



“No perderás”.

Educación y lazo social en la escena neoliberal¹

Daniela Cecilia Spósito^{2*}

Introducción

La Libertad Avanza (LLA) llegó al gobierno mediante elecciones democráticas en la Argentina a fines de 2023. La irrupción de este modelo político de ultraderecha, me condujo a reconsiderar algunos escritos producidos en los períodos de pandemia de COVID-19 y pospandemia sobre mi propia experiencia en una institución escolar de nivel medio. ¿Sería posible considerar algunas líneas de conexión entre el imperativo de hiperproductividad y la constitución de subjetividades emprendedoras de sí -fenómenos que atentan contra la constitución de cualquier modo de lazo social colectivo y solidario- presentes en ambos momentos, y que incluso, podrían haberlos excedido, temporalmente hablando, si los consideramos en un contexto mayor y en el marco de una genealogía? Sin respuestas, releo a Benjamin y, me pregunto, de qué modo podría articularse históricamente el pasado reciente con esta actualidad, en tanto, algunos de los recuerdos de la escuela durante el confinamiento y la pospandemia, y otros, previos, insisten relampagueando en el presente instante de peligro. Ofrezco aquí un mapeo -siempre provisorio-, una suerte de estado de la cuestión que da cuenta de algunas reflexiones críticas producidas en ambos escenarios, junto con una serie de inquietudes que no cesan.

1 Algunos de los postulados de este ensayo fueron considerados en el artículo Pospandemia, educación y vida en común. (Spósito, 2023a)

2 Licenciada en Filosofía (FFyH), Magíster en Comunicación y Cultura Contemporánea y Doctora en Semiótica (CEA) por la Universidad Nacional de Córdoba. Periodista gráfica y docente.

* CIFFyH / UNC - daniela.sposito@unc.edu.ar

Presentación

La pandemia irrumpió en nuestras vidas sin aviso. Su concomitante confinamiento obligatorio provocó efectos en la institución escolar que ameritan ser analizados. Este ensayo surge a partir de una serie de interrogantes acerca de cómo la escuela, territorio constitutivo de un lazo social solidario y de construcción del entramado de relaciones que instituyen lo común, atravesó la escena pospandémica en 2021. Nuestra indagación abarca un campo de problematizaciones abierto en este contexto, en el cual dicha institución se convierte en una suerte de "trincheras con tres frentes de ataque: estudiantes, autoridades y madres" (Díaz, 2020), y algunos de los efectos producidos tras dicho período de aislamiento.

En particular, nos preguntamos acerca de las dificultades que atravesó la institución escolar para asumir y elaborar la pérdida (de experiencias, de contenidos) y de efectuar el duelo respecto de lo perdido, de ponerlo en palabras. Lo que primó fue un efecto de desfasaje y un agobio, contruidos sobre una sedimentación de pérdidas que horadaron dichas subjetividades y que ameritan futuras investigaciones. Al mismo tiempo, se impulsó la exigencia de productividad -a docentes y alumnos- como imperativo, contexto en el cual dichas subjetividades fueron interpeladas en tanto emprendedores de sí que debían sortear con éxito las dificultades para cumplir con los objetivos prefijados por la escuela para ese período.

Para finalizar, consideramos posibles vinculaciones en el campo de la educación entre aquel momento y la actual coyuntura, en el contexto de un gobierno de ultraderecha, período en el que se han intensificado, para la institución escolar, imperativos que fueron pregnantes durante la pandemia, provenientes en su mayor parte, del ámbito tecnológico y empresarial. Nos referimos a la hiperproductividad, el emprendedurismo, el rendimiento, el éxito, la excelencia, la eficacia, el sacrificio y la meritocracia, en el marco de una máquina de producción de subjetividades productivas, calculables: sujetos autónomos capaces de controlarlo todo, desde una perspectiva instrumental de la vida, como dice Giuliano (2015). En este sentido, no deben subestimarse los métodos de evaluación cuantitativos, previos a la pandemia, modos de medición que no pueden pensar el error sino como falta, y que miden el valor del sujeto, juzgan, moralizan y lo condenan según los resultados obtenidos en sus exámenes. Así, la educación se reduce a una máquina productora de resultados esperados

(Butler citado en Giuliano, 2015). Se trata de un acercamiento preliminar a una problemática cuya resolución requerirá, sin dudas, de futuras investigaciones y de nuestra capacidad de crítica e inventiva.

Escuela y confinamiento

¿Qué se decidirá cuando ya no nos invada la ansiedad, cuando el recuerdo del encierro se desvanezca gradualmente y cuando las desigualdades reveladas por los terribles acontecimientos que vivimos se vean de nuevo ensombrecidas por el activismo cotidiano?

Temo que la prisa por *salir* de la crisis nos haga olvidar las condiciones en las que entramos en ella y que el *regreso a la normalidad* sea, según la lógica de la pendiente más pronunciada, un “regreso a lo anormal”.

Philippe Meirieu, *La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?*

Para hacer frente a la amenaza de expansión de la emergencia mundial de COVID-19, el 16 de marzo de 2020, el Gobierno Nacional decidió la suspensión de las clases presenciales en las escuelas de todo el territorio nacional. Días después, se decretaría el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) para el resto de las actividades económicas, sociales y culturales.³ En ese contexto, también por decreto del Poder Ejecutivo Nacional, la actividad escolar atravesó un proceso de digitalización, como una de las estrategias para evitar la circulación comunitaria del virus. Dicho proceso, constituyó otros modos de subjetividad y subjetivación, y produjo nuevas maneras de construcción del lazo. La escuela -históricamente constituida como uno de los principales espacios instituyentes de lo común- profundizó, durante el confinamiento, inequidades y desigualdades previas a la emergencia pandémica. Esta situación reconfiguró la relación tradicional que la definía como espacio privilegiado de integración.

Durante la pandemia, se conformaron nuevas subjetivaciones tanto en docentes como en alumnos, y se modificaron representaciones y sentidos de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.⁴ Se agudizó la “desigualdad de posiciones” entre alumnos, previa a la pandemia, al tiempo que se “(agravó) la brecha entre los diferentes estratos sociales”

3 Resolución del Ministerio de Educación N°108/20.

4 Tomamos este concepto que diferencia la instancia de la enseñanza de la del aprendizaje, de Inés Dussel (2020a, p. 340). No toda enseñanza implica aprendizaje. En tal sentido, nos posicionamos desde una distancia crítica respecto del discurso pedagógico tradicional, que utiliza -y aplica- esta concepción conductista, conductual y de causalidad implicada en el sintagma enseñanza-aprendizaje.

(Dubet, 2011, p. 32), se profundizaron inequidades así como, también, se produjeron “imaginarios sociales” (Baczko, 1984) que combinaron lo viejo (las prescripciones sacrificiales y agónicas vinculadas a la responsabilidad docente) con la novedad (la domiciliación de los saberes y sus efectos de control intrafamiliar con la consecuente pérdida de autonomía de los estudiantes, entre sus aspectos más relevantes).

Abordamos una serie de preguntas respecto del regreso a lo que la *doxa* ha denominado *nueva normalidad* y de cómo esta pretensión normalizadora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje habría dejado expuestas problemáticas prepandémicas como, por ejemplo, las prescripciones respecto de la escuela como espacio que no debe perder contenidos en relación con las pautas preestablecidas por la institución. En contra de este sentido común, hacemos nuestras las palabras de Jorge Larrosa (ISEP, 2019), para quien a la escuela no se va a aprender sino a estudiar, en contra de lo que impulsa el modelo educativo comercial, clientelar, competitivo y meritocrático. Se aprende por aprender, dice Larrosa, no como medio privado para algún fin particular. Entre otras cosas, se va a la escuela para conversar, para hacer lazo con otros.

El sistema educativo se organizó históricamente en la Argentina desde el presupuesto de la presencialidad del aula simultánea entre docente y alumnos compartiendo un orden, una normativa, una estructuración del tiempo y un espacio común, como lo han estudiado distintos analistas.

La propagación viral provocada por la circulación del COVID-19 a nivel mundial entre 2020 y 2022, y el consecuente confinamiento decretado por el Poder Ejecutivo Nacional para disminuir el número de contagios, afectó la dinámica escolar tanto de docentes como de alumnos de maneras que aún no han sido lo suficientemente interrogadas. Entre otras cuestiones, provocó que los docentes de la escuela media tuvieran que, de manera repentina, sin haber tenido preparación previa para el escenario abierto por el acontecimiento pandémico, utilizar tecnologías virtuales como única forma de trabajo interpersonal con sus pares y de interacción con sus alumnos, a los fines de lograr lo que se propuso como garantía de la continuidad pedagógica.

El título de este ensayo, “no perderás” se ha constituido como un ideologema de matriz neoliberal, que supone un imperativo de enormes dimensiones pedagógicas, que abre un abanico de efectos para el campo educativo. La tecnologización en la esfera educativa, supone una fanta-

sía de totalidad sin fisuras ni pérdidas. Si la educación era antes un lugar donde, entre otras cuestiones, se podía aprender a saber perder, en esta actualidad, constituye un espacio en el que toda pérdida queda asociada a la culpa.⁵ Culpa de perder, puesto que uno de los imperativos neoliberales sostiene la ganancia a toda costa, el mandato es “tenerlo todo”, con sus consecuentes efectos sobre la constitución política de subjetividades que, entre otras cosas, quedan quebradas frente a semejante demanda.

No es menor admitir que el uso intensivo de la tecnología durante la pandemia fue un privilegio para los incluidos en el sistema, lo cual, como señala la ex Ministra de Educación, Adriana Puiggrós,⁶ “vuelve a poner sobre el tapete el peligro de la profundización de la desigualdad” (2020, p. 34), en tiempos en los que, como explica Arata: “América Latina atraviesa un momento inédito marcado por el agravamiento de las desigualdades que ya sufrían grandes sectores sociales antes de la irrupción de la pandemia” (2020, p. 64), en el marco de una creciente centralización de la riqueza, información y poder y la particular situación de subordinación de nuestro país, la cual afecta directamente el presupuesto nacional en educación. Arata propone que Estado y sociedad deben establecer:

un contrato social que defienda la escuela pública, promoviendo otros modos de estar en común y enfatizando que nadie está de más; sosteniendo una ineludible defensa de lo público y garantizando la igualdad de los cuidados como condición indispensable para la vida en democracia. En tiempos de intolerancias crecientes, la escuela debe postularse como el lugar donde se sensibiliza y piensa en torno al bien común (que potencie) la centralidad de los lazos colectivos, la solidaridad y el cuidado del otro. (2020, p. 65)

En un contexto mundial de “acumulación por desposesión” (Harvey, 2005) que produce, entre otros efectos, la mercantilización de ámbitos como el educativo, la Argentina no es una excepción. La “desigualdad de posiciones” (Dubet, 2020) entre alumnos, las inequidades previas, agudi-

5 Habría que rastrear, en otras indagaciones, las relaciones entre neoliberalismo y cristianismo.

6 Puiggrós fue nombrada Viceministra de Educación de la Nación en diciembre de 2019, durante la gestión en el Ejecutivo de Alberto Fernández. Por diferencias con el entonces Ministro de Educación, Nicolás Trotta, renunció a su cargo en agosto de 2020, en plena pandemia, meses después de decretado el ASPO.

zadas durante el confinamiento, produjeron mayor exclusión. La situación, que trasciende los debates meramente pedagógicos, dejó desescolarizados a miles de estudiantes, quienes no pudieron volver a reinsertarse en el sistema educativo y vieron interrumpidas sus trayectorias escolares. La educación pública, el lugar de lo común por antonomasia, adquirió entonces ribetes de privilegio, como nunca antes. Como dice Brailovsky, se trata de una problemática que se anuda con toda la trama social, en tanto "para muchos de los que estaban en el borde de la escolaridad, esta pandemia representó el empujón de tirarlos por la borda" (2020, p. 160). La pandemia, como sostiene Puiggrós:

encontró los sistemas educativos latinoamericanos heridos o mortalmente dañados [...] las políticas de privatización impulsadas por el mercado [actúan] a fondo en la mayor parte de los países de la región, [...] la desigualdad del derecho a la educación se verifica. (2020, p. 36)

Queda por investigar una posible genealogía que podría hilar estas políticas, inscriptas en un horizonte neoliberal, que encuentran hitos significativos previos en, por ejemplo, la sanción en 1993, durante la gestión de Carlos Menem en el Ejecutivo Nacional, de la Ley Federal de Educación N° 24.195 (derogada en 2006). O en las políticas educativas durante el gobierno de Mauricio Macri, desde diciembre de 2015 hasta 2019. En dicho período se modificaron, de manera regresiva, derechos de estudiantes y docentes a nivel nacional, a través de la reforma de políticas y programas que impulsaron la constitución de subjetividades de alumnos exitosos, autósuficientes y emprendeduristas.

Como ya había sostenido Puiggrós en intervenciones anteriores a la pandemia:

no se trata de que cada individuo pueda voluntariamente o con su esfuerzo hacerse de... [el derecho a la educación] como supone el neoliberalismo. [...] ¿Es la educación un derecho? [...] En muchas ocasiones, las personas creen que si alguien fracasa en su escolaridad o en su carrera es porque careció de voluntad, no se esforzó o no tiene suficiente inteligencia. [...] Pero ¿acaso todas las personas nacen con la misma posibilidad de acceso a la satisfacción de sus derechos? ¿La igualdad está asegurada para todos desde el nacimiento? [...]. El problema de fondo es sin duda el desarrollo

desigual y la centralización de la riqueza y poder en cada país. (Puiggrós, 19 de agosto de 2016)

Durante la pandemia, las subjetividades docentes fueron interpeladas en su tradicional “deber ser” ligado a valores construidos como esencias: solidaridad, heroísmo, sacrificio, responsabilidad, comprendidos como compromisos individuales (Spósito, 2023a). Desde dichas representaciones sacrificiales, se reforzaron imaginarios que constituyeron históricamente al docente como responsable de las tareas de cuidado y garante del derecho a la educación de sus alumnos. Se fijaron sentidos que lo definieron como un emprendedor de sí (en un sentido análogo al con que se interpeló las subjetividades de los alumnos) de cuya voluntad y elección debía depender la defensa de dicho derecho. La pérdida de horas de clase, de continuidad pedagógica, de cumplimiento con la totalidad de los contenidos preestablecidos en los programas, incluso habiendo sido estos adaptados para la situación de confinamiento, produjeron sentimientos de culpa y agobio en docentes que se asumieron en falta respecto del ideal sacrificial, ligado también al cristianismo.

La perspectiva individualizante primó por sobre explicaciones políticas que historizaran y otorgaran sentidos a la crisis. Una excepción fue la de aquellos docentes que, con conciencia política de sus derechos laborales, reunidos en asambleas y sindicatos, compartieron angustias e interrogantes frente a la situación y construyeron sentidos y prácticas colectivas ante un escenario que hizo tambalear referencias y representaciones anteriores. Los cuerpos docentes y los cuerpos de los docentes se vieron demandados no solo por los alumnos sino también, como planteamos al comienzo de este ensayo, mediante redes virtuales, por equipos directivos, familias, el conglomerado mediático y la oposición política.

El acontecimiento pandémico dislocó el ordenamiento normativo y la estructura espacial y temporal previamente constituidos en la institución escuela. Un efecto de *fuera de quicio*, un *out of joint*, cuestión planteada, entre otros investigadores, por Dussel en su texto *La clase en pantuflas* (2020, p. 340). En dicho contexto de un tiempo y un espacio desquiciados, nuestras interrogaciones giran acerca de los imaginarios sociales y discursividades construidos en el marco de lo que se definió en términos de “nueva normalidad” y, durante la cual, no se habría producido, desde la institución escolar, un tiempo y un espacio, una narrativa propia, en

orden a hacer el trabajo de duelo respecto de los efectos producidos por las pérdidas en pandemia, tanto materiales como simbólicas (Dussel, 2020, p. 341). Nueva normalidad en riesgo, como advertía Puiggrós en aquel contexto, de consolidarse como una "normalización de la injusticia social y la desigualdad educativa" (2020, p. 38).

En línea de lo propuesto por Krichesky (2022), nos interrogamos acerca de cómo medió la experiencia escolar en relación al lazo social solidario en escenarios donde entran en cuestión lo estatal y las demandas de la sociedad civil, después de fracturas vinculares y quiebres materiales y simbólicos producidos por la pandemia. ¿Cómo jugó la experiencia escolar en un regreso que es una vuelta a un espacio heterotópico?

Neoliberalismo pedagógico

El impacto del confinamiento profundizó los efectos de lo que Puiggrós ya había denominado antes de la pandemia como "neoliberalismo pedagógico", caracterizado por la competitividad, la exacerbación del individualismo, la meritocracia, la agudización de las desigualdades y la disminución del presupuesto en educación, en un escenario en el que la lógica de la introducción de mecanismos de mercado para la regulación del espacio educativo, con su propuesta mercantilista y privatizadora, ha ido en avance y, en este contexto, modificó su matriz político-ideológica procedente de un Estado benefactor. La pandemia irrumpió después de cuatro años de un gobierno nacional, el macrista, en los que el Estado había retomado, como dijimos, una matriz neoliberal, en un contexto de capitalismo tardío, regido por una "gubernamentalidad algorítmica" (Puiggrós, 2020, p. 37).

La ONG "Argentinos por la educación", surgida en pandemia e integrada, entre otros, por el ex presidente Macri y exponentes académicos del neoliberalismo, continuó en línea con la Ley Federal menemista que pretendía que los "expertos" fuesen el sujeto de la transformación educativa, tal como lo ha denunciado Puiggrós en numerosas intervenciones públicas. La ex viceministra, en este sentido y, para paliar las consecuencias de estas políticas tendientes a la privatización de la educación, propuso durante su gestión, la modificación de la libertad de las empresas para su ingreso al campo educativo, a través de legislación pertinente que fortaleciera al Estado. Dichas propuestas, sin embargo, no pudieron ser aplicadas y ella debió renunciar a su cargo.

El acontecimiento mundial de la pandemia ocurrido a pocos meses de la asunción del gobierno del Frente de Todos, asumió con una escuela pública ya debilitada. En los años anteriores, durante el macrismo, se había producido una fuerte erosión del lazo social y de desafiliación escolar, fenómenos que pusieron en cuestión la institución escuela como lugar de construcción de lo común, a la vez que se agudizó la exclusión social de los sectores “vulnerabilizados”. (Castel, 1995, p. 28)⁷

Durante el confinamiento, la escuela se trasladó al hogar y, en este movimiento, se profundizó la individualización del proceso de enseñanza y de aprendizaje, al tiempo que se reconfiguró el significante de lo común en su relación con las prácticas educativas. La escuela, territorio definido por Dussel como “un espacio de autonomía, de potencial emancipación de los chicos respecto a sus familias y de las familias respecto a sus hijos”, se encontró con el traslado de la escuela al hogar (lo que denominó “la clase en pantuflas”):

con el derrumbe de la diferenciación de espacios, roles, identidades y reglas produjo efectos que impactaron en la construcción del lazo común, los riesgos de la domesticación escolar producidos por la pandemia, el derrumbe de la diferenciación de espacios, roles, identidades, reglas. Se corrió el umbral que suponía ir a la escuela como un espacio de trabajo diferenciado y con esta traslación de lo escolar al espacio doméstico. (2020, p. 342)

Tal como señala Brailovsky, durante el confinamiento los alumnos “se sentían en casa”, “aunque para hacer escuela, en principio, uno no debería sentirse como en casa” (2020, p. 159). Los procesos pedagógicos comenzaron a ser vigilados, controlados y domesticados, entre otros, por familias que irrumpían en el aula virtual observando a los docentes, cuestionando y proponiendo otras formas de dictado de clases, opinando sobre los contenidos, exigiendo que se cumpliera el *currículum* y la misma cantidad de horas cátedra que en prepandemia. Estas se enfrentaron a los equipos de

7 Antes que una estructura binómica excluidos/incluidos, Castel (1995) propone con esta nominación, una zona de vulnerabilidad en la que se entrecruzan la precariedad laboral, la fragilidad de los soportes de proximidad, la ausencia del Estado en tanto instancia de sostenimiento y protección, garante de libertades fundamentales y de derechos sociales, como el derecho a la educación.

conducción y a los docentes, con cuadros comparativos que daban cuenta de las horas por materia que los alumnos habían tenido antes de la pandemia y durante el confinamiento: se estaban perdiendo horas. Los docentes tuvieron que lidiar también con esta demanda basada en el imperativo: mis hijos “no perderán” horas de clase, contenidos, tiempo.

La domesticación del espacio socializador y constructor de lo común, la escuela, provocó consecuencias que aún están por ser analizadas. “No [se trata de] lo común como si todos fuésemos iguales todo el tiempo, pero sí momentos comunes, espacios comunes, experiencia de lo común”, sostiene Caruso (2020, p. 107), al tiempo que señala con preocupación la refamiliarización de las relaciones sociales, en el mismo sentido de lo afirmado por Dussel, para quien la escuela debe seguir siendo otro lugar en el que puedan pasar otras cosas, distintas de la vida cotidiana y de lo que sucede dentro de los grupos de crianza.

Durante la pandemia, las escuelas vinculadas a los sectores más conservadores, instaron a las familias a pedir que, en nombre del derecho a la educación, se abrieran los edificios escolares en tiempos en que estos habían sido cerrados por el Estado con el fin de cuidar la salud de la ciudadanía. Las familias que tomaron para sí dicha cruzada, alentadas por algunos medios de comunicación y partidos políticos de la oposición, pregonaron entonces, la inoperancia del Estado respecto del derecho a la educación. Enaltecieron las virtudes de la gestión privada de la educación (puesto que la educación pública no produce ganancias) y la autogestión civil emprendurista de las familias autoconvocadas (Spósito, 2023b). Estas presiones generaron, en pospandemia, cuando la escuela volvió a ser un espacio de co-presencia entre los cuerpos, efectos de vigilancia y control en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, una preocupación por *enseñarlo todo*, porque no se perdiera nada.

La nueva normalidad tuvo lugar en un “escenario distópico, que podría llevar a la pérdida de la dimensión pública y común de la escolarización y que [tendría] graves consecuencias en sociedades profundamente desiguales”, consideraba entonces Dussel, quien analizaba cómo, durante la pandemia, “la enseñanza y el aprendizaje tuvieron que separarse de la co-presencia de los cuerpos y de la ocupación de un lugar físico compartido” (2020, p. 340). Esa situación significó un corte en las trayectorias educativas de los alumnos, quienes volvieron a la presencialidad con el trauma de haber vivido una pandemia y la exhortación de la institución

a “no perder el tiempo”, a continuar aprendiendo como si nada hubiera sucedido.

Tal como lo advirtió Tenti Fanfani, durante la pandemia resultaba preciso estar alertas para que la pospandemia: “no se [convirtiera] en una especie de restauración/reconstrucción de los sistemas escolares tal como existían antes de esta emergencia” (2020, p. 78). Las nuevas subjetivaciones tanto de docentes como de alumnos configuraron una nueva gramática escolar en la cual debieron volver a considerarse el tiempo, el espacio, los vínculos. Se trató de aprender una nueva manera de estar con el otro en el espacio de lo público, ese otro que durante el confinamiento había sido configurado como peligroso y posible de ser agente de un contagio eventualmente mortal. Este volver a construir el lazo implicó, entre otras cosas, dice Krichesky “un sentido del tacto al estar con el otro, un tacto que se construye, que tiene que ver, también, con reconfigurar el oficio de estudiante, un tacto que permite mecanismos de incorporar sentidos de autorregulación y de vínculo” (15 de noviembre de 2022). Su posición se acerca a lo propuesto por Baruch Spinoza, quien, según la lectura de Judith Butler “considera la educación como escena en la que se alcanza la potencia de cada uno por el contacto con el otro y con el exterior, puesto que un cuerpo solo puede vivir y sobrevivir con otras criaturas, en la interacción” (Butler en Giuliano, 2015, p. 67).

Las urgencias por configurar el escenario de una nueva normalidad, antes que procesar que se estaba viviendo en un mundo “enrarecido”, y promover un nuevo modo de contacto con el otro, de lazo social solidario, agudizaron el cansancio provocado por la pandemia en docentes y alumnos y generaron imperativos de hiperproductividad, lo cual redundó en un aumento de las dosis de angustia y un mayor desajuste respecto de sus prácticas, en un escenario donde las desigualdades previamente existentes se hicieron más visibles. ¿Cómo hablar de construcción de lo común, de igualdad y, cómo, de continuidad educativa, después de una pandemia que sobrevino en un escenario de desigualdad previa? ¿Cómo pensar una nueva normalidad en este contexto? Dice al respecto Skliar:

una cierta versión de la continuidad pedagógica que estrechó sus filas con determinadas tecnologías para insistir en el reinado del aprendizaje y del conocimiento utilitario, en ocupar a los niños y a los jóvenes, replicar horarios, repeticiones y rutinas; como si fuera posible reconcentrarse en

un mundo que está en aislamiento y olvidarse de lo que más angustia y conmueve. Hubo además, un profundo agotamiento y hartazgo que aún perdura: la imagen de la tarea educativa como un tele-trabajo a destajo y siempre precario, que aumentó el malestar al interior de una civilización tecnocrática impregnada por una sensación de fugacidad y de agotamiento cada vez más intenso y extendido (2020, p. 35).

La institución escolar dio por supuesto, en pospandemia, que podía sustituirse un escenario por otro, sin ninguna pérdida. Pero el confinamiento había implicado, de manera inevitable, pérdidas. La escuela, que salió de la pandemia agotada, a la vez que exigiendo mayor rendimiento para recuperar lo perdido, tiene pendiente aún la elaboración de un trabajo de duelo.

Para hacer un trabajo de duelo se requiere saber perder sin identificarse a lo perdido, como dice el psicoanálisis, asumiendo que nada se vuelve a repetir y que, en lo perdido, hay algo que no puede ser recuperado. Paradojas de la pérdida, cuando consideramos que en el intento de que nada se pierda, se puede llegar a perder, como señalaba Brailovsky en plena pandemia, “lo más valioso que tiene la escuela: el tiempo escolar, la escuela como *skhole*” (2020, p. 160), como espacio que habilita el ocio, el tiempo libre. Pero, tal como sostiene Butler, hemos perdido la “capacidad de duelar” (Butler en Giuliano, 2015, p. 74).

En este sentido, Facundo Giuliano denuncia un estado de “colonialidad pedagógica” y de “crueldad” que atenta contra el lazo social, a la vez que señala que cuando la institución escolar no habilita, en esta “nueva retórica gubernamental [...] el ocio vital que es base del estudiar” (2024), lo que hay es “negocio”; es decir, no hay permiso para cuestiones inherentes al acto educativo como la crítica, las dudas, para fallar, para mostrarse débil, con lo cual, se acentuarían situaciones de “atomización” y de “aislamiento” (2024), de destrucción de un lazo comunitario.

Para considerar este fenómeno, son interesantes los aportes de Alexandra Kohan quien, desde el psicoanálisis, analiza cómo, durante la vuelta a la presencialidad, se activaron en la escuela “muy rápidamente, discursos prescriptivos respecto de un deber ser: hay que aprovechar el tiempo, no hay que perderlo, hay que ser productivo” (2022a). La psicoanalista, señala que en la escuela circulaban, en el contexto pospandémico, mecanismos de “renegación”, por los cuales se expulsó, no

se quiso o no se pudo ver lo que estaba ahí, aquello que se había perdido. La institución escolar supuso que “hay algo que puede no perderse, que se puede pasar de la pandemia a la pospandemia sin ninguna pérdida” (2022b). Dice al respecto Kohan:

la escuela se pretende sostener desde discursos que se activaron rápidamente con la vuelta a clases tales como los que apelaron al desafío, la oportunidad, la productividad, el aprovechamiento del tiempo. La pandemia nos confrontó con nuestra precariedad, sin la cual, por otro lado, no podríamos vivir. La productividad como imperativo pospandémico, un llamado a producir todo el tiempo, sin pérdida, en el contexto de un desacople entre calendario y cuerpo. [...] rápidamente nos adaptamos a la irrupción y ahora rápidamente nos adaptamos a su supuesta finalización: en el medio, nos adaptamos a la nueva vida. Vida normal, nueva normalidad, dicen. Pero los cuerpos cansados muestran esa desadaptación. (2022b)

Y continúa:

No se puede vivir como si nada hubiera pasado. Así se pretendió vivir al principio de la pandemia y así se pretende vivir a la salida de ella. Tal vez sea el ámbito educativo donde más se observe esa compulsión a hacer de cuenta que todo sigue funcionando, que la coyuntura, el pedido, casi ruego de no salir a la calle, no debería modificar en [casi] nada las rutinas de la sociedad en la que vivimos. Vivir, en este caso, debería ser el equivalente a seguir una serie de rituales que se cumplen más o menos igual en una cantidad de tiempo más o menos establecida y que habilitan, también, a destinar un determinado número de horas al ocio, al esparcimiento y al descanso para después volver a esa rutina productiva. [...] El cuerpo está afectado y el tiempo está empastado, no recuperamos el discurrir de los ciclos y los años a los que estábamos habituados. No es el mismo tipo de cansancio que teníamos en 2019, ligado al ritmo o a la exigencia laboral. Este cansancio es distinto y es como una roca que aplasta. Este cansancio responde a que estamos atravesados por una demanda enloquecida [...] que no para y que es arrasadora de cualquier subjetividad. Estamos en una lógica permanente de pedirle cosas al otro sin advertir que ahí efectivamente hay un otro y no una máquina que tiene que dar, sin registrar.

[...] Además, [en pospandemia] está esa idea sobrevolando acerca de que tenemos que recuperar el tiempo perdido, como si eso fuera posible. Es cierto que es muy difícil soportar que algo se perdió, que no hay nada que se pueda recuperar [...]. Evitar el dolor que implica la pérdida también nos va horadando. (Kohan, 2022b)

El objetivo, durante la pospandemia, fue “no malograr el año de la pandemia”, a la vez que se instó al cuerpo docente y a los cuerpos de los docentes a convertirse en “especialistas” de la noche a la mañana, al “trabajo a destajo” en una “carrera contra el tiempo perdido”, bajo el imperativo de no desperdiciar el año lectivo (Díaz, 2020).

Esta situación, continúa produciendo efectos, en tiempos en que la escuela pública está siendo puesta en jaque por una ultraderecha que propone privatizar la educación, entendida ésta en términos de mercancía. Se trata de una lógica que comprende lo educativo como gestión, eficacia y productividad, medible en términos cuantitativos, ocupada en la producción de subjetividades, tanto de docentes cuanto, de alumnos, más atentas a las demandas del mercado que a una perspectiva crítica frente al conocimiento. Un mercado en el que la oferta determina la demanda y que, en su afán de eliminar todo aquello que no genere beneficios, se presenta como incapaz de albergar la pérdida, ávido en producir subjetividades dóciles.

Estamos en una actualidad en la que los efectos producidos por la pandemia no han sido procesados. Subrayamos en este ensayo la importancia de mantener vigente dicho interrogante.

Coda⁸

Argentina, 2024. Asistimos a una serie de transformaciones estructurales en la política, con el advenimiento de un gobierno de ultraderecha votado en las urnas, de manera democrática. Posicionados en esta actualidad, algunas de las reflexiones realizadas respecto de la educación pública en el nivel medio durante la pandemia y pospandemia (Spósito, 2023a, 2023b), pueden funcionar “como un marco y una herramienta fundamentales para

8 Agradezco a Alicia Vaggione por remitirme a Giorgi (2021) para la resolución formal de la presente Coda.

situar pugnas más recientes” (Giorgi, 2021, p. 267) y encontrar algunas claves de lectura.

El gobierno de Milei constituye una ultraderecha antinacionalista, sin territorialidad, abocada a la defensa del negocio financiero y de los sectores más concentrados del capital. Propone un Estado mínimo y autoritario, reducido a sus funciones de gendarme y, cuyas funciones tradicionales deben pasar a ser reguladas por el mercado. Entre sus planteos, priman prácticas asentadas en pasiones políticas como el odio, el resentimiento y la crueldad. Formula, entre otras cuestiones, la necesidad de la dolarización de la economía y el cierre del Banco Central. La suya, no debe analogarse ni a la experiencia neoliberal macrista, como tampoco a las ultraderechas europeas, sino ser leída en su contexto, con sus diferencias específicas. Su triunfo, policlasista y transversal (Semán y Welshinger, 2024), fue beneficiado por el voto de los jóvenes, muchos de los cuales fueron desescolarizados o, en el mejor de los casos, vivieron la última parte de su escolaridad durante la pandemia: sujetos excluidos, precarizados, desfavorecidos, atravesados de manera particular por la experiencia pandémica. Desclasados, sin trabajo, cuentapropistas sin expectativas de modificar sus condiciones precarias de existencia.⁹

Para preguntarnos acerca de posibles relaciones con el escenario del confinamiento, resulta pertinente considerar la erosión del poder simbólico del Estado en las últimas décadas, “algo que se reveló y al mismo tiempo se profundizó durante la pandemia”, período en el cual se “abrió una brecha entre ciudadanos e instituciones [que] contribuyó a debilitar ese lazo” (social) y “amplificó la escena del desencuentro entre el Estado -observado y discutido en su capacidad de cuidado y de daño- y la sociedad expuesta a una situación límite”, lo cual contribuyó a un movimiento de “desafección, hostilidad e incomodidad” de la sociedad civil hacia el Estado y los partidos políticos (Semán, 2024, p. 17).

Dice Luis I. García que la COVID-19 es “la enfermedad del capitalismo financiarizado post 2008 -la enfermedad de esa época del capital en que se enlazan hasta estallar la precarización radical de la vida humana, [...] y la hipermediatización técnica de la vida-” (2021, p. 25). Previamente a la aparición de esta enfermedad, ya existían en la Argentina propuestas de educación emocional, neurociencia y utilización de la inteligencia

9 Queda fuera de los límites de este artículo, establecer vínculos entre estas variables.

emocional como metodologías pedagógicas tendientes al éxito académico y a la maximización de los beneficios sin lugar a pérdidas, sobre la base de principios meritócratas, centrados en la gestión de las emociones para la toma de decisiones, según requerimientos del mercado, alejados de la concepción de la escuela como espacio de transmisión del conocimiento. Ofertas tecnocráticas respecto de lo educativo en el contexto de un reordenamiento de la producción y el consumo de los países dependientes, uno de cuyos fines consiste en reorganizar el capitalismo industrial-financiero de los centros transnacionales de poder. Bajo las premisas del emprendedurismo, la eficiencia, la eficacia y el éxito, la educación queda desdibujada como práctica crítica del sistema, reducida a mero mecanismo adaptativo hiperproductivista, que no admite restos, pérdidas ni perdedores (Spósito, 2023b).

Silvia Bleichmar se refiere a las subjetividades categorizadas valorativamente como "ganadoras" y "perdedoras", según el éxito social alcanzado (2001), según los parámetros fijados por el neoliberalismo. Ya durante la década menemista se observa la pauperización de la clase media: los "nuevos pobres" (Minujin, 1992, p. 28), mientras se opera el enriquecimiento de una minoría: los "ganadores"¹⁰ (Svampa, 2001, p. 32), generando una fragmentación en el seno del sector más importante de la población. En ese contexto, no solo los pobres estructurales sino los nuevos pobres aparecen para los "ganadores" como amenaza (Spósito, 2015). Bleichmar señala que la categoría "ganadores" pasa de ser descriptiva a valorativa, a marcar "la pertenencia a una especie", según el éxito social, dinero o prestigio alcanzados, en función de un narcisismo que busca reafirmar el autorreconocimiento frente a los perdedores, subjetivados como fracasados. En tal sentido, "uno vale porque gana", dice en la línea de lo planteado por Cornelio Castoriadis (Bleichmar, 2001).

Como ya dijimos, durante el confinamiento, se agudizaron las desigualdades que aquejaban la institución escolar con anterioridad (Meirieu, 2020), con un alumnado afectado no solo por el trauma de vivir

10 Dice Svampa al respecto: La dimensión colectiva que tomó el proceso de movilidad social descendente arrojó, [del lado de] los "ganadores" a grupos sociales compuestos por personal altamente calificado, profesionales, gerentes, empresarios, asociados al ámbito privado; en gran parte vinculados a los nuevos servicios, caracterizados por un feliz acoplamiento con las nuevas modalidades estructurales. [...] Entre los 'perdedores', empleados y profesionales del sector público, trabajadores autónomos y comerciantes. (2001, p. 28)

una pandemia con un futuro incierto, sino por un sistema de injusticias anteriores a su irrupción (Spósito, 2023a). Dicho sistema, desigual respecto al derecho a la educación pública y gratuita, fue tradicionalmente avalado por sectores neoliberales que, frente al confinamiento acentuaron sus críticas a las decisiones estatales respecto de las políticas educativas. En nombre de la libertad y, atentos a las exigencias y demandas del mercado, estos sectores cuestionaron el confinamiento ordenado por un Estado al que calificaron de ineficiente en materia educativa.

Esta tópica recurrente en los gobiernos neoliberales, que liga lo estatal con lo deficitario y que propone en su lugar la privatización de la educación, que considera que los únicos “cuerpos que importan” (Butler, 2002) son los de los ganadores, se ha visto intensificada durante la gestión de Milei.¹¹ Asentadas en un rechazo a lo público, dichas prácticas conducen a una creciente individualización, en desmedro de la constitución y fortalecimiento del lazo social colectivo y solidario, en un contexto de transformación acelerada y crisis de legitimidad de las democracias occidentales.

En el Foro Económico Internacional de las Américas, realizado en marzo de 2024, Milei expresó que la educación pública en la Argentina “ha hecho muchísimo daño lavando el cerebro de la gente” (Clarín, 2024). Tres años antes de su asunción, ya se había pronunciado en contra de los docentes, calificando a estos como adoctrinadores y, a la educación pública, como un “centro de adoctrinamiento marxista”. (La Nación+, 2021)

Nos encontramos ante un escenario que se puede inscribir en aquello nominado por Agamben como “estado de excepción como paradigma de seguridad como técnica de gobierno” que, en democracia, atenta contra derechos sociales e individuales garantizados por la Constitución Nacional y tratados internacionales a los que ésta adhiere. Así, la excepcionalidad se vuelve “paradigma de forma de gobierno”, al punto de convertirse en “técnica de gobierno” que “deja salir a la luz su naturaleza de paradigma constitutivo del orden jurídico”. (Agamben, 2007, p. 17)

Montado en esta excepcionalidad, desde “la extrema derecha que no vimos venir” y que produce otra forma de lazo social (Semán, 2024), Milei se ha propuesto minar el Estado (lo cual se lleva a cabo, fortaleciendo

11 Se trata de un gobierno que, en lo económico, recupera los desafíos propuestos por el gobierno de la última dictadura cívico-eclesiástico-militar de 1976, cuyos fines tendieron, como dijera en su Carta Abierta a las Juntas, escrita en 1977, el escritor y periodista Rodolfo Walsh, a “la miseria planificada” de la ciudadanía.

su función represiva y gendarme), disolver el estado de derecho y los derechos sociales, a la vez que utilizar dicho Estado para favorecer a las clases dominantes, en una cruzada contra la educación pública. Entre las medidas en este sentido, podemos mencionar, por ejemplo, la de dejar de enviar recursos a las provincias para políticas educativas. Se dejó de financiar el Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID) que mejoraba los magros salarios, con actualizaciones mínimas en relación al incremento del costo de vida. En nombre del achicamiento del Estado, se degradó al Ministerio de Educación y se lo convirtió en una Secretaría dentro de un nuevo Ministerio: el de Capital Humano, que reúne otras Secretarías (Niñez, Adolescencia y Familia, Trabajo, Empleo y Seguridad Social y Cultura). No es menor el uso del sintagma "capital humano", que insiste en sus prácticas y cuyos alcances podrán ser analizados en futuras investigaciones.

La razón última de lo público, en esta lógica gubernamental, consiste en el rendimiento y la optimización, en funcionar como engranaje de un sistema que favorece a un sector minoritario de la sociedad. La educación es objetivada en términos de una tecnopolítica tendiente a un funcionamiento eficiente, hiperproductivista, a la optimización de recursos, a una entronización de lo digital, en desmedro de un rol protagónico del docente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se constituye al estudiante bajo el deber ser de autoconstituirse en emprendedor de sí, un sujeto autosuficiente que no necesita establecer lazos con otros. Un sujeto para el cual el Estado es "un obstáculo o una ayuda inservible que no alcanza" (Semán y Welschinger, 2024, p. 191), inscripto en una lógica individualista, según la cual el otro es construido como el enemigo a temer o contra el cual competir. El ideal de esta ultraderecha supone un mundo de sujetos enmarcados en una lógica de funcionamiento sin fallas, sin faltas, sin pérdidas; un mundo sin lugar para los vulnerables, los vulnerabilizados, los inadaptados, los que perdieron. Sin lugar, tampoco, para quienes insisten en la constitución de un lazo colectivo y solidario. Un mundo compuesto por individuos sin sociedad, como quería la líder británica Margaret Thatcher, sumidos bajo una concepción que apunte a construir, como dicen Benasayad y Penissi, "vidas que sirvan", en el marco de una "maximización de la existencia", "un mundo en el que la competencia ferroz sea considerada la mejor forma de colaboración" (2024, p. 19). Hoy, pareciera confirmarse aquello que, según Thatcher, era el fin último de su

propuesta: “La economía es el método, el objetivo es el alma”. La fábrica de subjetividades cuyo modelo excluyente es el empresario exitoso está en marcha. El sujeto, devenido empresa, debe gestionar su vida según este modelo, en soledad y bajo los imperativos de rendimiento y competencia modelados por dicha lógica.

En tiempos de pospandemia, regidos por un gobierno de ultraderecha, ante la asunción de que ya no volveremos a ser los que éramos, ni nosotros, ni la institución escolar, ¿podrá la escuela producir nuevas prácticas y sentidos que interpelen las lógicas hiperproductivistas e individualistas de mercado? La educación, se enfrenta hoy a una tarea de invención política, que pueda imaginar nuevas formas de constitución de un lazo social solidario, inclusivo y equitativo. Este quehacer nos convoca hoy de manera urgente y necesaria como un desafío colectivo.

Referencias

- Agamben, Giorgio (2007 [2003]). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Arata, Nicolás (2020). La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas. En Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Patricio (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Pedagógica Nacional.
- Baczko, Bronislaw (1984). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Benasayad, Miguel y Penissi, Ariel (2024). *La inteligencia artificial no piensa. (El cerebro tampoco)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bleichmar, Silvia (mayo de 2001). *Losers y winners, entre la excusa y la justificación*. Topía. Un sitio de psicoanálisis, sociedad y cultura. <https://www.topia.com.ar/articulos/losers-y-winners-entre-la-excusa-y-la-justificaci%C3%B3n>

- Brailovsky, Daniel (2020). Ecos del tiempo escolar. En Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Patricio (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Pedagógica Nacional.
- Butler, Judith (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Caruso, Marcelo (2020). Interrupción y exoesqueleto. La pandemia y el carácter sistémico de la escuela moderna: el caso alemán. En Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Patricio (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.
- Castel, Robert (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Revista Archipiélago*, (21). <http://es.scribd.com/doc/44757056/Rober-Castel>
- Clarín (27 de marzo de 2024). *Javier Milei sostuvo que la educación pública 'ha hecho muchísimo daño lavando el cerebro de la gente' por enseñar a Marx*. https://www.clarin.com/politica/javier-milei-sostuvo-educacion-publica-hecho-muchisimo-dano-lavando-cerebro-gente-ensenar-marx_0_hGeeNHhfe7.html
- Díaz, Esther (25 de abril de 2020). Dolor docente. ¿Alguien está evaluando la efectividad de las clases a distancia? *Página/12*. <https://www.pagina12.com.ar/261424-dolor-docente>
- Dubet, François (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubet, François (2020). *La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, Inés (2020) La clase en pantuflas, en Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Patricio (Comp.) (2020a). *Pensar la educación en*

tiempos de pandemia I. Entre la emergencia, el compromiso y la espera.
Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.

García, Luis Ignacio (Coord. Gral.) (2021). *La Babel del odio, Políticas de la lengua en el frente antifascista*. Contribuciones de Roberto Jacoby (et al). Buenos Aires: Ediciones Biblioteca Nacional Mariano Moreno y Museo del Libro y de la Lengua. Cuadernos de Lenguas Vivas 2.

Giorgi, Gabriel (2021). La literatura y el odio. Escrituras públicas y guerras de subjetividad. En García, Luis (Coord.), *La Babel del odio, Políticas de la lengua en el frente antifascista*. Buenos Aires: Ediciones Biblioteca Nacional Mariano Moreno y Museo del Libro y de la Lengua.

Giuliano, Facundo (Nov. 2015). Entrevista: (Re)pensando la educación con Judith Butler. Una cita necesaria entre filosofía y educación. *Propuesta Educativa*, 2(44), pp.65-78. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/REVISTA44-entrevista.pdf>

Giuliano, Facundo (24 de julio de 2024). Deseo de adoctrinamiento. *Revista Cordon*, Universidad de Lomas de Zamora. <http://cordon.unlz.edu.ar/deseo-de-adoctrinamiento/>

Harvey, David (2005). *El nuevo imperialismo. Acumulación por desposesión*. Buenos Aires: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>

Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) (2019). Jorge Larrosa: “La escuela de ahora no sabe mucho qué hacer con el niño cliente”. *Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba*. <https://isep-cba.edu.ar/web/2019/10/05/jorge-larrosa-la-escuela-de-ahora-no-sabe-mucho-que-hacer-con-el-nino-cliente/>

Kohan, Alexandra (28 de junio de 2022a). La enseñanza como gesto. *El Diario.Ar* https://www.eldiarioar.com/opinion/ensenanza-gesto_1_9122871.html

Kohan, Alexandra (30 de octubre de 2022b). Estamos atravesados por una demanda enloquecida, arrasadora de la subjetividad. [Entrevista de Ana Clara Pérez Cotton]. *Télam*, sección Cultura.

Krichesky, Marcelo (15 de noviembre de 2022). Experiencias de reingreso a la educación secundaria y lazo social. [Charla abierta ofrecida en la Universidad Nacional de Córdoba]. [Audio. Desgrabación propia].

LN+ (3 de octubre de 2020). Entrevista de Luciana Vázquez a Javier Milei: “La educación pública se convirtió en un centro de adoctrinamiento marxista”. <https://www.youtube.com/watch?v=pfC2A65yCdw>

Meirieu, Philippe (2020). La escuela después... ¿con la pedagogía de antes? [Traducido y puesto en línea por el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP)]. <http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>

Minujin, Alberto (Comp.) (1992). *Cuesta abajo: Los nuevos pobres, efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Buenos Aires: UNICEF / Losada.

Puiggrós, Adriana (19 de agosto de 2016). La educación en disputa, retos y perspectivas en el siglo XXI. [Conferencia]. XIV Encuentro Nacional de Carreras de Educación y Escuelas de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC, Córdoba, Argentina. [Desgrabación propia]. <https://vimeo.com/180070312>

Puiggrós, Adriana (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Patricio (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia I. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.

Semán, Pablo y Welshinger, Nicolás (2024). Juventudes mejoristas y el mileísmo de masas. Por qué el libertarismo las convoca y ellas

responden. En Semán, Pablo (Coord.), *Está entre nosotros. ¿De dónde sale y hasta dónde puede llegar la extrema derecha que no vimos venir?* Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Semán, Pablo (Coord.) (2024). *Está entre nosotros. ¿De dónde sale y hasta dónde puede llegar la extrema derecha que no vimos venir?* Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Skliar, Carlos (2020). En Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Patriocio (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.

Spósito, Daniela (2015). *Prensa gráfica oligopólica, (in)seguridad y Estado*. Villa María: Eduvim.

Spósito, Daniela (2023a). Pospandemia, educación y vida en común. En Mattio, Eduardo y Gutiérrez, Alicia (Comp.) *Actas del XI Encuentro de Ciencias Sociales y Humanas. El desafío de las desigualdades: crítica e intervención. Segunda parte*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2023/09/ActasXIEncuentro_Tomo2_compressed.pdf? Pg. 265

Spósito, Daniela (2023b). Escuela en pandemia: entre el Estado y el Mercado. Disputas por el sentido de la educación durante el confinamiento en la revista *Seúl, Política y sociedad* desde Corea del Sur, en 2021. En Abate Daga, Miriam; Molina, Guadalupe y Servetto, Silvia (Comp.), *Transformaciones educativas en América Latina: políticas, instituciones y prácticas escolares*. Córdoba: Editorial Centro de Estudios Avanzados (CEA). <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/550247>

Svampa, Maristella (2001). *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires: Biblos.

Tenti Fanfani, Emilio (2020). Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas. En Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Patricio (Comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Pedagógica Nacional.