

# Del texto escrito al presente pospandemia: nada volverá a ser como antes

From the written text to the post-pandemic present:  
nothing will ever be the same again

Alicia Alderete. Universidad Nacional de Rosario, Argentina. [alderetealicia85@gmail.com](mailto:alderetealicia85@gmail.com)  
ORCID: 0000-0003-2235-6393

Fecha de recepción: 13/4/2023. Fecha de aceptación: 5/6/2023. Fecha de publicación: 29/8/2023

## Resumen

La pandemia de COVID-19 modificó las estructuras de las relaciones económicas, sociales, culturales, educativas; por mencionar solo algunas de las estructuras que organizan la vida cotidiana de las personas. Resulta clave el segmento temporal comprendido entre los años 2020-2022 al momento de construir y producir textos, saberes, discursos en torno al currículum, la didáctica, la enseñanza en este contexto pospandemia. Es (casi) irrefutable concebir a este fenómeno como una irrupción que se dio en todos los ámbitos y se coló por cada quebradura que se abría a su paso. *Nada volverá a ser como antes* es un imperativo que circula en este presente al que reconocemos como pospandemia. Advertir algunos pasajes que se dan del texto escrito (curricular) a las circunstancias institucionales educativas del presente nos permite percibir algunos desafíos actuales y evocar algunas orientaciones sobre lecturas y miradas en esta contingencia. La pandemia, como rasgo disruptivo dislocante, y a

## Abstract

The COVID-19 pandemic modified the structures of economic, social, cultural, and educational relations, to mention only some of the structures that organize people's daily lives. The 2020-2022 time frame becomes key when it comes to building and producing texts, knowledge, discourses around the curriculum, didactics, and teaching in this post-pandemic context. It is (almost) irrefutable to conceive this phenomenon as an irruption that occurred in all domains and crept in through every crack that opened up in its path. *Nothing will ever be as it was before* is an imperative that circulates in this present that we recognize as post-pandemic. Noticing some passages from the written text (curriculum) to the present educational institutional circumstances allows us to perceive some current challenges and evoke some orientations on readings and views in this contingency. The pandemic, as a dislocating disruptive feature—and the post-pandemic effect—, are proposing a

posteriori los efectos pospandemia, están planteando un escenario en el que se dan por acabadas las instituciones del Estado. Esta vacuidad del significante por parte de los discursos hegemónicos es una preocupación, pues remite al acabose *de la escuela como institución pública que articula lo común y en ello, al currículum como texto que representa lo común*. Retomar el significante pospandemia y otorgarle sentidos incesantemente, reconocer las tramas discursivas y los juegos del lenguaje que lo constituyen en cada escenario particular donde dejó su rastro, ayudará a leer mejor las circunstancias del presente. Traducir el texto curricular en los escenarios educativos escolares de pospandemia exige dar sentidos políticos, identitarios, locales, internacionales a los discursos curriculares que allí se traman.

**Palabras clave:** currículum, traducciones, contornos sociales

scenario in which State institutions are considered finished. This vacuity of the signifier coming from hegemonic discourses is a concern, since it refers to the end of school as a public institution that articulates what is common and, with it, to the curriculum as a text that represents the common. Taking up the post-pandemic signifier and constantly giving it meanings, recognizing the discursive plots and language games that constitute it in each particular scenario where it has left its trace, will help to make a better reading of the circumstances of the present. Translating the curricular text in post-pandemic school educational settings requires giving political, identity related, local, and international meanings to the curricular discourses that are woven there. Keeping in mind the dislocation of structures and giving buoyancy to the signifier are key elements to create possibilities for the future in contexts of generalized structural crisis.

**Keywords:** currículum, translations, social boundaries

## Introducción

La pandemia de COVID-19 que tuvo lugar como fenómeno mundial durante los años 2020 y 2021 completos, modificó las estructuras que, aunque desgastadas, seguían vigentes y como estructurantes de la vida cotidiana de las personas. La política, la economía, la organización social, la cultura, la educación (por mencionar solo algunas) se vieron dislocadas por este evento global. Es (casi) irrefutable concebir a este fenómeno como una irrupción que se dio en todos los ámbitos y se coló por cada quebradura que se abría a su paso. Es clave este segmento temporal comprendido entre los años 2020-2021, al que además se adhiere el año 2022, porque en el primer período de tiempo tuvo lugar el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO en adelante) que suspendió la presencialidad escolar, pero que durante el 2022 se ensayó su retorno pleno.

Durante la pandemia los discursos sobre la educación escolarizada fueron diversos. En los extremos se encontraban, por un lado, aquellos que definían a la escuela como *el único lugar* donde suceden tareas de enseñanza y aprendizaje (dislocadas con el ASPO); y por el otro, posiciones individualistas que reafirmaban el *homeschooling*<sup>1</sup>. Un extremo discursivo u el otro invitaban a pensar en los sentidos de la escuela, de la educación escolarizada en Argentina, sea como ese espacio privilegiado para la transmisión de los saberes socialmente relevantes; o como ese espacio que se percibía agónico y que en ese preciso momento mostraba a su fin.

Este escrito presenta los primeros avances del proyecto de investigación iniciado a fines del año 2022 que se denomina *Los sentidos de la educación secundaria*, donde metodológicamente se parte de la Teoría del Discurso (Laclau, 2014), y que tiene por objetivos: *a)* indagar los sentidos de la educación secundaria escolarizada a través de los niveles de las políticas curriculares, *b)* conocer los sentidos de la educación secundaria escolarizada en la ciudad de Rosario y, *c)* reconocer qué sentidos tiene —para docentes y estudiantes— enseñar y aprender en estas instituciones escolares (respectivamente). Dos dimensiones de estudio atraviesan esta investigación: una, toma como unidad de análisis los documentos oficiales que definen y traducen los sentidos de la escuela secundaria desde el nivel supra hasta el nivel nano<sup>2</sup>. La otra dimensión toma como unidad de análisis la escuela secundaria. Componen la muestra tres instituciones del nivel ubicadas geográficamente en la zona sur de la ciudad de Rosario (provincia de Santa Fe), desde las que se podrán reconocer y estudiar los sentidos que sus actores le otorgan a la educación secundaria. La intención de esta investigación es aportar a los debates en el campo del currículum y de las políticas curriculares y, sobre todo construir algunas nociones que —desde perspectivas poscríticas, posestructurales y posmarxistas— ayuden a reconocer posibles sentidos que mantienen vigente a la educación secundaria escolarizada en la pospandemia. Estas nociones habrán de colaborar en la formación docente de profesores para el nivel secundario. Específicamente, en esta oportunidad se presentan algunos conceptos y categorías que estructuran la

investigación. Se exponen las rupturas más visibles entre el texto curricular escrito y las prácticas escolares del presente. Sobre el final se comparten algunas de las posibilidades y desafíos que —hasta el momento— se pudieron reconocer y despejar en el escenario de la educación secundaria en este corto período vigente de pospandemia. Por último, el fenómeno es contemporáneo, por lo tanto, es muy probable que en un tiempo se compartan descripciones, análisis, reflexiones teóricas más precisas al respecto.

### **Significantes en la educación escolarizada pandemia - pospandemia**

Es preciso retomar el fenómeno pandemia y definirlo como rasgo disruptivo que dislocó las estructuras (que estuvieron hasta el 2020) vigentes en la sociedad. Durante un siglo aproximadamente, la educación escolarizada funcionaba como estructurante de la vida cotidiana de las personas. La familia, los tiempos y las actividades de cada uno de sus miembros se volvieron dependientes de la escolarización; sin embargo, esto se modificó por completo durante la pandemia y el ASPO. En este contexto y en tiempos de pospolítica, la escuela ha sido cuestionada y traccionada por discursos que acentúan el descrédito de las instituciones democráticas (Mouffe, 1996 en De Alba y Casimiro Lopes, 2015, p.46) del Estado<sup>3</sup>. En Argentina, este enunciado evoca, además, períodos del pasado reciente que bajo el postulado *fin de las instituciones del Estado* han puesto en duda la continuidad de las instituciones democráticas públicas, por lo cual, en el contexto nacional, estos discursos no pasan desapercibidos.

La noción de análisis político del discurso (APD), propuesto en 1985 por Laclau y Mouffe (2004), se constituye en una vía válida para analizar dicho fenómeno discursivo. Ambos autores proponen una concepción de discurso como totalidad resultante de la interrelación entre elementos que configuran un sistema de significación, el cual —a su vez— determina la comprensión que los individuos hacen acerca de su desempeño en la sociedad y acerca de su propia acción política (Laclau y Mouffe, 2004). En consecuencia, esta noción permite reconocer las maneras en que las estructuras de significación determinan ciertas formas de conducta y se observa cómo se construyen los discursos que estructuran las actividades de los agentes sociales.

Según Laclau (2005), algunos de los significantes que circulan en las sociedades contienen vacuidad. Para el filósofo político, el significante vacío no se corresponde con un significado específico, sin embargo, pertenece al lenguaje y por ende tiene significado. Se constituye un vacío cuando, al no existir un solo significado, el significante tiene una amplitud de posibilidades que impiden que se cierre.

Si se retoma el enunciado *«fin de las instituciones del Estado»*, es posible notar que estas palabras traman relaciones entre sí, de las cuales se disparan una pluralidad de direcciones que encarnan relaciones de diferente índole. Es imposible conocer la pluralidad de direcciones que toma este significado, pero es importante

reconocer que es mucho más que una sumatoria de palabras ordenadas unas tras otras. Así, el significante vacío es algo imposible y necesario. Es imposible porque las relaciones de equivalencia y diferencia nunca terminan en una estructura lógica y coherente. Es necesario porque sin las relaciones de equivalencia y diferencia, serían solo sonidos sin sentido.

A la universalidad de relaciones de sentido del significante *el fin de las instituciones del Estado*, supone en la Argentina pos 2001 una serie de sensaciones locales e identitarias que lo particulariza y desvincula de otros contenidos y relaciones que podrían existir —por ejemplo— en otros países latinoamericanos. Si bien se presenta un concepto bastante armado, también es un concepto con un equilibrio inestable. Inscripto en un contexto de cambio político, este concepto contiene responsabilidad política, ya que, en una contingencia<sup>4</sup> específica, se ha definido un concepto que supone una verdad, justamente porque se emite desde voces legitimadas, seleccionadas a través de procesos hegemónicos. Este carácter de verdad (hegemónica) bloquea el ingreso de otras formas de interpretar el significante y trabajar con él, en definitiva, *cancela la diferencia* (De Alba, 2007, p. 46), cancela la posibilidad de concebirlo de otra forma, de armar al significante con características diferentes a las que el discurso hegemónico distribuye. La responsabilidad política mantiene estrecha relación con la noción de hegemonía, por lo tanto, cuando se decide otorgar un significado preciso a un significante vacío, la relación que aquí se trama es de poder y es hegemónica.

En lo que respecta a la educación escolarizada, el enunciado *fin de las instituciones del Estado*, rememora escenarios político-educativos no tan lejanos (década de 1990) donde, las escuelas públicas sintieron de cerca la sensación escalofriante de cierre. Este significante no pasa desapercibido para *la escuela argentina* que se ha consolidado como la institución por excelencia que resguarda el carácter público de la educación y es articuladora de *lo común*. Espacio simbólico en el que habita con materialidad exclusiva el texto (o los textos) que representa los contenidos comunes para la sociedad, lo que define el Estado que es común a todas las personas, aquello que se une y enlaza en una cadena equivalencial, donde el derecho a la educación contiene legitimidad y vigencia.

Aquí preocupa el tránsito hacia la vacuidad del significante que se viene nombrando. Es menester otorgarle sentidos de manera incesante, reconocer las tramas discursivas y los juegos del lenguaje que lo van constituyendo en cada escenario particular donde se registra su rastro, esto permitirá leer con claridad las circunstancias del presente. En la actual contingencia, traducir el texto curricular en los escenarios educativos escolares de pospandemia exige dar sentidos políticos, identitarios, locales, internacionales a los discursos curriculares que allí se traman. Tener presente que las estructuras conocidas se dislocaron es un elemento clave para advertir y crear posibilidades educativas de futuro en contextos de crisis estructural generalizada (CEG en adelante).

## Las posibilidades de futuro en contextos de crisis estructural generalizada

«Las crisis estructurales se refieren al rompimiento de la estructura, a su estructuración. En cuanto al calificativo “generalizada”, se refiere a la interrelación sistémica o estructural en la actual crisis» (De Alba, 2007, p. 97). Son crisis de las que no se puede predecir su duración, sin embargo, se presentan como posibilitadoras, porque al ser generalizadas, rompen *todas* las estructuras existentes, arrasan con ellas. Es precisamente ese rompimiento el que expone la necesidad de un nuevo armado y habilita la construcción de futuro con nuevas formas de pensar y actuar, con nuevas formas de vida, con nuevos juegos del lenguaje. De esta manera en contextos de CEG en estado avanzado es posible construir *contornos sociales*, los cuales se conforman por un conjunto de elementos emergentes:

*Rasgos disruptivos*: son elementos que prevalecen de configuraciones anteriores, se muestran de forma significativa en el espacio social y realizan dos funciones; dislocan el orden de las cosas en un momento de la CEG y muestran algunos indicios de los elementos que conformarán los contornos en una nueva configuración. Al ser incursiones demasiado fuertes, afectan seriamente.

*Elementos que provienen de otras estructuras*: pueden mostrarse de dos formas. Como elementos que provienen de las estructuras que se hallan en proceso de desestructuración, o como elementos latentes que habían quedado excluidos y que en el proceso de la CEG son reactivados.

*Elementos nuevos e inéditos*: aparecen en el contexto de la CEG. Son inéditos, son nuevos, pueden ser también el resultado de procesos que demuestran esa característica de inexistencia previa, su ineditud<sup>5</sup>.

En el contexto de la CEG y de pospandemia, las escuelas pueden producir nuevos juegos de lenguajes, nuevos discursos, incluso discursos inéditos en educación. Los contenidos escolares, su organización, su enseñanza, las propuestas interdisciplinarias, la hibridez, en fin, crear coreografías de enseñanza jamás practicadas y nunca antes pensadas (ni siquiera como posibles). Luego del fenómeno mundial pandémico, el camino hacia la presencialidad por el que transitaron los actores institucionales durante el año 2022 convoca a pensar en un 2023 con posibilidades educativas donde se imaginen formas de enseñanza futuras, abiertas y precarias<sup>6</sup>, construidas desde el presente (que es lo que conocemos), pero pensando en el porvenir de las infancias, las juventudes, las personas adultas que habitan las escuelas de esa modalidad y para el estudiantado de la formación docente. En el apartado que sigue, se revisan algunas de estas posibilidades para la educación escolarizada.

## Del 2023 hacia el futuro

En este apartado, se pretenden revisar y exponer posibles nuevos significados para la educación escolar en el escenario pospandemia. Durante el 2022, las escuelas ensayaron el retorno pleno a la presencialidad; presencialidad que se rigió por su ineditud en un transcurso de tiempo que tampoco contaba con nombre propio, sino que fue nombrado por lo que dejó de ser, pospandemia.

El 2023 conserva rasgos comunes con el 2022, puesto que el tiempo de pospandemia continúa vigente para las instituciones escolares. Persisten en ellas algunos interrogantes que fueron emergentes en dicho período y que interpelan los modos de producir textos, saberes, discursos en torno al currículum, la didáctica, la enseñanza. Se presenta también como contexto posible para reconocer algunos pasajes que se dan del texto escrito (curricular) a las circunstancias institucionales educativas del presente. En esas intersecciones se pueden advertir desafíos para la actualidad y a su vez proponer ciertas orientaciones sobre lecturas y miradas en la contingencia. Por otro lado, se recuerda que el fenómeno es contemporáneo, por lo tanto, es muy probable que en un tiempo emerjan interpretaciones más acertadas al respecto.

En principio, proponer algunos desafíos para el futuro cercano, implica reconocer significantes flotantes que, en el contexto escolar, ayuden a resignificar algunos elementos discursivos privilegiados que parcialmente fijan el sentido de la cadena de significantes. Son constituidos en el interior de una «intertextualidad que los desborda»; cuya característica central es su naturaleza ambigua y polisémica (Laclau, 2005). Dan cuenta de luchas por hegemonizar un espacio político discursivo. Para De Alba (2007), «refiere a aquel que flota con distinto significado de un sistema o totalidad a otro sistema o talidad» (p. 47).

En el campo del currículum es frecuente encontrar discursos que resignifican un significante. Cuando este trabajo de resignificación ha pasado por un trabajo de deconstrucción, el campo de significación —resignificado— es relativamente claro; sin embargo, en múltiples ocasiones se presta a manejos poco rigurosos y a propiciar confusiones de manera intencional o no intencional. (De Alba, 2007, p. 47)

Resignificar el texto curricular en las escuelas a fin de poder comprender cada escenario educativo en particular y trabajar allí con propuestas específicas, implica entenderlo como:

La síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición

social. Propuesta conformada por aspectos estructurales, formales y procesuales prácticos, así como dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. (De Alba, 1995, pp. 3-4)

Esta síntesis, escrita, que funciona como garante de lo común reclama traducciones que, acorde a las identidades, a las particularidades, a las diferencias de cada contexto escolar, pueda nombrar lo que significa enseñar y aprender en esos espacios específicos.

En esta instancia se evocan los discursos curriculares de pospandemia, justamente en el hiato entre el texto curricular escrito y las circunstancias del presente. Se los ubica aquí ya que, en la educación escolarizada, los contenidos educativos y su organización, las construcciones metodológicas para el desarrollo de la enseñanza, los espacios físicos institucionales, el rol docente son imperativos que mantuvieron significantes y características específicas que perduraron un tiempo bastante amplio en el imaginario educativo escolarizado, pero que, durante el confinamiento se derrumbaron completamente. El ASPO funcionó como rasgo disruptivo que irrumpió en la cotidianeidad de las personas y —en lo que refiere a educación— en el escenario escolar; dislocando todo lo que los actores institucionales *sabían hacer* en las escuelas. En ese presente de confinamiento total, se retomaron elementos de otras estructuras, se intentaron crear elementos nuevos e inéditos que emergieran y pudieran manifestarse como discursos que ayudasen a articular el desorden que transcurría.

El retorno a la presencialidad plena —en la mayoría de los casos— reactivó los discursos educativos modernos con la pretensión de volver a las instituciones escolares con los (saberes) viejos conocidos, es decir, desempolvando las propuestas de enseñanza que algún tiempo atrás habían funcionado, las lecturas, las formas de construir evaluación, los recursos, las actividades, los estudios sobre el desarrollo institucional y escolar, el rol docente.

El escenario (actual) pospandemia se presenta con otros/nuevos códigos, convoca a traducir nuevamente el texto curricular, sus discursos y prácticas, a otorgar nuevos sentidos a los objetos de la educación, volver a situar un origen del que partir. Ottoni (2003, en Casimiro Lopes, 2013) plantea que, si se entiende a la traducción como deconstrucciones, no existe fidelidad a un origen establecido, sino responsabilidad en la tarea de traducir eso que es intraducible. Traducir lo intraducible del texto curricular en los escenarios educativos escolares de pospandemia desafía a leer y reconocer las tensiones y conflictos que adquiere la trama de las políticas curriculares. El concepto de *traducción* devela y demuestra que los resultados discursivos de las interpretaciones construidas en cada escenario escolar son diversas y hasta contradictorias. El discurso refiere entonces al conjunto de

elementos de significación que se encuentran articulados en una configuración o sistema. Contienen posiciones diferenciales que, en esta articulación, conforman una equivalencia, un sistema (De Alba, 2007, p. 41).

Cada escuela con sus propios lenguajes y discursos traduce y diseña textos escritos, hablados, corporales, gestuales (por mencionar algunos); para Wittgenstein (1953 en De Alba, 2007, p. 41) no existe un lenguaje unívoco, sino que lo que existe son múltiples juegos del lenguaje. De esta manera, cada unidad escolar arma su propio juego del lenguaje propio y situado, con sus maneras específicas de significar el texto curricular. Cada juego del lenguaje es un todo, un sistema configurado compuesto por lenguajes, por las acciones con las que fue tejido e implica formas de vida; los significados se definen en el uso que tienen en el juego, juego que no es cerrado, ni tiene límites, sino que establece un origen que inicia el proceso, pero que tiene el efecto de la cinta de Moebius, es permanente. En la traducción, la circulación de significantes no tiene principio ni fin, el juego es incesante. Cada unidad escolar con las personas que la habita, que la circundan, la familia de cada estudiante, las otras instituciones con las que convive en el territorio, las identidades, sus intereses, sus condiciones, sus particularidades traduce el texto curricular, organiza sus contenidos, los prioriza, establece relevancias, para trabajar desde una problemática situada, desde un acontecimiento<sup>7</sup>, etcétera.

### **Articulaciones, propuestas y algunas conclusiones**

La articulación entendida como postura epistémica refiere a asumir todos los elementos que se consideren significativos y construir desde aquí el *propio discurso*. Asumir el carácter abierto y precario de esta forma de construcciones permite rechazar las formas de estudio y producciones intelectuales esencialistas y absolutistas, permite «construir algo nuevo que se logra a partir de una dispersión de elementos y de la apertura de la identidad diferencial de éstos» (De Alba, 2007, p. 59). El riesgo de superficialidad es bastante, por lo tanto, nos debemos la ardua tarea de otorgarle a cada significante una construcción discursiva inédita, renegociada ante cada estudio y análisis de los escenarios educativos escolares que se emprendan y de los objetos que en ellos habitan. A estas alturas ya sabemos que el lenguaje no es unívoco, que se teje ante cada escenario que propone sus propios *juegos (del Lenguaje)* y que se dispone a articularse desde una configuración epistémica, teórica y metodológica.

La cadena articuladora que se construya también va a ser precaria, lo que le va a permitir volver a armarse cuantas veces sean necesarias para definir un objeto de estudio y armar sus articulaciones internas y los pasajes deseados entre el texto escrito y cada escenario particular pospandemia. La solidez de lo precario se halla en sus conceptos estructurales. Específicamente se asume una postura posestructuralista y posmarxista como una posibilidad para pensar la pospandemia. Del marxismo se toman sus categorías centrales «reactivadas» a fin de mostrar la

contingencia originaria (Laclau y Mouffe, 2004, p. 8) y las contingencias actuales que no conformaron el pensamiento marxista; justamente por su inexistencia en el siglo XIX. Términos como disidencias, identidades de género no existían; términos como trabajadores asalariados encontraron sus limitaciones en el capitalismo contemporáneo y pospandémico. Del posestructuralismo se toma prestado su atención a lo local, parcial y múltiple, que puede contribuir a generar comprensiones de las dinámicas contradictorias de docentes y estudiantes (Carlachiani, 2021, p. 117). De esta manera, se asume la conformación de una trama epistémica precaria, local, contingente que pueda leer las circunstancias del presente y articularlas a fin de estudiar problemáticas curriculares y didácticas, que a su vez permitan construir discursos académicos para abordarlas y trabajarlas concretamente en el territorio local.

Es atinado recordar que las perspectivas posmodernas son contradictorias entre sí, por eso se expresó con claridad la postura que aquí se asume. Si bien ya se mencionó que la articulación invita a tomar todos los elementos necesarios para construir los propios discursos, éstos se «arman» con teorías y se concretan con metodologías. Es así que, las teorías que de forma particular e intelectual se asumen en este estadio posmoderno, refieren al posestructuralismo y al posmarxismo. Desde aquí, retomar el texto (curricular) escrito, traducirlo y construir discursos contingentes que reconozcan las circunstancias del presente desde estas posturas teóricas significa definir qué categorías van a estructurar el estudio de este objeto y organizar su articulación. En este sentido es que la propuesta reclama fortalecer producciones intelectuales con posiciones consolidadas en torno a la *articulación* de lo colectivo y lo particular, lo internacional y lo local.

Tomar elementos del pasado moderno y reactivar las bases teóricas que se mencionaron, reconocer los eventos dislocantes que transcurrimos y encontrar emergentes que procuren lo nuevo e inédito desde renegociaciones precarias. Se asiste a un contexto que reclama la emergencia de propuestas menos desiguales y menos discriminadoras. Aquí es útil lo plural, así como la construcción y configuración de *Discursos curriculares de pospandemia*. Traducir *del texto escrito a las circunstancias del presente* con articulaciones significativas. De esta manera, construir discursos curriculares pospandemia desde la perspectiva presentada intenta pensar en imperativos para la educación pública que valoren el currículum como una síntesis de elementos culturales, que reconozca al texto escrito como una propuesta que es definida en la práctica y que analice las circunstancias del presente como propuesta curricular y didáctica a diseñar y desarrollar por las instituciones escolares, la docencia y el estudiantado de cada comunidad, sin perder de vista el plano internacional; propuestas que sean precarias abiertas, con discurso político, curricular y didáctico propio. Plausibles de revisarse cada vez que se considere pertinente. Que no quite valor a las identidades del estudiantado, sino que parta de su reconocimiento, que no negocie las desigualdades, sino que el punto de ini-

cio considere su existencia, que negocie significados, pero que deleve y recuerde que las desigualdades aún existen en la extensa lista de problemáticas latinoamericanas por resolver.

El escenario pospandémico es complejo, los desafíos están escritos, los contenidos deberán ser traducidos en cada contexto escolar, los pasajes entre el texto escrito y el escenario actual tendrán que tener en su centro imperativos como el derecho a la educación, a la seguridad, a una educación pública de calidad y de esta manera construir contornos sociales en vigencia. La educación secundaria tiene que seguir trabajando desde el *imperativo del derecho a la educación secundaria obligatoria*, no solo en términos educativos sino como derecho al futuro, al provenir, al armado de un proyecto personal y colectivo por cada estudiante que asista a las escuelas del nivel.

No es tarea solo de la docencia. El compromiso debe ser político, son necesarias e imprescindibles acciones políticas de gobierno que reconfiguren los discursos sobre el fin de las instituciones del Estado e instalen en su lugar un lenguaje de mundos posibles, de enseñanza y aprendizajes posibles, de resguardo de las infancias y juventudes; de otra forma se torna inviable (al menos en el Gran Rosario).

## Notas

1. Tendencia educativa que promueve la educación en el hogar por sobre la educación en la escuela. Las familias que adhieren a esta tendencia y modalidad consideran que la educación escolarizada distribuye valores y significados ideológicos con los que esas familias no coinciden.

2. La Red Stirling para los Estudios del Currículum (citados en Morelli, 2017) define a esos niveles donde se definen y traducen las políticas curriculares de la siguiente manera: el nivel supra (políticas globales); el nivel macro (políticas nacionales); el nivel meso (nivel de elaboración de las políticas jurisdiccionales); el nivel micro (organización del currículum en las instituciones) y el nivel nano (clase escolar). Se reconoce a estos niveles como entramados complejos, contradictorios, conflictivos y no unidireccionales

3. Fin de las instituciones del Estado: este enunciado como tal es recuperado de los discursos sociales, de los medios de comunicación y de los grupos económicos de poder desde la idea de dar por finalizada el Estado como tal, como garante de derechos, como constructor de ciudadanía a través de sus instituciones. Desde los discursos sociales se desconfía cada vez más de las instituciones del Estado, desde los medios de comunicación se abona esa desconfianza, y desde los grupos económicos se abona la misma desconfianza, pero además se registra un esmero por volverlas inertes a la vez que conducir a su destrucción justamente por el carácter regulatorio que tiene. En Argentina, la última dictadura militar (1976-1983) fue la provocación de terror por parte del Estado hacia la sociedad y ciudadanos que debía proteger. Utilizó las instituciones del Estado como parte fundamental de ese plan siniestro. Escuelas y hospitales (en su mayoría) fueron lugares de detección de personas, de sometimiento a las peores vejaciones, de centros clandestinos de detención, etcétera. En los años 90 la crisis de lo público (Cullen, 1997) como producto de las medidas económicas neoliberales desarrolladas con total consentimiento por parte del gobierno nacional perjudicaron y dejaron a las instituciones del Estado expuestas al descreimiento de la sociedad y con una notoria crisis de lo público frente a lo privado. Seguidamente los años 2000, específicamente la crisis del 2001, continuaron y profundizaron el deterioro y descreimiento sobre las instituciones. Así, sucesivamente los gobiernos se encargaron de continuar con este panorama hacia las instituciones que nos igualan como ciudadanas/os de un territorio estatal-nacional. En el caso específico de las escuelas, fueron y son expuestas como las responsables de la crisis social por «falta de educación». Los gobiernos

declaran la responsabilidad de esta crisis en la docencia y en los paros de actividades educativas escolares a las que empujan cada inicio de año lectivo. El fin de las instituciones del Estado, parece ser un discurso que penetra las fibras sociales, a veces sin que midamos las consecuencias de lo que este fin generaría. En este sentido es que se toma este enunciado, pero para ponerlo en evidencia y recuperar la importancia de las instituciones estatales en este escrito.

4. Contingencia: La contingencia contiene tres aspectos: a) la oportunidad de una posibilidad en una multiplicidad, b) su relación con la necesidad, c) su carácter de apertura, ambivalencia y zonas de oscuridad del proceso de constitución ontológico. En la contingencia una de las posibilidades se activa como constitutiva de la realidad. Tiene una fuerte relación con la necesidad histórica y lo que tenemos entre contingencia y necesidad es tensión (De Alba, 2007).

5. De Alba entiende por ineditud «a las características, hechos, movimientos, etc., que aun articulando elementos ya existentes incorporan y articulan de manera nodal y significativa elementos nuevos» (De Alba, 2007, p. 113).

6. Por abierto y precario De Alba (2007) entiende aquellas conformaciones que nunca son cerradas por cometo y en las que se efectúan constantes deslizamientos (p. 75).

7. Lazzarato define: «El acontecimiento muestra lo que una época tiene de intolerable, pero también hace emerger nuevas posibilidades de vida. Esta nueva distribución de los posibles y de los deseos abre a su vez un proceso de experimentación y creación. Hay que experimentar lo que implica la mutación de la subjetividad y crear los gerenciamientos, dispositivos e instituciones que sean capaces de desplegar estas nuevas posibilidades de vida» (Lazzarato, 2006, p. 44 en Morelli, 2016, p. 24).

## Referencias bibliográficas

Carlachiani, C. (2021). *Escuelas secundarias inclusivas. Una lectura curricular poscrítica*. Teseo.

Casimiro Lopes, A.; Rodrigues da Cunha, E. y Camilo Costa, H. (2013). De la recontextualización a la traducción: Investigando políticas de currículum. *Currículo sem Fronteiras* 13(3), pp. 392-410.

Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Paidós.

De Alba, A. (1995). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectiva*. Miño y Dávila Editores.

De Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. IISSUE educación- Plaza y Valdés Editores.

De Alba, A. y Casimiro Lopes, A. (2015) (Coord.). *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. IISSUE.

Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica.

Laclau, E. (2014). *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

Laclau, E. y Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.

Morelli, S. (2016) (coord.). *Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos MC. La educación en acontecimientos*. Homo Sapiens.

Morelli, S. (2017). Discurso e política como linguagem para o currículo: a contribuição de Chantal Mouffe para investigação da Educação Básica na Argentina en Casimiro Lopes, A. y Oliveira, M. (Organizadoras). *Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas*. Editora CRV.