digital en una institución de enseñanza de profesiones digitales y quien se vinculó en 2016 al proyecto como especialista:

“La primera experiencia de trabajo directamente en Puerta fue muy distinta porque previamente tenía mucha más experiencia con el público universitario y, además, para ese público las clases no son con tu computadora ahí y vos operando: vas a la facultad a ver teoría y a corregir lo que hiciste en tu casa. Entonces si diseñaste un afiche, lo hiciste en tu casa y a la facultad vas a corregirlo, salvo que haya alguna dinámica de taller o algún ejercicio, pero básicamente la gran diferencia con un taller de este tipo es que en Puerta los chicos van a trabajar. Las horas de producción son dentro del taller. Muchas veces hay chicos que no tienen computadora en su casa, que no disponen de tecnología, entonces tratamos de aprovechar esas cuatro horas que damos al máximo. Esa fue una diferencia notoria: bajar un tema, mostrar algunas herramientas y a partir de ahí a trabajar, rotar por todas las computadoras a ver cómo está saliendo ese ejercicio. Es una cosa mucho más inmediata de lo que puede ser una clase dentro de una carrera formal” (Leandro, 2019).

“La primera vez que entré en Puerta, sentí una sensación parecida a cuando sos niños y entrás a una juguetería. Porque estaba lleno de computadoras, un estudio de grabación, estaban los pibes proyectando cosas en la pared, haciendo cosas electrónicas. Una vez, fui a una clase de robótica, una de tantas veces que fui a Puerta, y veía cómo los chicos estaban con Legos, armando un robot, que iba solo y se chocaba con las cosas. Cuando me contaron qué era Puerta y lo vi, me quedé maravillado y vi una frase que nunca me olvidaré, que era “La escuela fuera de la escuela”. O sea, que esta es la escuela a la que los chicos tienen ganas de ir a aprender. Y otra cosa de las que me quedó grabada es que uno va a la escuela y si, uno tiene que aprender geografía, tiene que hacer geografía. Y lo que me maravillo de Puerta es que ellos ofrecían cosas, habilidades, cursos, enseñanzas que no se dan en la escuela normal, que son tan importantes para el desarrollo de un niño, de un adolescente, de una persona como una clase de geografía (...) Lo que me gusta de Puerta es que un niño que no tiene ni idea de cómo hacer un robot que choque con una pared y luego vaya para otro lado y que vaya a Puerta sin pagar un mango, ya en dos meses tiene la capacidad de hacer un robot que haga todo eso.” (Diego, 2019).

Cada uno de los miembros de Puerta 18 avanza a su propio ritmo, es decir, se intenta que las actividades sean heterogéneas según el nivel de cada uno de los participantes. En palabras de Federico:

“no hay dos pibes que tengan el mismo recorrido. Depende de sus intereses, de dónde vienen. Nunca es homogeneizante. Cada uno va haciendo su propio camino. Si uno viene con la lógica escolar parece que va a ser más difícil, que vas a tener pibes en distintos niveles todo el tiempo y va a ser un quilombo. Pero la realidad es que estamos mucho más acostumbrados a la vida real que es así ¿no? Vos sabés una cosa, yo te pregunto, yo sé una cosa vos me preguntás y podemos hacer un montón de cosas juntos. Hay como una fantasía en que [la homogenización] la rompés y te da miedo, pero después decís -ah, no pasa nada, es natural y está bien-. Ya lo tenemos naturalizado y pensamos que la forma natural es que todos vayan a un mismo ritmo y cumplir el mismo objetivo. Seguramente tendrá algún anclaje en la realidad y tuvo algún sentido por diferentes razones, pero yo no lo sé, no lo he estudiado a profundidad. Lo que sí sé es que tuvimos mucho miedo de romper con esa idea, pero solo tuvimos cosas buenas. Por ejemplo, en el formato taller, un profe no prepara una clase, sino que prepara en la misma clase cinco clases, o si querés, cinco desafíos en la misma clase. Entonces, por ejemplo, en el taller de cine 3D le pido al profe que, de piso, para que todos puedan hacer, [proponga] una pequeña animación 3D cortita, un movimiento cortito porque bueno, vamos a hacer animación 3D, pero pueden hacer un modelado 3D para que lo puedan mover. Ahora el que ya hace eso, termina haciendo algo más complejo, que el personaje siga a otro. Entonces tenés que tener escalonados los desafíos para que cada uno puede hacer el que esté a su alcance. Nuestra lógica es pedir siempre un poquitito más arriba de lo que el pibe puede: si yo me zarpo y te pongo la vara muy alta, te frustró y te vas. Si te hago algo aburrido o algo que ya sabes, no hay desafío, te aburrís y te vas. Siempre estamos intentando tenerlo acá al pibe. La lógica es que el pibe nos elija cada vez, que elija volver sin sostenerlo ni con cuota ni con nota ni con asistencia. El pibe tiene que elegir venir cada día” (Federico, 2019).

La agrupación de los participantes no se da por edad sino por intereses. No hay un criterio de edad que determine la distribución en grupos. En palabras de Wendy:

“En Puerta tienen cursos en paralelo de diferentes cosas. Podés conocer gente que está haciendo otro curso. Yo hacía por ejemplo Diseño UX y había otros que estaban haciendo Ilustración. Entonces por ahí charlando en el salón central [Clubhouse] veíamos que nos gustaban las mismas cosas (...) Cuando descubrí Puerta tenía muchas expectativas por lo que había visto. Cuando llegué y al ver que todos eran jóvenes me sentí súper emocionada,

me sentí contenida. Aparte podía relacionarme con gente que tenía mis mismos intereses” (Wendy, 2019).

Las estrategias de seguimiento y avance de los participantes no se dan a través de instrumentos específicos dado que los mismos proyectos, desafíos y actividades dan cuenta del aprendizaje de los participantes. Al respecto nos cuenta Leandro:

“En Puerta no tenemos evaluación en los términos más académicos, no se pone nota. El seguimiento te lo da el mismo proyecto. Al ser talleres proyectuales vos vas viendo cómo avanza el proyecto a medida que van avanzando las clases y algo que está buenísimo es que como los chicos trabajan la mayoría en el taller ahí mismo en el aula, estás viendo como ocurre en tiempo real. No es que vienen de su casa con algo resuelto. Entonces ya estás viendo quien trabaja, quien no, a quien le cuesta, quien participa, quien lidera, quien es el tirapietra (el que dice que no a todo) y genera discusiones o fortalece los proyectos que están en plena gestación. Más que evaluación es como una observación e ir haciendo ese acompañamiento hasta que las cosas lleguen a terminarse” (Leandro, 2019)

Tampoco hay un plan de estudios o un currículo definido, sino que se va ajustando en el día a día en función de los intereses de los participantes y con el objetivo de desafiar sus habilidades y destrezas. Tal como lo cuenta Nicolás, quien hizo parte del staff de coordinadores desde 2013 hasta 2018 y actualmente se desempeña como coordinador del proyecto *Chicas en tecnología*:

“No hay un plan de estudios fijos. En general se maneja con mucha flexibilidad y también en relación con las demandas que tienen los chicos. Si hay una propuesta siempre. Y también hay libertad si el chico no tiene ganas de ninguna de las propuestas, entonces puede hacer otra cosa. Hay chicos que venían solamente a dibujar (...) Hay chicos que les gustaba editar video y ese día no había ninguna actividad de edición de videos, y podían venir a hacer eso. Era un espacio bastante libre en ese sentido (...) El espacio tenía ciertas reglas que había que cumplir: una más largo plazo tenía que ver con estos talleres, de tratar de mantener durante todo el año días por temáticas. No había una currícula establecida, acabada. La idea era seguir desafiándolos, pensar qué ponerles, a ver qué surge. Esa era la “currícula” de contenido a largo plazo. Entonces el día se iba planificando desde un par de semanas antes, para ver qué actividad iba a ver.” (Nicolás, 2019).

La tensión con la forma de lo escolar resulta evidente y explícita en palabras de Federico, coordinador de Puerta 18, quien en una entrevista narra cómo Puerta 18 inició como un proyecto muy cercano a la escuela formal. De hecho, cuando inició, algunas escuelas iban a Puerta 18 como una suerte de salida educativa, pero:

“nos costó un montón porque no funcionaba y nos preguntamos - ¿pero porque no funcionó? - Y no funcionaba básicamente porque cuando los pibes venían “mandados por la escuela” nos trasladaban una dinámica que tiene sentido en la escuela a un espacio en el que no tiene sentido. Entonces por ejemplo querían tirarles tizas a los profesores, pero nos preguntábamos ¿y entonces para qué viniste? Claro, los pibes venían porque los trajo la escuela y en la escuela tiene sentido [esa actitud] porque estoy obligado y la dinámica es molestar a la autoridad. Pero aquí en Puerta no había lugar para eso por eso el pibe se sentía desencajado: -Ah ¿no me van a retar, no me van a poner nota? -. Entonces había una dinámica de grupo que tenía que ver con un contexto de la escuela en la cual a uno se le molesta y al otro no, en la cual hay miles de situaciones, por lo bueno y por lo malo, pero que en este contexto no tenía sentido. Así que dijimos: -basta no vienen más escuelas, que vengan pibes que estén estudiando, pero de forma voluntaria y en horario extraescolar-. Y esto lo hicimos porque, por ejemplo, si al pibe que lo molestan en el colegio porque lo tratan mal, le hacen bullying viene aquí con esta misma gente, no va a cambiar nada. Aquí cambia el contexto, cambia la lógica, funciona de otra manera y aquí no hay lugar para eso, no tiene sentido porque desde el primer momento que te aburrís te vas para tu casa: no hay horario. Entonces nos estábamos comprando un problema que no era nuestro y se nos iba armando algo raro: nos encontrábamos retando pibes, lógicas que no eran propias de nuestro espacio. Lo que si es que la única condición para venir a Puerta 18 es que los pibes estén escolarizados. Y eso lo implementamos porque ocurría que dejaban la escuela. Cuando empezaban a venir, querían dejar la escuela para tener más tiempo de estar en Puerta” (Federico, 2019).

De la misma manera, Stefy y Nicolás señalan de forma explícita esa tensión con el formato escolar en sus relatos: “Incluso cuando los chicos nos dicen *profe* les decimos que no somos profes, porque nosotros no somos el *colegio*: somos educación no formal. Por eso también la idea es romper con que los chicos son libres: pueden elegir el espacio las veces que quieran, venir en el horario que deseen. No hay que decirles -no, tenés que venir de 12

a 14hrs porque si no tenés una tardanza-. La verdad, el chico puede elegir a Puerta en el momento que quiera: -no, hoy estoy libre de 2 a 4, aprovecho-. Bueno, que venga, no le gritamos ni nada por venir un minuto más tarde o más temprano. Entonces, lo que hacemos es eso: que las cosas sean libres, que los chicos puedan elegir todas las veces que quieran” (Stefy, 2019).

A partir de los relatos compartidos de los docentes vinculados a Puerta 18, podemos ver que la experiencia educativa que allí tiene lugar muestra cómo el estado de cosas no es necesario, que es posible pensar la educación de otro modo que no sea la escolarización como figura hegemónica de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si, cómo veíamos, para Rancière un reparto de lo sensible es una manera de distribuir los lugares y las posibilidades en una sola superficie, de organizar lo visible, lo decible y lo pensable en un campo de experiencia, es decir, un orden que determina lo que se puede percibir y pensar en una situación determinada, los relatos y voces de los protagonistas de Puerta 18 constituyen un encuentro con otro reparto de lo sensible en términos de lo que entendemos por educación. La obra de Rancière incluye una gran diversidad de relatos en torno a escenas, que no son simples alegorías para ilustrar sus conceptos, sino ante todo encuentros entre diversos repartos de lo sensible. De hecho, Rancière aclara que en *La noche de los proletarios* no solo toma como punto de partida los discursos de la gente, sino que los aborda desde dos perspectivas:

- a) como cualquier otro discurso, en su textura propia, no como expresiones de otra cosa, que hay que explicar.
- b) en conexión horizontal con otros discursos que definen órdenes de lo sensibles opuestos y antagónicos.

Desde esta perspectiva, el filósofo francés logra configurar escenas polémicas en las que lo que está en disputa es el reparto mismo de capacidades y lugares en una experiencia sensible común que permita pensar de otro modo las prácticas y discursos. Al partir de la configuración de estas escenas antagónicas, Rancière se encarga de mostrar en una situación determinada que el estado de cosas no es necesario, que es posible pensarlo de

otro modo. De acuerdo con lo dicho anteriormente, se trataría de hacer visible, decible y pensable de otro modo en un campo de experiencia, en una circunstancia.

De la misma forma, podríamos considerar a Puerta 18 como un espacio rico en escenas que son posibles de abordar como discursos propios que tienen sentido en sí mismos y como un orden de lo sensible antagónico, en disenso con la forma escolarizada hegemónica de los procesos y prácticas de socialización y transmisión de contenidos relacionados con las nuevas tecnologías. En ese sentido, podría considerarse Puerta 18 como una excepción, como un acontecimiento que señala y tensiona la norma de lo que conocemos como educación pues se trata, ante todo, de la emergencia de un posible que se puede pensar como otra distribución de lo sensible. Parafraseando a Rancière, de pronto pareciese que puede existir educación sin escuela, sin un docente que explica algo que sabe y un alumno que recibe algo que no sabe a través de la explicación; de pronto pareciese que el aula puede transformarse en una gran sala de conversación sobre intereses comunes; de pronto pareciese que puede existir educación sin jerarquía ni obligatoriedad. Seguiremos profundizando en esta línea de análisis en el siguiente capítulo donde a partir de los relatos de los entrevistados describiremos la propuesta educativa de Puerta 18 en diálogo con las perspectivas investigativas y los enfoques metodológicos del PENT (Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías) a la hora de analizar las propuestas de educación mediadas por tecnologías. Veremos cómo desde la perspectiva de Rancière es posible entender esta propuesta educativa como un terreno fértil para la emancipación intelectual.

4 La propuesta educativa de Puerta 18

Veámos como para Rancière la hipótesis de la igualdad de las inteligencias se puede entender como un principio que se hace verdadero, que se realiza y se verifica en el ejercicio mismo de su despliegue. En *El maestro ignorante* la experiencia de Jacotot supone para Rancière poner en cuestión la lógica de la explicación dado que para los estudiantes del profesor francés fue posible aprender sin ninguna clase de lección. Por ello, dice Rancière que las explicaciones sirven no para enseñar al alumno *lo que* no podría aprender sin ellas. Por el contrario, sirven para enseñarle *que no* podría aprender sin ellas, es decir, sirven para enseñarle su propia incapacidad:

“La lógica normal de la pedagogía está destinada en primer lugar a esta demostración. Está destinada a suministrar la evidencia de un mundo cortado en dos: existen aquellos que saben y aquellos que no saben. Pero esta misma evidencia se desdobra: no solamente define posiciones en relación a un contenido de saber que ciertos poseerían y otros no. La diferencia de tener recubre de hecho una diferencia de ser: existen aquellos que son capaces de avanzar por sí mismos sobre el camino de saber y aquellos que son incapaces de ello, que necesitan ser guiados (...) El sabio maestro promete a su alumno que hará de él un igual transmitiéndole su ciencia (...) pero esta promesa de igualdad es el medio de reproducir indefinidamente la desigualdad, de asegurar el poder perpetuo de aquellos que se arrojan el privilegio de saber de dónde hay que partir, a dónde hay que llegar, por qué vías y a qué velocidad. El arte de la pedagogía es el de reproducir indefinidamente la distancia, es decir la desigualdad que pretende suprimir” (Rancière, 2008, pág. 14).

Desde esta perspectiva planteada por Rancière queremos concentrarnos en este capítulo en analizar la manera en que la propuesta educativa de Puerta 18 se hace efectiva, es decir, cómo se pone en marcha una experiencia de aprendizaje basada en las cuatro premisas que la constituyen: aprender haciendo, seguir los propios intereses, construir una comunidad y generar autoconfianza (Benbenaste, Laura et al, 2016, págs. 18-19). Para ello nos basaremos en la propuesta del Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías PENT de FLACSO (Argentina) sobre el núcleo genético de la educación mediada por tecnologías digitales para analizar la propuesta pedagógica propuesta en Puerta 18 y la forma en que se apuesta por procesos de construcción de conocimiento, por propuestas de aprendizaje activo en las que la tecnología se pone al servicio de un proyecto educativo concreto. Intentaremos poner en diálogo esta propuesta del PENT junto con las categorías y definiciones conceptuales de Rancière para analizar la manera en que se juega en un espacio no escolarizado y mediado por tecnologías como Puerta 18 algunos temas tan propios de la realidad educativa como la planificación de actividades, el rol docente, entre otros aspectos, privilegiando la voz de sus propios protagonistas.

4.1 Múltiples contextos y centralidad de las interacciones

De acuerdo con la propuesta del PENT, los procesos valiosos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías digitales se desarrollan en múltiples contextos

“culturalmente heterogéneos, en un entorno digital compartido, a veces único y otras, múltiple”. De la misma manera, otorgan centralidad a las interacciones: “las interacciones que dan lugar al proceso de aprendizaje –con el contenido, con los docentes, con los colegas– y la construcción de conocimientos a través de la colaboración entre pares (incluso mediante el trabajo en pequeños grupos) son constitutivas de los procesos de aprendizaje (Schwartzman, Tarasow, & Trech, 2014). Desde esta perspectiva, podemos ver cómo la propuesta educativa de Puerta 18 posibilita la construcción de un entorno educativo múltiple donde los socios, aunque asisten y se encuentran en un mismo espacio, desarrollan actividades diversas al mismo tiempo y donde se promueve la interacción y el encuentro. Así lo cuenta Wendy mientras conversábamos sobre su experiencia como socia en Puerta 18:

“(…) hay varios otros proyectos. Por ejemplo, Puerta tiene un evento anual para su aniversario y ahí se presentan proyectos internos que se van trabajando porque por ejemplo a mí me gusta el diseño y a otro la programación y a otro le gusta Scratch (…) y nos juntamos y queremos hacer algo. Entonces en Puerta siempre se están proponiendo cosas (...). Por ejemplo, unos chicos de 17 años desarrollaron un cubo mágico que salió de un curso de robótica, electrónica y Scratch, y eso también se presenta en la muestra que también es anual” (Wendy, 2019).

La diversidad de proyectos, la variedad de intereses y la heterogeneidad de los perfiles de quienes asisten a Puerta 18 resulta una de sus características más llamativas. Al respecto, Leandro y Nicolás nos cuentan su experiencia como coordinadores:

“Para mí [en Puerta 18] hay una predisposición por parte de los chicos a aprender y a descubrir muy grande: están como expectantes de que vos les des cosas y eso es muy motivador porque te exige desde un lugar que no tiene que ver con una relación laboral o de alumno-maestro. (...) Los chicos en Puerta te exigen desde ese lugar de expectativa y de sinceridad total. Es ahí donde uno debe dar todo lo que sabe, porque tenés en frente gente que es muy curiosa lo cual es muy motivador” (Leandro, 2019).

“[Cuando] vos tenés un espacio donde hay tantas propuestas, con tanta gente que invita a hacer cosas distintas, explorar, y pibes que están acostumbrados a ciertas lógicas que son las de la escuela, que cuando vos les decís -che, no tengo idea ¿investigamos? - y se

quedan, es como que no lo puedes creer. Empezás a romper un montón de barreras, que una vez que se rompen, ya está: empieza a funcionar de una manera muy lógica [a la] que ninguno de nosotros está acostumbrado, porque venimos de una educación forma. Entonces yo creo que la receta, o no sé si hay una receta. Es la esencia misma del lugar, desde el vamos, desde la propuesta es buscar eso (...) Muchos caen y no tienen idea y son súper tímidos y no preguntan, pero cuando ven que la dinámica es esa, se copan, cuando ven que el de al lado te trata como si fuera un par, o que me puede preguntar cualquier cosa y que yo no lo sé y está todo bien, se contagian un poquito.” (Nicolás, 2019).

La centralidad que se otorga en Puerta 18 a las interacciones y las relaciones que se generan en el espacio se evidencia en experiencias como las relatadas por Wendy quien en una entrevista nos contó de diferentes proyectos que se incubaron en Puerta 18. Al respecto Wendy nos cuenta un poco de algunos de estos proyectos:

“[En Puerta 18] incubaron un proyecto que es Meraki. Cuando yo entré, cuando tenía 21 años, ellos en ese momento habían empezado a incubar a Meraki: lo que hacían era darles un espacio físico. Dentro de Puerta arriba, tenían una oficina, les daban computadoras y los contactaban con sus primeros clientes porque que en ese momento eran como una start-up de una productora audiovisual. Meraki nace en Puerta de los mismos alumnos que habían hecho cursos: eran una chica que había estudiado publicidad y había hecho un curso de ilustración [en Puerta]. Otro chico que la tenía re clara con video y un chico que hacía fotografía.” (Wendy, 2019).

Esta experiencia de Meraki surge en Puerta 18 en el marco del proyecto +18 como una idea para generar planes de empleabilidad e inserción laboral de los participantes en Puerta 18 mediante la creación de proyectos de emprendimiento artísticos y tecnológicos independientes. El proyecto surge en 2015 como resultado de una convocatoria a los participantes de Puerta 18 para incubar un proyecto de producción audiovisual acompañados por dos mentores. Los cuatro seleccionados ya habían trabajado juntos en 2014 en la producción de videos para Puerta 18 y reconocen en esa experiencia de interacción entre pares el germen del equipo de Meraki. Durante los seis meses que duró el proceso de incubación, los participantes se capacitaron en temas específicos con mentores voluntarios que los acompañaron en su proceso organizativo, administrativo, técnico y

comercial: desde cómo configurarse como sociedad legal para darse de alta en como monotributista hasta la forma de diseñar un plan de negocios o aplicar metodologías ágiles para la generación de proyectos (Benbenaste, Laura et al., 2016, págs. 148-157). Tras tres meses de incubación lograron su primer cliente: Educ.ar que los contrató para preparar un spot de 45 segundos y 11 gifs para viralizar en redes sociales. Esta primera experiencia, que llevaron a cabo aun cuando se encontraban en Puerta 18, fue el punto de partida para lograr consolidar su propuesta y mudarse al barrio Palermo donde actualmente tienen su sede comercial⁵⁴. En ese sentido experiencias como las de Meraki dan cuenta de uno de los pilares de su propuesta de aprendizaje: la construcción de comunidad. El diseño de la propuesta educativa asume la idea del conocimiento compartido, circulante en forma de resolución de problemas comunes donde se busca desplegar las potencialidades colaborativas de los usos de tecnología en entornos de trabajo colectivo.

4.2 Docente mediador

Una de las características de la experiencia de Puerta 18 es la articulación de multiplicidad de intereses, proyectos y búsquedas creativas en un mismo espacio donde se busca dar cabida, en la medida de lo posible, a todas las propuestas. Pero este “caos creativo” resulta a su vez uno de los mayores desafíos para los coordinadores. En palabras de Stefy y Brian:

“Puerta es muy diferente a la gran mayoría de lugares que puedan haber. En el sentido de que Puerta es libre y gratuito. Entonces es libre ya por todas las cosas: pueden elegir la actividad que quieran, el horario que quieren y las veces que quieren venir al espacio. Luego gratuito porque hoy en día porque, por ejemplo, la fotografía es una de las cosas por la que vienen los chicos acá: pueden hacer fotos las veces que quieran. Por ejemplo, dicen - ¿la cámara la puedo usar? - Sí, obvio, la podés usar. En cambio, en otros espacios les dicen que tienen que llevar sus cámaras y eso me dicen [los chicos]: que no han podido hacer curso de fotos porque le han pedido cámara y saben que es carísimo comprar una cámara profesional. Entonces esas cositas que Puerta tenga como extra, así que los chicos eligen

⁵⁴ La página oficial del emprendimiento es <http://tribumeraki.tv/producciones/>

también (...) uno elige Puerta por todas esas cosas que te ofrece y que quizás otros espacios no. Ya que no te tomen una asistencia, por ejemplo. Que puedas decirle al chico -puedes venir las veces que quieras y si llegás tarde no tenés problema-. Si te dicen - ¿puedo faltar un mes? - y sí, les digo. Pero hay chicos que por ahí no entendieron la lógica y pasa un año y mandan un mensaje o llama preguntando - ¿Puedo volver a Puerta? ¿No me sacaron de la base? - No, no, vení, Puerta está abierto siempre para vos, no importa que tengas 19 años podés pasar por el espacio de la mañana. Quizás también hay muchos chicos que al inicio les terminó costando y no entendieron que en Puerta pueden elegir las veces que quieran” (Stefy, 2019).

“Yo creo que, en cuanto a las ventajas, algunas de ellas, son sus desventajas: esta cuestión de la libertad aparente de los chicos, debemos entenderla como una libertad más inducida o controlada. Eso es a veces uno de los desafíos más grandes que tenemos para manejar, que no se vaya para el otro lado el pibe. Que no diga: “vengo cuando quiero, hago lo que quiero” y si bien es la ideología, está dentro de un marco. Porque si el chico quiere estar acostado todo el día en el patio y después irse.... si pasase eso con un pibe yo le preguntaría qué le pasa, porque quiere estar tirado todo el día en el patio. Más allá de este espacio el cual no sólo los chicos vienen a aprender, esto es un programa social, y nosotros estamos dándoles un lugar y un espacio en el cual ellos pueden venir y nosotros podemos estar cerca de ellos. Me parece que ese es nuestro mayor desafío: poder encauzar toda la energía y todas las cosas que suceden acá” (Brian, 2019).

Retomemos en este punto la historia del profesor Jacotot retomada por Rancière quien identifica una paradoja pues, aunque pareciese que dicha experiencia pedagógica transgredía la lógica de todas las pedagogías que buscan los mejores métodos para enseñar, Jacotot no había utilizado ninguno. Por el contrario, Jacotot no había transmitido nada. Es más, si hubiese un método particular que hubiera facilitado la experiencia de aprendizaje de la lengua extranjera, dependía completamente de los alumnos no del maestro. Pero, a pesar de ello, los alumnos habían aprendido algo que antes no sabían sin la mediación de un maestro explicador, pero no sin maestro: “antes no sabían y ahora sí. Por lo tanto, Jacotot les había enseñado algo. Sin embargo, no les había transmitido nada de su ciencia. En

consecuencia, no era la ciencia del maestro aquello que el alumno aprendía” (Ranciere, 2007, pág. 28).

De esta manera, para Rancière, la experiencia de Jacotot permite disociar las dos facultades que se ponen en juego en el acto de aprender: la inteligencia y la voluntad. En efecto, para Rancière en el acto de enseñar y de aprender hay una relación entre dos voluntades y dos inteligencias. En la situación creada por Jacotot, la inteligencia del maestro se hacía a un lado en tanto no tenía forma de compartir ni imponer su comprensión del texto a los estudiantes holandeses: no había forma de explicar sus propias interpretaciones, sus propios razonamientos. En ese sentido, una vez retirada la inteligencia del maestro, la inteligencia del alumno queda liberada para relacionarse directamente con la inteligencia de la edición bilingüe del Telémaco, esto es, la cosa común o el vínculo igualitario entre el maestro y el alumno. De esta manera la relación entre Jacotot y sus alumnos no se daba por una sujeción o una subordinación de las inteligencias de sus jóvenes estudiantes. Por el contrario, la relación era enteramente entre voluntades: la voluntad de aprender de los estudiantes y la voluntad del maestro Jacotot para que sus alumnos aprendan. Y es esta experiencia lo que le permite a Rancière definir con claridad su concepto de emancipación: “En el acto de enseñar y de aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará embrutecimiento a su coincidencia. En la situación experimental creada por Jacotot, el alumno se vinculaba con una voluntad, la de Jacotot, y con una inteligencia, la del libro, completamente distintas. Se llamará emancipación a la diferencia conocida y mantenida entre estas dos relaciones, al acto de una inteligencia que no obedece más que a sí misma, aun cuando la voluntad obedece a otra voluntad” (Ranciere, 2007, pág. 29).

A partir de esta experiencia es como Rancière busca demostrar que en la relación pedagógica no es el saber del maestro lo que instruye al alumno, sino que es, ante todo, una sujeción de voluntades. En ese sentido ¿cuál es entonces el papel de un maestro emancipador? Rancière dirá que quien enseña sin emancipar, embrutece y quien emancipa no tiene que preocuparse por lo que el emancipado debe aprender: aprenderá lo que quiera, incluso tal vez no aprenda nada porque la función del maestro no es transmitir un saber, no es explicar nada, no es: “transmitir sus conocimientos a los alumnos para

elesvarlos/educarlos gradualmente hacia su propia ciencia (...) evitarles aquellos caminos del azar en que se pierden las mentes aún incapaces de distinguir lo esencial de lo accesorio, el principio de la consecuencia (...) despejar los elementos simples del conocimiento y hacer que su simplicidad de principio concuerde con la simplicidad de hecho que caracteriza a los espíritus jóvenes e ignorantes” (Ranciere, 2007, pág. 17). El maestro emancipador deberá ante todo verificar la igualdad de las inteligencias ignorando esa distancia transformada en abismo de la que solo los expertos pueden salvarnos. En otras palabras se trata de un maestro que: “sostiene el trabajo incesante de pensar, no atonta con infinitas explicaciones eruditas sino que obliga al alumno a poner a prueba sus propias capacidades de comprensión, pensamiento y palabra” (Greco, 2012, pág. 116).

Por su parte, en Puerta 18 los coordinadores entienden su labor como mediadores y facilitadora de los aprendizajes. Todos los entrevistados asumen su rol de maestros desde una perspectiva, como la define el PENT, *desde al lado* (Schwartzman, Tarasow, & Trech, 2014): Wendy lo plantea en términos de “horizontalidad y comunidad”; Brian y Federico definen su rol como “facilitadores”; Diego afirma que siempre “se iba amoldando a lo que los chicos necesitaban”; Leandro habla de una relación “más descontracturada que en un espacio académico”; Stefy habla de “acompañamiento”; Nicolás lo resume en una frase:

“[Puerta 18] Es el espacio ideal para decirle a un chico: “no tengo idea de lo que me estás preguntando, pero vamos a investigarlo juntos”. O “no sé, o probemos” o por ahí puede fallar y muchas veces falla. Y está todo bien con eso, no pasa nada, no es grave. Entonces, en ese sentido pedagógicamente es increíble, porque casi nunca estás en un rol de docencia clásico en el que vos tenés el saber y debes trasmitirlo al otro” (Nicolás, 2019).

Este tipo de afirmaciones sobre el rol y el ejercicio de enseñanza no son espontáneas. Se condicen con las decisiones institucionales que desde la coordinación de Puerta 18 se toman en cuenta para la incorporación de nuevos perfiles docentes. Al respecto, Federico nos cuenta que en la contratación de profesores buscan tres características fundamentales:

- **Una relación fluida con la tecnología:** sobre este punto se hace énfasis en una cierta disposición de aprendizaje más que en el saber técnico y especializado en las herramientas tecnológicas. En palabras de Federico: “no necesito que sepas todo. Necesito que te interese. Necesito que tengas esa habilidad de búsqueda

muy propia de la tecnología de ser un poco autodidacta y saber que la herramienta que estoy aprendiendo hoy mañana no me va a servir. Pero sí sé las bases voy a saber cómo descubrirlo. Necesito que no te pongas en pánico con una pantalla azul porque nos va a pasar todo el tiempo” (Federico, 2019). Dicho autodidactismo puede entenderse desde el constante interés pedagógico de Puerta 18 por explorar las características específicas de las diferentes herramientas para vislumbrar las nuevas posibilidades de enseñanza y aprendizaje que dichas herramientas podrían ser susceptibles de generar en diferentes contextos de uso. Asimismo, puede entenderse en virtud de uno de los cuatro pilares que constituyen la experiencia de Puerta 18: la generación de autoconfianza en los participantes, entendida dicha autoconfianza como “el fortalecer la toma de iniciativas, la permanencia y perseverancia, la satisfacción al concretar sus propuestas y la capacidad de sortear o enfrentar los obstáculos que se van presentando en el camino. El objetivo es lograr independencia y autodidactismo” (Benbenaste, Laura et al, 2016, pág. 19). Desde nuestra perspectiva de investigación, también podemos leer el autodidactismo desde la perspectiva de Rancière quien en varias entrevistas⁵⁵ ha reconocido la importancia de Internet y las posibilidades que ofrece para la adquisición de

⁵⁵ En el volumen diez de la revista independiente de acceso abierto *Ephemere: theory and politics in organization* aparece una entrevista entre Rancière y Nina Power en la cual la entrevistada le pregunta sobre cómo concibe el papel de Internet dado lo planteado en *El maestro ignorante* respecto de la inteligencia del libro *Telémaco* como el vínculo común igualitario entre Jacotot y sus estudiantes holandeses. Sobre esta pregunta, responde Rancière: “[La traducción es mía] Jacotot lo describe así: el proceso de verificación es que se debe comenzar desde este punto e ir a este punto y hay una manera correcta de ir desde el primer punto hasta el último. Podemos ver el fervor con el que las personas hacen estas afirmaciones increíbles: ‘¡Por qué Internet! ¡Es horrible! Existe todo este conocimiento, pero la gente no sabe, no pueden saber, ¡necesitan ser guiados!’”. Pero el punto es que son totalmente capaces, es que es muy fácil ir de un enlace a otro, es muy fácil incluso para un principiante después de un día en Internet discernir qué información es confiable y cual no. Es muy fácil pasar de lo más superficial a lo más elaborado. Así que creo que es un caso interesante porque Internet es una refutación viviente de un modelo pedagógico de “las buenas maneras”. Y es por eso que hay una polémica muy fuerte contra Internet en Francia (...) acusaciones muy fuertes contra Wikipedia, por ejemplo: “Pero en Wikipedia, ¿quién sabe quién está escribiendo la información? No hay control, etc., etc.”. Mi respuesta sobre Wikipedia es que en Wikipedia puedes ver la información, pero a la gente se le pide que la verifique. Por supuesto, esto nunca sucede en una enciclopedia normal, en un diccionario o enciclopedia normal, por lo cual las personas ocupan allí una posición de autoridad. Entonces, creo que lo que podemos ver en Internet es la erradicación del modelo jerárquico de la persona que tiene la autoridad. Es obvio para todas las personas que, si estás investigando en Internet, es muy fácil llegar rápidamente a formas de conocimiento que son muy serias, verificadas, etc. Pero la idea de que puedes llegar a esto tan rápido es intolerable para la supuesta élite de la gente erudita.” (Rancière & Power, 2010, págs. 79-80).

generar distintas prácticas autodidactas, terreno fértil para las posibilidades emancipatorias contemporáneas. Por ejemplo, en la segunda edición argentina de *La noche de los proletarios* de la editorial Tinta Limón, aparece consignada una entrevista hecha a Rancière por el Colectivo Situaciones. En ella dice el autor francés: “(...) lo que me parece importante es la disponibilidad considerable de formas de saber y de modos de expresión. Hay por todos lados, particularmente a través de Internet, medios de adquisición de los saber y de comunicación de las experiencias: es decir, medios de apropiación de las capacidades intelectuales ofrecidas a la práctica autodidacta. Y bien, la autodidaxia permanece como elemento esencial de las noches proletarias. (...) En resumen, creo que existe una relación entre las formas de disponibilidad subjetiva y las posibilidades de aprender y de sentir de modo diferente, que es el suelo fértil para la emancipación” (2017, págs. 13-14). Otro ejemplo constituye la entrevista en la Revista Ñ del Diario Clarín en su edición del 12 de noviembre de 2012. Allí ante la pregunta sobre si la tecnología y el Internet pueden ayudar a aumentar el desarrollo de la educación emancipatoria y los procesos pedagógicos, responder Rancière que en Internet y las redes sociales: “está todo, lo cual permite una circulación de información que posibilita el aprendizaje emancipatorio y la comunicación alternativa. Además, Internet también fue importante para las manifestaciones de los movimientos [España con el movimiento 15-M, Grecia, Portugal, Estados Unidos con el movimiento Occupy Wall Street]. Precisamente, ese modo de comunicación no puede ser controlado por el poder y, así, puede crear una sensación de comunidad” (Cerutti & Rancière, 2012).

- **Trabajo con adolescentes:** además del autodidactismo en el aprendizaje de las diferentes herramientas tecnológicas, el segundo requisito de los perfiles que se buscan para trabajar en Puerta 18 es la habilidad en el trabajo con adolescentes. Al respecto nos cuenta Federico: “Necesito que puedas poder trabajar con adolescentes. Siempre trabajamos fuera de la escuela, pero necesito que hayas estado parado frente a los pibes, frente a adolescentes porque no es lo mismo

enseñarle a un adolescente que si le enseñás a un chico en primaria donde es mucho más fácil que las pequeñas rebeldías adolescente que hay que resolver”. En este punto la mayoría de los entrevistados coinciden en que la disposición espacial de Puerta 18 ayuda a generar unas condiciones distintas que facilitan el aprendizaje con adolescente: “cuando fui me sorprendió gratamente porque el lugar físicamente es hermoso tanto para los chicos como para los docentes, para trabajar, muy cómodo para dar clase, todos los chicos cuentan con su computadora ,si bien los escritorios son compartidos cada uno tiene su espacio sin sentirse invadido por el que tiene al lado y a su vez al no haber escritorios o pupitres como en un aula o en un colegio, también se genera una cosa bastante colaborativa desde lo espacial. Eso está buenísimo” (Federico, 2019).

De entrada, la relación con los adolescentes podría situarse desde una perspectiva de horizontalidad gracias a la disposición espacial en Puerta 18: no hay un lugar específico dónde se ubican los maestros y donde se ubican los alumnos. Quienes están a cargo de los distintos talleres van rotando de mesa en mesa para solucionar inquietudes, dudas técnicas y para animar a los estudiantes en la resolución de las actividades propuestas. En ese sentido, y retomando a Ranciére, el docente no se pone en el centro de la escena, sino que facilita y acompaña desde al lado el despliegue de las capacidades de cada estudiante animándolos a pensar por sí mismos en la resolución de los distintos desafíos o actividades de las cuales participan siempre voluntariamente. Desde esta perspectiva, el rol de los docentes en Puerta 18 adquiere características emancipatorias pues se trata de una relación entre voluntades: la del adolescente que elige llegar a e irse de Puerta 18 cuando quiera y que elige todos los días hacer lo que le gusta, y la del docente que: “lo empuja a buscar, a mirar, a comparar, a no dejarse detener por la pereza o la inseguridad” (Greco, 2012, pág. 120). En efecto, tal como Nicolás describe su rol docente: “No éramos instructores, no éramos profesores: éramos coordinadores. Y los pibes nos conocían con ese nombre. A mí me decían Nico, no es que supieran cuál era mi puesto. Era el que proponía una actividad y el que decía “bueno, vamos a

trabajar” y yo me sentaba a la par de los pibes a dibujar, o a hacer un video, o a filmar, o a actuar. Sí tenés un rol puesto como: “bueno, vamos a trabajar, vamos a ver cuál es la mejor dinámica” y prestar atención de que todos estén como incluidos, que la estén pasando bien, porque muchos de ellos estaban pasando por situaciones de violencia. Pero las propuestas la mayoría de las veces las llevaban adelante los pibes, siempre impulsaban, uno está atrás [...] proponerles hacer un video, un sábado en la tarde, por ahí no tienen ganas, siempre está ese lado como de empujar, pero siempre dándoles también la posta a ellos, y me parece que esa es la mejor experiencia docente” (Nicolás, 2019).

En ese sentido, ¿puede haber alguna similitud entre el trabajo con adolescentes que proponen los profesores en Puerta 18 con la experiencia de *El maestro ignorante*? Joseph Jacotot: “había sido maestro por el mandato que había encerrado a sus alumnos en el círculo de donde podían salir por sí mismos, retirando su inteligencia del juego para dejar que sus inteligencias se enfrentasen con la del libro” (Rancière, 2007, pág. 28) y había demostrado que se podía aprender, cuando así se lo quería, solo y sin un maestro explicador mediante la tensión del deseo propio o la exigencia de una situación. En el caso de Puerta 18 la enseñanza se va adecuando a los intereses propios de los adolescentes. De hecho, cuando los estudiantes van por primera vez a Puerta 18 se registran en una base de datos en la cual, además de poner sus datos personales tienen que poner sus intereses. Esta información resulta clave para que en Puerta 18 se pueda tener una primera pauta sobre las cosas que les gusta para desde ahí interactuar tener una idea sobre lo que se le puede ofrecer. En ese sentido, “la cosa en común” entre los docentes (coordinadores) y los alumnos (socios) no es el saber técnico de la herramienta sino el desafío o proyecto que se puede lograr mediante el uso de la herramienta: “acá trabajamos por proyectos, no hacemos talleres de una herramienta en particular; no hacemos taller de PhotoShop, sino que hacemos proyectos: por ejemplo hacemos un taller de poster estilo Star Wars, o si no te gusta, con los jugadores de fútbol de tu equipo o tu banda de música” (Brian, 2019). Retomando las categorías de Rancière, en el trabajo educativo en Puerta 18 se produce una disociación

permanente entre voluntad e inteligencia en tanto los docentes no se sitúan desde una posición de saber o experticia tecnológica sino desde una posición que busca ante todo animar, entusiasmar y conmover la voluntad de los estudiantes para realizar las actividades o desafíos construidos en función de sus propios intereses. En este punto, los docentes no buscan encauzar las capacidades de los adolescentes hacia sus propias comprensiones e interpretaciones sobre lo que se puede y no se puede hacer con las diferentes herramientas tecnológicas, sino que buscan habilitar y poner a prueba las capacidades de los estudiantes de comprensión, pensamiento y palabra: “(...) el alumno del maestro ignorante aprende porque este no lo sabe todo y porque lo empuja a buscar, a mirar a comparar” (Greco, 2012, págs. 119-120). Parfraseando a Rancière, los docentes de Puerta 18 son maestros por la orden que busca encerrar a sus alumnos en un círculo de donde solo pueden salir por sí mismos, retirando su inteligencia del juego para dejar que las inteligencias de los alumnos se enfrenten con la inteligencia del lenguaje de programación, de la cámara fotográfica, del programa de edición de video o del software de modelado 3D. En esta relación entre voluntades, la orden ya resulta un primer vínculo igualitario porque, por un lado, no busca la sumisión de la inteligencia de quien la recibe sino tan solo su voluntad. En ese sentido, quien recibe dicha orden puede pensar lo que quiera de ella, puede no estar de acuerdo, puede decidir no cumplirla: “[A los chicos] hay que buscar y proponerles algo y ver si les interesa. Estar atentos si sí o si no. Saber cuándo proponerles otra cosa, saber cuándo insistirles, porque viene el chico y puede hacer lo que quiera, o no quiere nada y [debemos] estar atentos y preguntarse por qué este chico no quiere nada: no le gusta, o en verdad está pasando algo, si está diciendo a todo que no, o le insisto de alguna manera, o le charlo un poquito, o le propongo lo mismo desde otro lado a ver si me lo acepta” (Brian). En ese sentido, las actividades que se proponen en Puerta 18 parecen suponer una primera mínima verificación de la igualdad entre los docentes y los coordinadores pues suponen que estos últimos son capaces de entenderlas y ejecutarlas: “he aquí el libro, he aquí la plegaria, he aquí el calendario, he aquí lo que has de hacer, mira los dibujos sobre esta

página, dime lo que reconoces allí” (Vermeren, Cornu, & Benvenuto, 2003, pág. 48).

- **Interés en el cambio social:** por último, hay una tercera dimensión en la búsqueda de perfiles para trabajar en Puerta 18 que hace énfasis en la apuesta política que da sentido a esta propuesta educativa mediada por tecnologías. Frente a este punto Federico lo plantea en términos de: “[necesito] qué le parezca importante y genuinamente esté interesado en hacer un cambio en la sociedad porque nosotros queremos ir a los lugares donde hace más falta y creemos que es donde debemos hacer una diferencia. Tenemos que tener profes que lo sientan como propio, que lo sientan como una militancia, que no les de fiaca, que sepan que la problemática es ante todo social frente a la cual la tecnología es una herramienta pero que nuestro objetivo final es cambiar las posibilidades de vida de los estudiantes”. El propósito de Puerta 18 se define en términos de “funcionar como un dispositivo que minimice las desigualdades, los condicionantes socioeconómicos con los que llega un chico, ampliar las posibilidades que le ofrece su entorno” (Benbenaste, Laura et al, 2016, pág. 20). De hecho cuando el proyecto nace en 2007 aun no estaba equipada la casa sede del proyecto en la calle Zelaya y la actividad inicial fue recorrer el barrio del Abasto para establecer vínculos con las diferentes organizaciones sociales del barrio para identificar las necesidades más urgentes que existían en el barrio. Fruto de este trabajo de campo fue el diagnóstico sobre la baja disponibilidad de tecnología y el mal uso de ella en los hogares visitados. Desde esta perspectiva, se pensó el proyecto desde una fundamentación social que en la cual la tecnología resultara un medio, un valor agregado, una herramienta valiosa para generar un saber hacer genuino que permitiera el desarrollo de las capacidades de aprendizaje así como el desarrollo de habilidades laborales para la inserción de los socios de Puerta 18 en el mundo del trabajo. El énfasis del proyecto en temas de inclusión de participantes provenientes de contextos socioeconómicos vulnerables⁵⁶ se fundamenta en la gratuidad del espacio y en el uso abierto de

⁵⁶ Vale la pena aclarar que, aunque 8 de cada 10 participantes provienen de contextos socioeconómicos vulnerables, el proyecto no privilegia a los participantes con necesidades económicas. De hecho, Federico es

los recursos tecnológicos disponibles en la sede del proyecto. En palabras de Wendy quien recuerda sus primeras visitas a Puerta18: “Yo entré y como que ves todas las computadoras y por ahí decís “ah es gratis” y tenes el prejuicio. Por ahí pensas que va a ser un lugar más precario y la verdad que Puerta tiene todo lo necesario para que el curso que vos hagas lo puedas realizar con toda la calidad que necesita. Si haces un curso de diseño, tenes todas las computadoras y tenes el software ahí para utilizarlo; si haces un curso de fotografía, cuentan con las cámaras para hacerlo”. Stefy también nos cuenta sus impresiones sobre sus primeras visitas a Puerta 18: “yo venía casi toda la semana. [En Puerta 18] abrían desde las 11 de la mañana. Yo venía desde temprano y hasta el último momento me quedaba, y lo que me atraía de Puerta era eso: todas las cosas que ofrecían, todos esos programas que en su momento eran caros, ni sabía que existían, y entonces al saber eso yo decía: wow, lo aprovecho a full”. En ese sentido, Puerta 18 busca ampliar las posibilidades de vida de los participantes mediante el uso de artefactos y el aprendizaje de habilidades tecnológicas que puedan transformar sus proyectos laborales y vocaciones profesionales. Su objetivo fundamental es que los participantes recuperen el derecho de explorar y de conocer lo que les gusta para poder elegir. No buscan forzar ni acelerar las elecciones de los participantes hasta que no hayan tenido el tiempo y el acceso a los recursos necesarios para conocer y descubrir lo que les gusta, lo que les interesa y lo que los emociona: “[lo que diferencia a Puerta de la escuela es] la libertad, la cual lo que hace es destrabar la creatividad, por lo tanto la felicidad, es como un dominó, cuando vos le das la piecita de libertad, empuja la de la creatividad, cae la de inventar cosas nuevas, la de estar feliz” (Diego, 2019).

enfático en este punto: “(...) En tecnología pasa muy rápido: enseguida, si estudiaste algo o sabes algo más de ese tema, entonces eres reconocido por eso. Tampoco es un tema la clase social o a qué escuela vas. A Puerta18 vienen chicos de barrio, de country, de escuelas públicas y privadas. Fue sucediendo darnos cuenta de la diversidad de jóvenes que venían pues la condición de vulnerabilidad aplica para todos en tanto son jóvenes con problemáticas transversales. No decimos quien puede y quien no puede entrar: viene quien es joven y quiere trabajar” (Federico, 2019)

4.3 Actividad como eje

El PENT define este punto como: “la actividad de los participantes es el eje organizador de la propuesta pedagógica y los contenidos que se brindan deben facilitar la realización de las experiencias y tareas previstas” (Schwartzman, Tarasow, & Trech, 2014). Desde esta perspectiva, la actividad resulta ser el eje central en tanto promueve la construcción de conocimientos mediante tareas, actividades y prácticas valiosas. Este enfoque incluye para el PENT: “la creación (o re-creación) de buenas actividades, anticipar los derroteros que estas propondrán a los estudiantes, configurarlas y ponerlas en marcha (...) y, por último, acompañar a los alumnos en su desarrollo” (Schwartzman, Tarasow, & Trech, 2014). En este sentido de aprendizaje activo podría leerse la propuesta educativa de Puerta 18 en la que las actividades y los proyectos mediados por tecnología son el eje fundamental que desde el inicio marcó la impronta del lugar. De hecho, el día a día en Puerta 18 está marcada por el hacer:

“Bueno, lo que sucede en un día normal es que hay dos talleres en simultáneo, y hay uno o dos profes encargados dando un taller, y en otro espacio, en una isla de computadoras hay otro o dos profesores dando otro taller, obviamente chicos participando de esos talleres y realizando proyectos personales, que vienen o traen algún proyecto, que puede ser de la escuela, u otro que ellos quieren realizar. Y en mi caso, puedo estar dando uno de esos talleres, o me enfoco mucho en los proyectos personales o en equipo, más avanzado. También sucede que hay una situación especial acá en Puerta 18 y es que hay un taller, de la disciplina que sea, y entonces se transforma en un equipo que genera un proyecto más grande, que no tiene un final: es decir, empiezan haciendo un cortometraje, en cuatro encuentros, pero más adelante se atreven a un largometraje. Entonces ahí yo o algún otro profe toman la posta del equipo y ya van realizando ese proyecto a un plazo más largo” (Brian, 2019).

En Puerta 18 conviven al tiempo diferentes actividades que podrían resumirse en:

- Cursos de 4 a 6 encuentros a cargo de un coordinador externo al equipo base que día a día está en Puerta 18.

- Talleres de 2 o 3 encuentros a cargo de un coordinador del equipo base de Puerta 18.
- La actividad propuesta para el día acompañada por otro coordinador del equipo base o la actividad autoadministrada. Por ejemplo, una consigna puede ser editar una foto de uno mismo acompañado de alguna celebridad y luego se vota entre todas las ideas por la mejor propuesta.
- Equipos como los de robótica o dibujo que están trabajando en un proyecto a largo plazo acompañados con profesores voluntarios o grupos que se forman para concretar un objetivo o propósito específico.
- Proyectos y actividades individuales.
- Jóvenes que no están en ningún proyecto de equipo ni en actividades individuales ni están participando de talleres o actividades del día y que están buscando, experimentando e investigando para decidir en qué tema les interesa profundizar.

En palabras de Nicolás: “Sí hay una propuesta siempre. Y también hay libertad si el chico no tiene ganas de ninguna de las propuestas, entonces puede hacer otra cosa. Hay chicos que venían a dibujar. Hay chicos que les gustaba editar video y ese día no había ninguna actividad de edición de videos, y podían venir a hacer eso. Era un espacio bastante libre en ese sentido. Ahora, es un espacio libre, con cierta dinámica de que la idea no era que vengan a boludear, que no vengan a mirar videos en YouTube, que no vengan a jugar, sino que vengan a explorar, a hacer cosas, a investigar, a crear, porque no era un ciber con internet gratis para todos. El espacio tenía ciertas reglas que había que cumplir. Una más a largo plazo tenía que ver con estos talleres, tratar de mantener durante todo el año, los días por temáticas. No había una currícula establecida, acabada. La idea era seguir desafiándolos, qué ponerles, a ver que surge, esa era la currícula de contenido a largo plazo. Entonces el día se iba planificando desde un par de semanas antes, para ver qué actividad iba a ver” (Nicolás, 2019).

En ese sentido, podemos entender las diferentes actividades propuestas en Puerta 18 desde una perspectiva ranciereana como diferentes *momentos de igualdad* o escenas donde se verifica la igualdad en tanto se configuran diferentes escenarios en donde mediante la

experimentación, la exploración propia, la prueba y error y el enfrentamiento directo con la tecnología, los alumnos-socios podrán salir por sus propios medios del círculo en el que deciden de forma voluntaria encerrarse⁵⁷. En ese sentido, la propuesta educativa de Puerta 18 permite desplegar todas las posibilidades formativas desplegadas por las tecnologías digitales promoviendo la experimentación constante mediante diferentes actividades que algunos teóricos sobre el aprendizaje mediado por tecnologías consideran el enfoque o la característica que mejor define las formas de conocimiento que circulan por Internet: el aprender haciendo o *learning by producing* facilitado por el desarrollo de la web 2.0⁵⁸. Esta web 2.0 permitió transformar el modelo comunicativo tipo “broadcasting” al modelo colaborativo que permitió la formación de redes sociales, en las que la creación de los contenidos se da por la interacción horizontal y activa de los usuarios. Algunos autores proponen el concepto de prosumidor en comparación con el concepto de consumidor para caracterizar el perfil de aquellos usuarios que no solamente se dedican a buscar información, sino que también son creadores o productores de contenidos a través del muro de Facebook, un tweet, un video en Youtube, la producción de episodios de podcast, la creación de entradas en foros, entre otros. En ese sentido, Puerta 18 hace del aprender haciendo una de las premisas fundamentales de su proyecto educativo en tanto buscan que, a medida que los chicos diseñan y crean motivados por sus propios intereses, busquen los conocimientos técnicos requeridos para cumplir con sus proyectos y actividades. Desde esta perspectiva, la propuesta se sitúa en un enfoque alejado del determinismo tecnológico que considera la tecnología como un fin en sí mismo, sino como una herramienta valiosa para una experiencia de aprendizaje cuyo objetivo no es la capacitación técnica de una herramienta o la experticia en un programa o en el manejo de un dispositivo tecnológico sino fortalecer el pensar por sí mismos, la libertad de elección y el desarrollo personal de los estudiantes. La propuesta educativa de Puerta 18 se basa en el hacer y en el crear y es,

⁵⁷ “Maestro es aquel que encierra una inteligencia en un círculo arbitrario de donde ella no saldrá, a menos que esto le resulte necesario a sí misma” (Ranciere, 2007, págs. 30-31)

⁵⁸ El término “web 2.0” fue acuñado en 2004 por el creador de AOL e impulsor de software libre y código abierto Tim O’Reilly quien la define como “el diseño de sistemas que logran que los efectos de la conectividad a redes hagan que la gente las use mejor, o lo que llamaríamos coloquialmente ‘potenciar la inteligencia colectiva’. Esto incluye colaboraciones explícitamente destinadas a redes, claro, pero también incluye todas las formas en las que la gente se conecta a una red y crea efectos de sinergia”. Definición disponible en el sitio web <http://radar.oreilly.com/2008/09/why-dell-dot-com-is-more-enterprise.html> (Consultado el 10 de marzo de 2020).

por tanto, una propuesta de aprendizaje donde el error y la equivocación hacen parte fundamental del proceso. Se trata de una propuesta donde la lógica de la explicación, de lo correcto y lo incorrecto, no tiene cabida; donde no hay una respuesta que se mida en función de un patrón previamente establecido, a la forma socrática que hace que “sus alumnos se extravíen para luego guiarlos mejor y balizan con astucia una carrera de obstáculos que hay que aprender a sortear por uno mismo” (Ranciere, 2007, pág. 24). Se trata de una propuesta que pone en valor el error⁵⁹ como forma de aprendizaje, orientada a la acción y a la experimentación y el desarrollo de prototipos o dispositivos desde una lógica imbuida por los postulados del *movimiento maker*⁶⁰ que invita a aprender, desde una perspectiva ranciereana: “observando y reteniendo, repitiendo y verificando, relacionando aquello que buscaban conocer con lo ya conocido, haciendo y reflexionando acerca de lo que habían hecho” (Ranciere, 2007, pág. 25). En otras palabras, es una propuesta donde se avanza “como no se debe, como los niños, a ciegas, adivinando” (Ranciere, 2007, pág. 25). En efecto, los postulados del movimiento Maker son asumidos por Puerta 18 como fundamentación de su propuesta⁶¹ y se hacen evidentes en la idea de que se debe compartir abierta y libremente el conocimiento y las herramientas, además de descentralizar el conocimiento para hacerlo más accesible. Asimismo, Puerta 18 asume la idea del del movimiento Maker de rescatar el aspecto lúdico del aprendizaje al experimentar con la tecnología para aprender mediante el hacer. En ese sentido, en Puerta 18 se entiende el aprendizaje como un proyecto en el que se busca y se plantea primero aquello que se quiere

⁵⁹ “Pues en rigor de la verdad no hay ignorante que no sepa ya un montón de cosas, que no las haya aprendido por sí mismo, mirando y escuchando a su alrededor, observando y repitiendo, equivocándose y corrigiendo sus errores” (Rancière, 2015, pág. 9)

⁶⁰ El Movimiento Maker hace referencia a la figura del hacker entendida en términos amplios como la creación de artefactos y prototipos empleando tecnología. La definición de Maker se sintetiza en “la identidad en base al acto de crear”. En principio, toda aquella persona que repara, es artesano, es aficionado o es inventor puede definirse como Maker. La diferencia con los Makers de otras épocas es su accesibilidad a las tecnologías y a la economía globalizada. Si bien la definición de un Maker no es tan precisa, se podría entender como “la generación web que crea cosas físicas en lugar de solo píxeles en las pantallas (...) tratando a los átomos como bits, utilizando las poderosas herramientas del software y las industrias de la información para revolucionar la forma en que hacemos objetos tangibles” (Anderson, 2016). Para este movimiento es crucial el software libre que les permite diseñar y modelar sus ideas y proyectos gracias a los foros o redes sociales. Estos foros son sitios donde convergen diversas comunidades que comparten intereses para consultar, colaborar y compartir experiencias.

⁶¹ “El llamado “Movimiento Maker”-que asocia la creación y la innovación no solo a las grandes compañías sino también a comunidades que funcionan compartiendo el qué y el cómo crean cada uno de sus integrantes- tiene muchos puntos de contacto con este modelo de trabajo: aprender haciendo, compartir y construir el conocimiento, trabajar en equipo, crear en comunidad” (Benbenaste, Laura et al, 2016, pág. 17)

hacer y después se busca el conocimiento específico a nivel técnico que permitirá su ejecución efectiva. Una experiencia personal de Nicolás resume muy bien la idea de la actividad, del hacer, de la experimentación como pilar fundamental de la propuesta de Puerta 18:

“En general es un espacio bastante abierto para plantear -Che, tengo ganas de hacer este proyecto-. Con los contenidos, seguro, era super abierto: -che, tengo ganas de probar esto y no sé cómo va a funcionar-. Yo una vez probé a hacer grafiti con musgo, y todos me dijeron: -no va a funcionar-. Yo lo probé recontento: llené una pared de pasto que olía horrible, mal, y estuvo todo bien, nunca nadie se enojó conmigo. Había espacio para decir: -che tengo ganas de hacer esto, pero no sé si vaya a funcionar- o -la experiencia estuvo buena, probamos, lo hicimos, aprendimos, después no funcionó o funcionó- (...) En cuanto a los contenidos había mucha libertad” (Nicolás, 2019).

4.4 Construcción de vínculos

Otro de los postulados fundamentales de la propuesta educativa de Puerta 18 que está en consonancia con la propuesta del núcleo genético de las propuestas pedagógicas mediadas por tecnologías digitales del PENT, es la idea de generar vínculos reales entre los participantes. En Puerta 18: “el conocimiento se comparte; los proyectos se concretan en equipos: cuando un compañero no sabe cómo resolver algo, otros colaboran. Es un paradigma que estimula la generosidad y la integración de los otros. Se busca resolver problemas entre todos. La tecnología obliga –y ayuda, a la vez- a romper con la asimetría de “el que enseña” y “el que aprende”. Dentro de esta comunidad de aprendizaje, los chicos no son “beneficiarios”, “usuarios” ni “destinatarios”. Mucho menos “alumnos”. Son participantes y el nombre con el que elegimos llamarlos –y que tiene una gran carga de sentido- es *socios*” (Benbenaste, Laura et al, 2016, pág. 18).

Entre los participantes o socios de Puerta 18 existe la figura de los Padawans (término prestado del universo cinematográfico de Star Wars y que en la saga son los aprendices de los Jedi) para referirse a aquellos socios que tienen una larga trayectoria en el proyecto, un cierto manejo y habilidad en las herramientas y que se dedican a compartir sus conocimientos, acompañar a quienes recién se suman al proceso y facilitar el aprendizaje de

los otros socios. En ese sentido la construcción de vínculos de confianza en Puerta 18 es tal vez uno de sus fundamentos pedagógicos radicales⁶² en tanto constituye un ambiente de aprendizaje que anima a los participantes a proponer, experimentar, tomar la iniciativa, perseverar y permanecer en la consecución del proyecto o del desafío o de la actividad del día. Pero esa construcción de confianza no sería posible sin una comunidad de aprendizaje que los docentes o coordinadores ayudan a mantener desde lo que en términos ranciereanos podríamos denominar una autoridad emancipadora: “aquella que se niega a sí misma el sometimiento de la inteligencia del alumno” (Greco, 2012, pág. 117) ubicándose fuera del centro de la escena, desplazando su inteligencia hacia un costado y ejerciendo su autoridad no desde una posición de saber sino desde una relación de voluntades que crea, instituye y habilita las condiciones para que el otro aprenda “perdiéndose en un bosque de signos⁶³ del que solo saldrá por sus propios medios” (Greco, 2012, pág. 118). En palabras de Nicolás: “nosotros tenemos algo para enseñar, pero los pibes son los protagonistas, ellos son el centro: no es el docente, ni el contenido, ni los objetivos. El centro es que el pibe logre todos sus objetivos brindándole un montón de herramientas, ayudándolo, que no pierda el foco, que es al final el centro de ese aprendizaje” (Nicolás, 2019).

La construcción de vínculos de confianza como ejercicio del rol docente en Puerta 18 puede leerse desde una perspectiva ranciereana también como un ejercicio de autoridad emancipadora. De acuerdo con la perspectiva del filósofo francés, el maestro ignorante es aquel que ignora la distancia embrutecedora que se entiende como un abismo profundo que debe ser resuelta por el saber de un experto (Rancière, 2015, pág. 5), esto es, una distancia entre una determinada ignorancia y un saber determinado que divide en dos las inteligencias del maestro y del alumno. Para Rancière la práctica de la emancipación intelectual es justamente lo contrario a esta idea: es la verificación de la igualdad de las inteligencias, que no significa la igualdad de valor de todas las manifestaciones de la inteligencia, sino de la igualdad misma de la inteligencia en todas sus manifestaciones: “de

⁶² Justamente, la generación de autoconfianza es otro de los fundamentos pedagógicos del proyecto: “cuando todas las ideas y opiniones son respetadas, los chicos se animan a proponer y experimentar (...) el objetivo es lograr independencia y autodidactismo” (Benbenaste, Laura et al., 2016, pág. 19)

⁶³ “[El maestro ignorante] no les enseña a sus alumnos su saber (de él), sino que les pide que se aventuren en la selva de cosas y de signos, que digan lo que han visto y lo que piensan de lo que han visto, que lo verifiquen y lo hagan verificar. Lo que tal maestro ignora es la desigualdad de las inteligencias” (Rancière, El espectador emancipado, 2015, pág. 5)

ese ignorante, que deletrea los signos, al docto que construye hipótesis, es siempre la misma inteligencia la que está en marcha, una inteligencia que traduce signos por otros signos y que procede por comparaciones y figuras para comunicar sus aventuras intelectuales y comprender lo que otra inteligencia se empeña en comunicarle” (Rancière, 2015, pág. 4). En ese sentido, la distancia no es un asunto a abolir o llenar o solucionar pues es la característica propia de todo aprendizaje. Lo que Rancière propone es entender que la distancia a franquear no es entre la ignorancia del alumno y el saber del maestro, es decir, que en la relación pedagógica del maestro que se asume como quien no solo sabe lo que al alumno le falta saber sino que sabe cuál es el mejor camino para lograrlo no hay ninguna posibilidad emancipatoria porque la distancia a recorrer es simplemente la del alumno consigo mismo, con aquello que ignora pero que puede aprender como aprende cualquier otra persona “observando y comparando una cosa con otra, un signo con un hecho, un signo con otro signo” (Rancière, 2015, pág. 4). En esta perspectiva y, contrario a lo que podría pensarse, el rol del maestro es esencial no porque lo sepa todo sino porque omite la desigualdad y busca conmover la voluntad del alumno de aprender aquello que no sabe generando las condiciones para que lo aprenda, sosteniendo y reduciendo en un mismo movimiento esa distancia constitutiva de cualquier aprendizaje: “no fue su saber el que generó aprendizaje sino su solo ejercicio de autoridad, un modo de habilitar el trabajo de otros, un encuadre de trabajo que incluye la confianza, la apuesta, el entusiasmo, el desplazarse hacia un costado” (Greco, 2012, pág. 121) ¿Puede entenderse desde esta perspectiva ranciereana el ejercicio de la autoridad en Puerta 18? Sobre este asunto Nicolás nos cuenta en su relato:

“Creo que [la autoridad] se construye en el día a día, generando vínculos de confianza con los chicos que saben que si tenés algún problema, saben a quién ir a buscar, saben a quién contarle. Y es muy loco, porque tenés chicos que se referencian con vos, y tenés otros que no, que van a buscar a otro para contarle. Entonces generando espacios de escucha es que se genera una autoridad en el buen sentido, como un referente con el que puedo hablar si me pasa algo. Creo que los vínculos de autoridad se generan más desde ese lado, de coordinar actividades, coordinar proyectos, marcar ritmos. Creo que es más desde ese lado que de un lado autoritarista, de dar órdenes, pero sí como llevar algunos proyectos adelante. Creo que va por ahí” (Nicolás, 2019).

5. Conclusiones

La acción política, tal como la entiende Rancière, se define como la demostración de los efectos de presuponer la igualdad intelectual. Sobre este punto vale la pena aclarar que para Jacotot el anuncio de la igualdad solo era posible entre individuos porque la sociedad “no iba a obedecer jamás a otra cosa que la lógica de la desigualdad” (Rancière, 2013, pág. 17). Rancière se deslindará de esta posición pesimista de Jacotot⁶⁴ para pensar la potencia política que tendría esa presuposición de la igualdad intelectual del cualquiera como axioma, como punto de partida. Así, mientras la postura pesimista de Jacotot afirmaba la relación contradictoria e irreconciliable entre igualdad y política⁶⁵, Rancière busca desplegar las posibilidades políticas de la igualdad en tanto postula la idea de realizar y poner en práctica los postulados de la igualdad intelectual imponiendo su realización en el orden social transgrediéndolo y perturbándolo mediante su misma afirmación. En ese sentido, para Rancière la igualdad no puede ser otorgada, no puede provenir del exterior ni de un tercero. La igualdad debe ser, ante todo, afirmada y demostrar sus efectos. Solo suponiendo la igualdad se la puede hacer real porque “nunca podremos decir: todas las inteligencias son iguales. Es verdad. Pero nuestro problema no consiste en probar que todas las inteligencias son iguales. Nuestro problema consiste en ver lo que se puede hacer bajo esta suposición” (Ranciere, 2007, pág. 64).

Con esta idea en mente, quisimos analizar las posibilidades emancipatorias desde una perspectiva ranciereana de un proyecto educativo mediado por tecnologías como Puerta 18 que pareciese hacer de la igualdad intelectual un fundamento de su propuesta no en términos aspiracionales o como objetivo a conseguir sino como idea rectora del diseño y ejecución de la propuesta. Esta presuposición igualitaria constitutiva parece evidente en la distribución espacial y arquitectónica de la sede del proyecto; en la planificación de las

⁶⁴ “Si me preguntaran ¿qué opina usted de la organización de las sociedades humanas? Ese espectáculo me parece contra natura, respondería. Nada está en su lugar, puesto que hay lugares diferentes para seres no diferentes. Y que, si se le propone a la razón humana cambiar el orden, esta se verá obligada a reconocer su insuficiencia. Orden por orden, lugares por lugares, diferencias por diferencias, no existe ningún motivo razonable para el cambio” (Ranciere, 2007, pág. 116)

⁶⁵ “Solo existen pueblos de ciudadanos, de hombres que han alienado su razón en la ficción no igualitaria. (...) Solo existe igualdad entre hombres, es decir, entre individuos que se miran únicamente como seres de razón. Por el contrario, el ciudadano, el habitante de la ficción política, es el hombre caído en el país de la desigualdad” (Ranciere, 2007, págs. 117-118)

actividades que toman como punto de referencia la elección de los participantes y que se va adecuando de acuerdo con sus intereses; en el ejercicio de la libertad de los participantes al poder elegir sus proyectos, su asistencia a la sede del lugar, los temas que les interesa profundizar y el nivel de profundidad del conocimiento técnico de las herramientas que desean alcanzar; en el autodidactismo como forma de aprendizaje; en los criterios de selección de los docentes participantes; en el ejercicio mismo del rol docente no solo en las prácticas de acompañamiento y facilitación de los aprendizajes sino en las formas de denominar la interacción docente-alumno bajo los términos de coordinador-socio en una relación de horizontalidad; en la disminución de la brecha digital en términos de acceso libre y uso gratuito de herramientas y dispositivos que amplían los proyectos académicos, las inserciones laborales y las vocaciones profesionales de sus participantes. En ese sentido, consideramos que Puerta 18 puede constituir una experiencia educativa complementaria y aliada de los procesos escolares pues permite vislumbrar escenarios posibles que permitan desplegar todas las potencialidades pedagógicas que trae consigo un uso significativo de la tecnología no como fin en sí misma, en tanto integración de artefactos, sino como un medio, una herramienta que enriquezca y fortalezca propuestas educativas que apuesten por la construcción de comunidades de aprendizaje en donde el conocimiento circule y se comparta, donde los saberes se pongan a disposición de todos los participantes mediante actividades y proyectos colaborativos.

Para la presente investigación asumimos la idea de pensar no en términos de *incorporación* sino de *apropiación* de las tecnologías para, desde esa perspectiva, señalar al menos tres aprendizajes posibles para el diseño y ejecución de propuestas educativas mediadas por tecnología que podemos extraer a partir de la experiencia de Puerta 18:

En primer lugar, la necesidad de construir condiciones de posibilidad para la exploración y definición de los intereses propios de los participantes como primer paso para cualquier propuesta educativa mediada por tecnología. No pareciese haber suficiente evidencia para seguir usando la categoría de “nativos digitales” como concepto útil para describir y analizar las formas en que se produce y circula el conocimiento entre los jóvenes. Este tipo de categorías homogeneizantes simplifican el debate sobre los accesos y usos de tecnología a un asunto generacional obviando variables de posición social, género,

intereses, contextos de uso que afectan los procesos de apropiación de tecnología. Prueba de ello son las dificultades vividas en Puerta 18 a la hora de poner en marcha el proyecto cuando se asumió que solo por el hecho de tener un espacio libre y gratuito, con recursos y herramientas disponibles y con una propuesta que partía de las propias ideas y proyectos de los jóvenes, estos se iban a acercar de manera masiva y entusiasta a concretar las ideas que ya tenían. Por ejemplo, en el documento institucional de Puerta 18 que resume las vivencias de sus primeros años de funcionamiento, se comparte la experiencia poco feliz de uno de los primeros participantes del proyecto quien manifestó de forma explícita su descontento en los siguientes términos: “¿Saben qué? No me pregunten más *qué tengo ganas de hacer*. Díganme *lo que tengo que hacer*” (Benbenaste, Laura et al, 2016, pág. 97). De la misma manera, cuando al inicio del proyecto los participantes asistían a Puerta 18 como una salida educativa escolar en la que se les proponían diversas actividades de diseño gráfico, animación o creación audiovisual partiendo del supuesto de que eran áreas con la que encontraban afinidad, pocos de estos participantes volvían al proyecto. De ahí que el proyecto dejó de dar por sentado esa supuesta creatividad constitutiva y entusiasmo desbordante de los jóvenes con la tecnología para concentrar sus esfuerzos en despertar primero el interés de los participantes para que los proyectos e ideas pudieran ir aflorando.

En segundo lugar, un aprendizaje paradójico: hay que salir de la escuela para volver a ella. Así como Kohan plantea que solo en la paradoja podemos encontrar algún sentido en la educación y así como Rancière plantea que es el maestro explicador quien necesita del incapaz y no a la inversa en tanto es ese maestro explicador quien constituye al incapaz como tal, la experiencia de Puerta 18 invita a profundizar en la necesidad de salir de la escuela no para negarla ni para darle fin sino, por el contrario, para volver a ella y reinventarla en su función de socialización, de encuentro e interacción con los asuntos comunes. Por eso, se hace necesario explorar dinámicas extraescolares que pueden enriquecer el devenir de la escuela en la era digital: por ejemplo el desarrollo de nuevas disciplinas digitales como los analistas y científicos de datos que articulan en su labor conocimientos provenientes de entornos tan disímiles como el diseño, la oratoria, la estadística, la creación de historias y el machine learning; el uso cotidiano de metodologías ágiles de trabajo colaborativas en entornos de desarrollo de software o en procesos de User Experience o Design Thinking que caracterizan los entornos laborales de diferentes

proyectos tecnológicos o la necesidad de contar con perfiles no hiperespecializados sino interdisciplinarios para liderar proyectos en tecnología son algunas de las competencias del siglo XXI que pueden resignificar la institución escolar como espacio privilegiado para el encuentro y el aprendizaje de las nuevas alfabetizaciones.

En tercer lugar, un aprendizaje de corte ranciereano sobre la manera en que la igualdad se asume como principio, objetivo y aspiración última de todo proyecto educativo mediado por tecnologías pero que pareciese desdibujarse en su funcionamiento efectivo. Siguiendo a Rancière en su prólogo a la edición en español del año 2002 de *El maestro ignorante*, creemos que la igualdad no es formal ni real: no consiste ni en la enseñanza uniforme ni en la enseñanza creativa de los alumnos en las escuelas ni tampoco en la disponibilidad de productos a bajo precio en los supermercados. Por el contrario, “la igualdad es fundamental y ausente, es actual e intempestiva, siempre atribuida a la iniciativa de los individuos y de grupos que, contra el curso ordinario de las cosas, asumen el riesgo de verificarla, de inventar las formas, individuales o colectivas, de su verificación” (Ranciere, 2007, pág. 13).

6. Bibliografía

Fuentes primarias

Ranciere, J. (1970). Sobre la teoría de la ideología (la política de Althusser). En S. Karsz, *Lectura de Althusser*. Buenos Aires: Galerna.

Ranciére, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. (H. Pons, Trad.) Buenos Aires: Nueva Visión.

Ranciere, J. (2002). *La división de lo sensible. Estética y política*. (A. Fernández Lera, Trad.) Salamanca: Consorcio Salamanca.

Ranciere, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. (M. Arranz, Trad.) Barcelona: Bellaterra.

Ranciere, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. (C. Fagaburu, Trad.) Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Ranciére, J. (2008). *Enseñanza universal. Lengua materna*. Buenos Aires: Cactus.

Ranciere, J. (2011). *El tiempo de la igualdad: Diálogos sobre política y estética*. (J. Bassas Vila, Trad.) Barcelona: Herder Editorial.

Ranciére, J. (2013). *El filósofo y sus pobres*. (M. Bardet, & N. Goldwaser, Trads.) Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento .

Ranciere, J. (2014). *El método de la igualdad: conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*. Ciudad de Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Ranciére, J. (2014). *La lección de Althusser*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Ranciére, J. (2015). *El espectador emancipado*. (A. Dilon, Trad.) Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Ranciere, J. (2017). *La noche de los proletarios: archivos del sueño obrero*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.

Fuentes primarias: entrevistas a Jacques Rancière

Power, N. (2010). Interview with Jacques Rancière. *Ephemera: theory & politics in organizations*, 10(1), 77-81. Obtenido de: <http://www.ephemerajournal.org/contribution/interview-jacques-ranci%C3%A8re>

Cerutti, M. E. (12 de Diciembre de 2012). Entrevista a Jacques Rancière: “Lo real es algo de lo que no se puede escapar”. *Clarín*. Obtenido de https://www.clarin.com/ideas/jacques-ranciere-entrevista-arte-filosofia_0_S1_x0pTjDme.html

Vermeren, P., Cornu, L., & Benvenuto, A. (2003). La actualidad de El Maestro Ignorante. Entrevista a Jacques Rancière. *Cuaderno de Pedagogia Rosario*, 43-59.

Fuentes secundarias

Abensour, M. (2007). *Para una filosofía crítica: Ensayos*. Barcelona: Antropos.

Althusser, L. G. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Althusser, L., & Balibar, E. (1985). *Para leer El Capital*. México: Siglo XXI.

Anderson, C. (23 de Marzo de 2016). *The maker movement: Tangible goods emerge from ones and zeros*. . Obtenido de Wired: <https://www.wired.com/2013/04/makermovement/>

Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Baquero, R., & Terigi, F. (1996). *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UTE - CTERA.

Barroso Osuna, J., & Cabero Almerana, J. (2010). *La investigación educativa en TIC: visiones prácticas*. Editorial Síntesis. Madrid: Síntesis.

Benbenaste, Laura, Elszrain, Elsa, Huarte, Susana, Morán, Carolina, & Waisbaum, Federico. (2016). *Puerta18: un proyecto con jóvenes, tecnología e inclusión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación IRSA.

Bernstein, B. (1958). Some sociological determinants of perception: an enquiry into sub-cultural differences. *The British Journal of Sociology*, 9(2), 159-174.

- Bernstein, B. (1961). Social structure, language and learning. *Educational research*, 163-176.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. (Vol. 1). Madrid: Ediciones Akal.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje* (Vol. 2). Madrid: Akal.
- Bijker, W., Hughes, T., & Pinch, T. (1989). *The Social Construction of Technological Systems. New Directions in the Sociology and History of Technology*. Massachussets: Massachussets Institut of Technology (MIT).
- Boltanski, L., & Fraser, N. (2016). *Dominación y emancipación: una crítica radical del capital sin nostalgia estatista*. (A. Blanco, Trad.) Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1985). *Instrucción escolar en la América capitalista : reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Madrid: Siglo XXI.
- Carnoy, M., & Levin, H. (1985). *Schooling and work in the democratic state*. Stanford: Stanford University Press.
- Casablancas, S., Odetti, V., Berlin, B., Schwartzman, G., & Caldeiro, G. (2015). *Nuevas tendencias de participación y comunicación en las Escuelas 2.0*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro Interdisciplinario de Estudios en Ciencia, Tecnología e Innovación (CIECTI).
- Corcuff, P. (Marzo de 2015). ¿Qué ha pasado con la teoría crítica? Problemas, intereses en juego y pistas. *Cultura y representaciones sociales: un espacio para el diálogo interdisciplinario*, 9(18), 63-79.
- Detlef, M., Ringer, F., & Simon, B. (1987). *The rise of the modern educational system. Structural change and social reproduction*. New York: Cambridge University Press.

- DiMaggio, P., & Hargittai, E. (2001). From the 'digital divide' to 'digital inequality': Studying Internet use as penetration increases. *4*(1), 4.
- Dussel, I. (2012). Más allá del mito de los "nativos digitales". Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital. En M. Southwell (Comp.), *Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pág. 183). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Feenberg, A., & Hanna, A. (1995). *Technology and the Politics of Knowledge*. Bloomington: Indiana University Press.
- Fernández Enguita, M. (1985). *Integrar o segregar. La enseñanza Secundaria en los países industrializados*. . Barcelona: Laia.
- Foucault, M. (Agosto de 2012). ¿Qué es la ilustración? *Cuestiones de filosofía*(2).
- Frago, V. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. En J. (. Mainer, *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas* (págs. 83-118). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Galarza , D., & Gruschetsky, M. (2001). *El equipamiento informático en el sistema educativo 1994-1998*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. . Ciudad de México: Siglo XXI.
- Greco, M. B. (2012). *El espacio político: democracia y autoridad. Acerca de una transmisión igualitaria en diálogo con Jacques Rancière*. Buenos Aires: Prometeo.
- Kohan, W. (mayo-agosto de 2003). Un ejercicio de filosofía de la educación. *Revista educación y pedagogía*, 15(36), 55-59.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. (G. Zadunaisky, Trad.) Buenos Aires: Manantial.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI.

- National Telecommunications and Information Administration. (1999). *Falling Through the Net: Defining the Digital Divide*. Washington DC: National Telecommunications and Information Administration.
- Nordmann, C. (2006). *Bourdieu/Rancière. La política entre sociología y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Norris, P. (2001). *Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Obiols, G. y. (1998). *Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria: la crisis de la enseñanza media*. . Buenos Aires: Kapelsuz.
- Odeti, V. (2015). *Experiencias valiosas con uso de TIC en las escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento CIPPEC.
- Parente, D. (Marzo de 2006). Algunas precisiones sobre el determinismo tecnológico y la tecnología autónoma. Una lectura sobre la filosofía de Langdon Winner. *Redes*, 12(23), 79-102.
- Pineau, P. D. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’ y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’. En P. Pineau, *La escuela como máquina de educar* (págs. 27-52). Buenos Aires: Paidós.
- Poulantzas, N. (1991). El Estado capitalista: una replica a Miliband y Laclau. En H. Tarcus, *Debates sobre el Estado capitalista* (págs. 153 - 183). Buenos Aires: Imago Mundi.
- Sancho Gil, J., & Hernández Hernández, F. (2011). "La introducción de las TIC no demuestra que el alumnado aprenda mejor". *Cuadernos de Pedagogía*(411), 40-45.
- Schwartzman, G., Tarasow, F., & Trech, M. (2014). *Dispositivos tecnopedagógicos en línea: medios interactivos para aprender*. ANEP-CEIBAL, Montevideo. Obtenido de <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/dispositivos-tecnopedagogicos-linea-medios-interactivos-para-aprender>
- Scolari, C. (26 de septiembre de 2014). *Hipermediaciones. Alfabetismo transmedia: un programa de investigación*. Obtenido de <https://hipermediaciones.com/2014/09/26/transalfabetismos/>

- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Skliar, C. (mayo-agosto de 2003). La futilidad de la explicación, la lección del poeta y los laberintos de una pedagogía pesimista. (U. d. Antioquia, Ed.) *Revista Educación y Pedagogía*, XV(36), 71-82.
- Southwell, M. (Enero - Junio de 2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Práxis Educativa (Brasil)*, 6(1), 67-78.
- Tedesco, J. C., Steinberg, C., & Tófaló, A. (2015). *Resultados de la Encuesta Nacional sobre Integración*. Buenos Aires: UNICEF.
- Tyack, D., & Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.
- UNESCO. (2003). *Boletín del sector Educación de la UNESCO*. París: UNESCO.
- Vidal Puga, M. d. (2006). Investigación de las TIC en educación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 539-552.
- Viñao Frago, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Williams, R. (Marzo - Mayo de 2005). Base y superestructura en la teoría cultural marxista. (B. Ribeiro Manfrini, Ed.) *Revista USP*(65), 210 - 224.
- Williams, R., & Edge, D. (September de 1996). The social shaping of technology. *Research Policy*, 25(6), 865-899.

7. Anexo

Entrevistados

Federico – Director de Puerta 18. Entrevista personal N°1: 28 de mayo de 2019.

Nicolás – Ex Coordinador de Puerta 18. Entrevista personal N°2: 29 de julio de 2019.

Brian – Coordinador general de Puerta 18. Entrevista personal N°3: 19 de agosto de 2019.

Stefy – Docente coordinadora de Puerta 18. Entrevista personal N°4: 19 de agosto de 2019.

Wendy – Ex docente coordinadora de Puerta 18. Entrevista personal N°5: 11 de agosto de 2019.

Diego – Especialista externo de Puerta 18. Entrevista personal N°6: 10 de octubre de 2019.

Leandro – Especialista externo de Puerta 18. Entrevista personal N°7: 17 de diciembre de 2019.

Guía de entrevistas a docentes coordinadores y especialistas de Puerta 18

Nombre:

Profesión:

Tiempo de vinculación en Puerta 18:

Área de interés o especialidad:

- ¿Cómo llegas a Puerta 18?
- ¿Cómo fue tu primera experiencia docente en Puerta 18?
- ¿Qué hacías o haces como docente en Puerta 18?
- ¿Cómo planificabas o planificas tus clases en Puerta 18?
- ¿Qué semejanzas y diferencias encuentras entre la propuesta educativa de Puerta 18 y los otros espacios en que trabajas como docente?
- ¿Qué dificultades has vivido en tu labor como docente en Puerta 18?
- Descríbeme por favor un día habitual de tu labor como docente en Puerta 18
- ¿Tienes algún recuerdo en particular, alguna experiencia significativa que hayas vivido con los participantes de Puerta 18?

Guía de entrevistas a coordinadores de Puerta 18

Nombre:

Profesión:

Tiempo de vinculación en Puerta 18:

Área de interés o especialidad:

- ¿Cómo llegas a Puerta 18?
- ¿Cómo se construyó la propuesta educativa de Puerta 18?
- ¿Qué desafíos y dificultades se presentaron para la puesta en marcha del proyecto?
- ¿Cuáles serían tus funciones como director o coordinador general de Puerta 18?
- ¿Cómo está conformado el equipo de trabajo?
- ¿Cómo se distribuyen los roles y tareas?
- ¿Cómo se planifican las diferentes actividades que tienen lugar en Puerta 18?
- ¿Cuáles son los criterios de búsqueda que utilizan a la hora de indagar por posibles perfiles de docentes coordinadores y especialistas externos que se vinculen a Puerta 18?
- ¿Qué dificultades has vivido en tu labor como director o coordinador general en Puerta 18?
- ¿Cuáles son las estrategias que utilizan para la difusión de la propuesta educativa de Puerta 18?
- Descríbeme por favor un día habitual de tu labor como director o coordinador en Puerta 18
- ¿Tienes algún recuerdo en particular, alguna experiencia significativa que hayas vivido con los participantes de Puerta 18?