INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO

1-2026-171

Fecha: 2026-02-04 07:35:10
Destino: DIR.GRAL
Tipo: COMUNICACION ENTRADA
Origen: JUAN CARLOS GARZÓN

Bogotá, D.C. 03 de febrero de 2026

Señor(a)
Linamaría López Niño
Cargo
Supervisor(a) del contrato IDEP No. 56 de 2026
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP
Ciudad

Asunto: Entrega Informe Actividades No. 01- Contrato IDEP No. 56 de 2026

Cordial saludo,

De manera atenta, realizo la entrega del informe de actividades No 1 del contrato de prestación de servicios profesionales No. 56 de 2026 celebrado entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP y Juan Carlos Garzón Rodríguez correspondiente al período comprendido entre el 29 de enero y el 31 de enero de 2026, con el fin de que se realice el pago correspondiente.

Para tal efecto anexo los siguientes documentos:

1. Informe de actividades y producto descrito en los estudios previos
2. Pago de seguridad social.

Cordialmente,



JUAN CARLOS GARZÓN RODRÍGUEZ
CC 79779830 de BOGOTA

FECHA DE DILIGENCIAMIENTO: 02 de febrero de 2026

CONTRATO No. : 56 de 2026

CONTRATISTA : Juan Carlos Garzón Rodríguez

OBJETO : Prestar servicios profesionales para apoyar técnicamente los procesos de gestión del conocimiento del Programa de Investigación para el Desarrollo Pedagógico

SUPERVISOR : Linamaría López Niño

INFORME No. : 1 correspondiente al periodo comprendido entre el 29 de enero y el 31 de enero de 2026

DESEMBOLSO No. : 1

De conformidad con las obligaciones específicas pactadas en el contrato, me permito presentar informe de la ejecución realizada durante el periodo señalado anteriormente, según lo estipulado en la cláusula "Forma de Pago", en los siguientes términos:

OBLIGACIONES ESPECÍFICAS DEL CONTRATISTA	ACTIVIDADES DESARROLLADAS	DOCUMENTO SOPORTE
1. Presentar el plan de trabajo junto con el cronograma para aprobación de la supervisión, dentro de los primeros cinco (5) días hábiles siguientes al inicio del contrato	1.1 Elaboración y entrega del plan de trabajo y cronograma de actividades	Anexo 1. Documento con plan de trabajo y cronograma de actividades. El documento se puede consultar en el siguiente link: https://eduidep-my.sharepoint.com/:w:/r/personal/nisme_pineda_idep_edu_co/_layouts/15/Doc.asp

		x?sourcedoc=%7BE9A4DE66-B5F1-4CA4-B401-61A9487942DC%7D&file=ANEXO%201%20Juan_Carlos_Plan_Trabajo_Cronograma_2026_ObsLL.docx&action=default&mobileredirect=true
2. Formular, implementar y sistematizar los resultados la ruta de gestión del conocimiento del Programa de Investigación Pedagogías que Transforman	2.1 Elaboración de una presentación en power point con los resultados del análisis de segundo orden del Programa de Investigación Pedagogías que Transforman 2.2 Participación en la reunión de inducción a los equipos de investigación pedagógica y educativa realizada el día 30 de enero de 2026	Anexo 2. Presentación en power point con los resultados del análisis de segundo orden del Programa de Investigación Pedagogías que Transforman. Se puede consultar en el siguiente link: https://eduidep-my.sharepoint.com/:p:/r/personal/nisme_pineda_idep_edu_co/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7B5533AFC8-298A-410D-95A5-9D5E003E3100%7D&file=ANEXO%202%20PPT%2

		0ana%CC%81lisis%20de%20segundo%20orden.pptx&action=edit&mobileredirect=true Anexo 3. Listado de asistencia de la reunión de inducción a los equipos de investigación pedagógica y educativa realizada el día 30 de enero de 2026. Se puede consultar en el siguiente link: https://eduidep-my.sharepoint.com/:w:/r/personal/nisme_pineda_idep_edu_co/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7B9B7B55E5-3ED7-4137-8C64-49D66CEB431B%7D&file=ANEXO%203%20Listado%20de%20asistencia%20reunio%CC%81n%2030%20de%20enero.docx&action=default&mobileredirect=true

3. Acompañar las investigaciones educativas y pedagógicas y las diferentes estrategias que hacen parte del Programa de Investigación Pedagogías que Transforman asegurando que integren los principios de gestión del conocimiento que establece el Programa.	3.1 Realización de aportes al documento orientador de la Estrategia Más Calidad de Vida Escolar	Anexo 4. Documento con aportes a la estrategia Más Calidad de Vida Escolar. Se puede consultar en el siguiente link: https://eduidep-my.sharepoint.com/:w:/r/personal/nisme_pineda_idep_edu_co/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7B4899EA17-22E1-4200-B67E-6AEEC1C8C002%7D&file=ANEXO%204%20Documento%20MCVE%20con%20control%20de%20cambios%202%20de%20feb%20de%202026.docx&action=default&mobileredirect=true
4. Generar los productos de conocimiento resultado del análisis de la producción investigativa del IDEP en el año 2026 a partir de las preguntas que organizan los seis campos problémicos que hacen parte del Programa de Investigación Pedagogías que Transforman.	4.1 Revisión de bibliografía sobre la forma escuela y el tiempo escolar	Anexo 5. Informe de atlas ti con los resultados de la revisión bibliográfica sobre la forma escuela y el tiempo escolar. Se puede consultar en el siguiente link:

		https://eduidep-my.sharepoint.com/personal/nisme_pineda_idep_edu_co/_layouts/15/onedrive.aspx?viewid=e22249f3%2Da784%2D4560%2D972c%2D89e80984c6d7&id=%2Fpersonal%2Fnisme%5Fpineda%5Fidep%5Fedu%5Fco%2FDocuments%2FCONTRATACI%C3%93N%202026%20%28Proyecto%20de%20Inversi%C3%B3n%208196%29%2FTRANSVERSALES%5F2026%2FJUAN%20CARLOS%20GARZ%C3%93N%2FCONTRACTUAL%2FINFORME%201%20Y%20PAGO%201%2FANEXOS%2FANEXO%205%20Informe%20tiempo%20escolar%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fnisme%5Fpineda%5Fidep%5Fedu%5Fco%2FDocuments%2FCONTRATACI%C3%93N%202026%20%28Proyecto%20de%20Inversi%C3%

		B3n%208196%29%2FTRANSVERSALES%5F2026%2FJUAN%20CARLOS%20GARZ%C3%93N%2FCONTRACTUAL%2FINFORME%201%20Y%20PAGO%201%2FANEXOS
5. Realizar los procesos de seguimiento y evaluación de las dimensiones que componen el Programa de Investigación Pedagogías que Transforman	No se han realizado avances para el periodo reportado	N/A
6. Asistir a las reuniones convocadas por la supervisión que se deriven de las actividades relacionadas con su objeto contractual	No se convocaron reuniones particulares por la supervisión del contrato durante el periodo reportado	

7. Elaborar y hacer entrega de los informes mensuales de manera oportuna de acuerdo con las fechas acordadas con el supervisor.	El presente informe da cuenta de la ejecución contractual adelantada durante el primer mes de ejecución	Documento presente y evidencias de cada obligación
8. Las demás que sean asignadas por el supervisor del contrato y que tengan relación con el objeto contractual.	No se han realizado avances para el periodo reportado	

PRODUCTOS PACTADOS	ESTADO DE AVANCE DE LOS PRODUCTOS
No aplica	



Firma:
c.c. 79779830

FACTURA ELECTRÓNICA DE VENTA

Representación Gráfica

Datos del Documento

Código Único de Factura - CUFE :
fa4c01a5d412b7853564d9fdb6d6fe6e7dfee729dd502494a898de4b782a2fd5ddb1b6ff02272198a4a12808174ba481

Número de Factura: 2024- 36
Fecha de Emisión: 03/02/2026
Fecha de Vencimiento: 03/03/2026
Tipo de Operación: 10 - Estándar

Forma de pago: Contado
Medio de Pago: Efectivo
Orden de pedido:
Fecha de orden de pedido:

Datos del Emisor / Vendedor

Razón Social: GARZON RODRIGUEZ JUAN CARLOS
Nombre Comercial: GARZON RODRIGUEZ JUAN CARLOS
Nit del Emisor: 79779830
Tipo de Contribuyente: Persona Natural
Régimen Fiscal:R-99-PN
Responsabilidad tributaria: ZZ - No aplica
Actividad Económica: 7220

País: Colombia
Departamento: Bogotá
Municipio / Ciudad: Bogotá, D.c.
Dirección: AC 64 C 68 B 98 BL 21 EN 5 AP 501
Teléfono / Móvil: 3783460
Correo: jcgr.azf@gmail.com

Datos del Adquiriente / Comprador

Nombre o Razón Social: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-
Tipo de Documento: NIT
Número Documento: 830007738
Tipo de Contribuyente: Persona Jurídica
Régimen fiscal: R-99-PN
Responsabilidad tributaria: ZZ - No aplica

País: Colombia
Departamento: Bogotá
Municipio / Ciudad: Bogotá, D.c.
Dirección: Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76 Torre 1-Aire, Oficina 1004
Teléfono / Móvil: 3144889973
Correo: idep@idep.edu.co

Detalles de Productos

Nro.	Código	Descripción	U/M	Cantidad	Precio unitario	Descuento detalle	Recargo detalle	IMPUESTOS				Precio unitario de venta
								IVA	%	INC	%	
1	IDEPENERO2026	Prestar servicios profesionales para apoyar técnicamente los procesos de gestión del conocimiento del Programa de Investigación para el Desarrollo Pedagógico y sus dimensiones	NIU	1,00	$ 700.000,00	$ 0,00	$ 0,00					$ 700.000,00

Notas Finales

Linea de negocio:

Datos Totales



Documento generado el:
03/02/2026 20:00:54
Documento validado por la DIAN:
03/02/2026 20:00:54
XML Generado por: Solución Gratuita DIAN
800197268
PDF Generado por: Solución Gratuita DIAN
Nit:800197268

MONEDA	COP
TASA DE CAMBIO	0

Subtotal		700000
Descuento detalle		0,00
Recargo detalle		0,00
Total Bruto Factura		700000
IVA		0,00
INC		0,00
Bolsas		0,00
Otros impuestos		0
Total impuesto (=)		0
Total neto factura (=)		700000
Descuento Global (-)		0,00
Recargo Global (+)		0,00
Total factura (=)	**COP $**	$ 700000

Valores informativos

ANTICIPOS	
Anticipos	0

RETENCIONES	
Rete fuente	0,00
Rete IVA	0,00
Rete ICA	0,00

MONEDA	COP
TASA DE CAMBIO	

Subtotal		700.000,00
Descuento detalle		0,00
Recargo detalle		0,00
Total Bruto Factura		700.000,00
IVA		0,00
INC		0,00
Bolsas		0,00
Otros impuestos		0,00
Total impuesto (=)		0,00
Total neto factura (=)		700.000,00
Descuento Global (-)		0,00
Recargo Global (+)		0,00
Total factura (=)	**COP $**	$ 700.000,00

Valores informativos

ANTICIPOS	
Anticipos	0,00

RETENCIONES	
Rete fuente	0,00
Rete IVA	0,00
Rete ICA	0,00

Numero de Autorización: 18764071680994 Rango desde: 1 Rango hasta: 100 Vigencia: 2026-05-29

compensar | miplanilla.com

PLANILLA INTEGRADA DE AUTOLIQUIDACION DE APORTES

DATOS DEL APORTANTE						
TIPO	NÚMERO	NOMBRE APORTANTE	DIRECCIÓN	TELÉFONO	CORREO	EXONERADO PAGO PARAFISCALES Y SALUD
CC	79779830	JUAN CARLOS GARZON RODRIGUEZ	Av calle 64 c 68 b 98 bloque 21 entrada 5 apto 501	3164419353	jcgr.azf@gmail.com	
FORMA PRESENTACIÓN	CLASE APORTANTE	NOMBRE SUCURSAL / CÓDIGO	DEPARTAMENTO	CIUDAD / MUNICIPIO		
ÚNICA	I – Independiente		BOGOTÁ D. C.	BOGOTÁ, D.C.		NO

DATOS DE LA PLANILLA						
PLANILLA ASOCIADA	FECHA PAGO ASOCIADA (DIA/MES/AÑO)	TIPO PLANILLA	FECHA PAGO (DIA/MES/AÑO)	NÚMERO PLANILLA	CANTIDAD	
					EMPLEADOS	UPC
					1	0
PERIODO SALUD	PERIODO PENSIONES				TOTAL A PAGAR	
2026-01	2026-01	I	09/01/2026	5060818	$508.300	

TOTALES POR SUBSISTEMAS

TOTALES SALUD

Código EPS	Nombre	NIT	Cotización Obligatoria	UPC Adicional	Incapacidades		Licencia Maternidad		Días Mora	Valor Mora Cotización	Valor Mora UPC	Total a Pagar	No. Afiliados
					No. Autorización	Valor	No. Autorización	Valor					
EPS008	Compensar EPS	860066942-7	218.900	0		0		0	0	0	0	218.900	1

TOTALES PENSIÓN

Código AFP	Nombre	NIT	Cotización Obligatoria	Aporte Voluntario Afiliado	Aporte Voluntario Aportante	Aporte FSP - Solidaridad	Aporte FSP - Subsistencia	Días Mora	Valor Mora Cotización	Valor Mora FSP	Total a Pagar	No. Afiliados
230301	Porvenir	800224808-8	280.200	0	0	0	0	0	0		280.200	1

TOTALES RIESGOS LABORALES

Código ARL	Nombre	NIT	Cotización Obligatoria	Incapacidades		Aportes Otros Sistemas	Valor Neto Cotización	Días Mora	Valor Mora Cotización	Subtotal Cotización	No. Radicado Saldo a Favor	Valor Saldo a Favor	Fondo Solidaridad	Total a Pagar	No. Afiliados
				No. Autorización	Valor										
14-11	ARL SURA	890903790-5	9.200				9.200	0	0	9.200			92	9.200	1

TOTALES CAJAS

Código CCF	Nombre	NIT	Valor Aporte	Días Mora	Valor Mora Aporte	Total a Pagar	No. Afiliados

TOTALES PARAFISCALES

Valor Aporte	Días Mora	Valor Mora Aporte	Total a Pagar	No. Afiliados
SENA				
0	0	0	0	0
ICBF				
0	0	0	0	0
ESAP				
MEN				

TOTALES POR SUBSISTEMA

Tipo Administradora	No. Administradoras Reportadas	Valor antes de IGE, LMA, IRP y Mora	Total a Pagar
Salud	1	218.900	218.900
Pensión	1	280.200	280.200
Riesgos Laborales	1	9.200	9.200
CCF	0	0	0
ESAP	0	0	0
ICBF	0	0	0
MEN	0	0	0
SENA	0	0	0
TOTALES	3	508.300	508.300

PAGADA

Este documento está clasificado como PRIVADO por parte de Compensar Operador de Información

compensar | miplanilla.com

PLANILLA INTEGRADA DE AUTOLIQUIDACION DE APORTES

DATOS DEL APORTANTE						
TIPO	NÚMERO	NOMBRE APORTANTE		DIRECCIÓN	TELÉFONO	CORREO
CC	79779830	JUAN CARLOS GARZON RODRIGUEZ		Av calle 64 c 68 b 98 bloque 21 entrada 5 apto 501	3164419353	jcgr.azf@gmail.com
FORMA PRESENTACIÓN	CLASE APORTANTE	NOMBRE SUCURSAL	CÓDIGO	DEPARTAMENTO	CIUDAD / MUNICIPIO	
ÚNICA	I – Independiente			BOGOTÁ D. C.	BOGOTÁ, D.C.	

EXONERADO PAGO PARAFISCALES Y SALUD
NO

DATOS DE LA PLANILLA						
PLANILLA ASOCIADA	FECHA PAGO ASOCIADA (DIA/MES/AÑO)	TIPO PLANILLA	FECHA PAGO (DIA/MES/AÑO)	NÚMERO PLANILLA	CANTIDAD	
					EMPLEADOS	UPC
					1	0
PERIODO SALUD	PERIODO PENSIONES				TOTAL A PAGAR	
2026-01	2026-01	I	09/01/2026	5060818	$508.300	

DETALLE POR COTIZANTE

INFORMACIÓN COTIZANTE									INFORMACIÓN NOVEDADES																		PENSIÓN							SALUD			RIESGOS LABORALES				CCF			PARAFISCALES				
No.	Tipo	No. de Identificación	Apellidos y Nombres	Cotizante	Subtipo	Extranjero	Colom. exterior	Exonerado	ING	RET	TDE	TAE	TDP	TAP	VSP	VST	SLN	IGE	LMA	VAC	AVP	VCT	IRL	CORRECCIÓN	Cód. AFP	IBC AFP	Cotización	Voluntario Afiliado	Voluntario Aportante	Fondo pensional de solidaridad	Fondo pensional de subsistencia	Cód. EPS	IBC EPS	Cotización / Valor UPC	Cód. ARL	IBC ARL	Clase de Riesgo	Cotización	Código CCF	IBC CCF	Aporte CCF	IBC otros parafiscales	Aporte SENA	Aporte ICBF	Aporte ESAP	Aporte MEN
1	CC	79779830	GARZON RODRIGUEZ JUAN CARLOS	59	0			N																	230301	1.751.000	280.200	0	0	0	0	EPS008	1.751.000	218.900	14-11	1.751.000	1	9.200		0	0	0	0	0	0	0	0

PAGADA

Este documento está clasificado como PRIVADO por parte de Compensar Operador de Información

ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

DECLARACION JURAMENTADA AÑO 2025

Yo_____Juan Carlos Garzón Rodríguez____ identificado (a) con C.C. _____79779830_____ expedida en ___Bogotá___ presentó los siguientes certificados tributarios a efectos de reducir la base gravable por concepto de retención en la fuente por concepto de rentas de trabajo:

1	Certificación de pagos por medicina prepagada año 2024	
2	Certificación de intereses por leasing habitacional o compra de vivienda año 2024	
3	Certificación de cotizaciones voluntarias al Sistema General de Seguridad Social en Pensiones dentro del régimen de ahorro individual con solidaridad y aportes voluntarios a fondos de pensiones obligatorios durante 2024	
4	Certificación de aportes a pensiones voluntarias y/o cuentas de ahorro para el fomento de la construcción – AFC año 2024	

Así mismo, declaro bajo la gravedad del juramento:

Que en la actualidad dependen económicamente de mis ingresos:

(Marcar con una X)

1.	Los hijos del contribuyente que tengan hasta 18 años de edad.	**X**
2.	Los hijos del contribuyente con edad entre 18 y 23 años, cuando el padre o madre contribuyente persona natural se encuentre financiando su educación en instituciones formales de educación superior certificadas por el ICFES o la autoridad oficial correspondiente; o en los programas técnicos de educación no formal debidamente acreditados por la autoridad competente.	
3.	Los hijos del contribuyente mayores de dieciocho (18) años que se encuentren en situación de dependencia, originada en factores físicos o psicológicos que sean certificados por **Medicina Legal.**.	
4.	El cónyuge o compañero permanente del contribuyente que se encuentre en situación de dependencia sea por ausencia de ingresos o ingresos en el año menores a doscientas sesenta (260) UVT, certificada por contador público, o por dependencia originada en factores físicos o psicológicos que sean certificados por **Medicina Legal**	
5.	Los padres y los hermanos del contribuyente que se encuentren en situación de dependencia, sea por ausencia de ingresos o ingresos en el año menores a doscientas sesenta (260) UVT, certificada por contador público, o por dependencia originada en factores físicos o psicológicos que sean certificados por Medicina Legal.	

Relación de Dependientes de acuerdo con el Parágrafo 4° del Decreto 099 de 2013.

Nombres y Apellidos	Identificación	Tipo	Edad	Parentesco
Alaia Salomé Garzón Moreno	1027293381	TI	11	Hija

La presente Declaración se realizó en Bogotá D.C, el día _03____ del mes de febrero_ del año 2026 dando cumplimiento a lo establecido en el Artículo 387 del Estatuto Tributario Nacional.

_____ _____

Firma

ANEXOS

Bogotá, D.C., 02 de febrero de 2026

Señora
LINAMARIA LOPEZ NIÑO
Supervisor(a) del contrato IDEP No. 56 de 2026
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
Ciudad

Referencia: Entrega plan y cronograma de trabajo del Contrato IDEP No. 56 de 2026.

Cordial saludo,

Me permito hacer entrega del plan y cronograma de trabajo a seguir entre el 29 de enero y el 28 de diciembre de 2026, cumpliendo así con las obligaciones que aparecen en el contrato de prestación de servicios No. 56 de 2026, celebrado entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP y Juan Carlos Garzón Rodríguez.

Cordialmente,



Juan Carlos Garzón Rodríguez
C.C. 79779830 de Bogotá
Contratista

PLAN DE TRABAJO Y CRONOGRAMA

FECHA DE DILIGENCIAMIENTO: 02 de febrero del 2026

CONTRATO No. **:** 56 del 2026

CONTRATISTA **:** Juan Carlos Garzón Rodríguez

OBJETO **:** Prestar servicios profesionales para apoyar técnicamente los procesos de gestión del conocimiento del Programa de Investigación para el Desarrollo Pedagógico

SUPERVISOR : Linamaría López Niño

PLAN DE TRABAJO

Nombre del objeto contractual		
Obligaciones	**Actividades**	**Fechas inicio y finalización**
1. Elaborar y entregar el plan de trabajo junto con el cronograma para aprobación de la supervisión, dentro de los primeros cinco (5) días hábiles siguientes al inicio del contrato.	1.1 Construcción del plan de trabajo	29/01/2026-31/01/2026
	1.2 Construcción del cronograma	29/01/2026-31/01/2026
2. Formular, implementar y sistematizar los resultados la ruta de gestión del conocimiento del Programa de Investigación Pedagogías que Transforman	2.1 Construir la ruta metodológica para la sistematización de los resultados de la ruta de gestión de conocimiento del Programa de Investigación Pedagogías que Transforman	01/02/2026-28/02/2026
	2.2 Recolectar la información para la sistematización de los resultados de la ruta de gestión del conocimiento del Programa de Investigación Pedagogías que Transforman	01/03/2026-31/10/2026

	2.3 Construcción de los resultados de la sistematización de la ruta de gestión de conocimiento del Programa de Investigación Pedagogías que Transforman	01/11/2026-28/12/2026
3. Acompañar las investigaciones educativas y pedagógicas y las diferentes estrategias que hacen parte del Programa de Investigación Pedagogías que Transforman asegurando que integren los principios de gestión del conocimiento que establece el Programa	3.1 Acompañar el diseño metodológico de las investigaciones educativas y pedagógicas, de las estrategias del Programa de Investigación y de los procesos de gestión de conocimiento que se adelantan el marco del mismo	02/02/2026-31/03/2026
	3.2 Acompañar los procesos de recolección, análisis de información y trabajo colaborativo con los colegios desde las investigaciones educativas y pedagógicas, desde las estrategias del Programa de investigación y desde los procesos de gestión de conocimiento que se adelantan el marco del mismo	01/04/2026-30/11/2026
	3.3 Acompañar los procesos de construcción de resultados y la socialización de las investigaciones educativas y pedagógicas, de las estrategias del Programa de Investigación y de los procesos de gestión de conocimiento que se adelantan en el marco del mismo	01/10/2026-15/12/2026
4. Generar los productos de conocimiento resultado del análisis de la producción investigativa del IDEP en el año 2026 a partir de las preguntas que organizan los seis campos problémicos que hacen parte del Programa de Investigación Pedagogías que Transforman	4.1 Organizar y codificar la información concerniente a la producción investigativa del IDEP en el año 2026	01/09/2026-15/10/2026
	4.2 Construir los resultados analíticos de la producción investigativa del IDEP en el 2026	16/10/2026-15/11/2026
	4.3 Construir los productos de conocimiento resultado de la producción investigativa del IDEP en 2026	16/11/2026-15/12/2026

5. Realizar los procesos de seguimiento y evaluación de las dimensiones que componen el Programa de Investigación Pedagogías que Transforman	5.1 Ajuste de los indicadores de seguimiento y evaluación del Programa de Investigación	01/02/2026-15/03/2026
	5.2 Recolección y procesamiento de información de seguimiento y evaluación del Programa de Investigación	16/03/2026-30/11/2026
	5.3 Construcción de los resultados de seguimiento y evaluación del Programa de Investigación	01/11/2026-15/12/2026
6. Asistir a las reuniones convocadas por la supervisión que se deriven de las actividades relacionadas con su objeto contractual	6.1 Asistir a las reuniones que se convoquen	29/01/2026-28/12/2026
7. Elaborar y hacer entrega de los informes mensuales de manera oportuna de acuerdo con las fechas acordadas con el supervisor	7.1 Elaborar y hacer entrega de los informes mensuales	31/01/2026-28/12-2026
8. Las demás que sean asignadas por el supervisor del contrato y que tengan relación con el objeto contractual.	8.1 Actividades asignadas por el supervisor del contrato	29/01/2026-28/12/2026

Informes	**Fecha de radicación**
Informe de actividades No. 1	02/02/2026
Informe de actividades No. 2	28/02/2026
Informe de actividades No. 3	30/03/2026
Informe de actividades No. 4	30/04/2026
Informe de actividades No. 5	29/05/2026
Informe de actividades No. 6	30/06/2026

Informe de actividades No. 7	30/07/2026
Informe de actividades No. 8	31/08/2026
Informe de actividades No. 9	30/09/2026
Informe de actividades No. 10	30/10/2026
Informe de actividades No. 11	30/11/2026
Informe de actividades No. 12	21/12/2026



Firma
Nombre: Juan Carlos Garzón Rodríguez
C.C.79779830

Cronograma

| | | |

| | | |

| | | |

| | | |

Análisis de segundo orden del Programa de Investigación *Pedagogías que Transforman*

Principios del Programa de Investigación

Complejidad	Sistemas	GSE: la escuela como acontecimiento de saber	Más Calidad de Vida Escolar: gobernanza, comunicación e innovación

Sentido de los análisis

Desarrollo Pedagógico como pregunta articuladora	Indicios de nuevas configuraciones del saber escolar	Construcción de conciencia metodológica desde el Programa	Lectura transversal de las investigaciones educativas y pedagógicas

Ejes de análisis

Currículo	Trayectorias Educativas	Aprendizaje y Desarrollo	Construcción cotidiana de la institución escolar	Cuestión Docente	Políticas Educativas

Investigaciones educativas	¿Cómo se relacionan las prácticas de gestión del talento humano docente con los resultados educativos en Bogotá?
	Trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad en Bogotá: análisis longitudinal 2015-2024
	Estudio de factores de riesgo y protección del hostigamiento escolar y la discriminación étnico racial en estudiantes pertenecientes a grupos étnicos de Bogotá
	Evaluación de la implementación de la estrategia de Bachillerato Internacional
	Investigación en salud mental escolar
	Trayectorias educativas en colegios oficiales de Bogotá: una lectura multinivel del riesgo y las respuestas escolares
Investigaciones pedagógicas	Más CapacidadEs
	Más Calidad de Vida Escolar
	Más Profes en Red

Confluencias entre las investigaciones

- Gobernanza: problemáticas intersectadas y campo micropolítico de la escuela: inclusión, hostigamiento, salud mental, gestión del talento humano
- Innovaciones en las formas de gestión escolar

Desarrollo Pedagógico

- Superposición y tensión entre tres formas de la escuela: escuela instituida, escuela reflexiva y escuela como campo de intervención de la política

Experiencia escolar como fenómeno de saturación

- Agotamiento institucional y subjetivo como efecto de la reificación de la institución escolar
- Complejidad del tiempo escolar: entre la burocracia y la experiencia
- Entre estar ausente y estar presente: posibilidades de la investigación y de la innovación

SABERES Y PRÁCTICAS DE DESARROLLO PEDAGÓGICO

Micropolítica escolar y gobernanza como espacio pedagógico

- Construcción de un sentido del "nosotros"

Del aprendizaje al desarrollo

- Reconocimiento de las biografías de las niñas y de los niños
- Infancia como proceso y experiencia de subjetivación de las niñas y de los niños

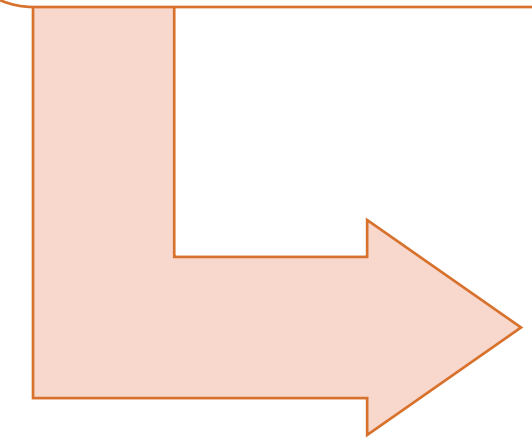
Currículo escolar como currículo reflexivo

- Interrogación del currículo por asignaturas
- Currículo como campo en disputa para la construcción de la autonomía docente

SABERES Y PRÁCTICAS DE DESARROLLO PEDAGÓGICO

Trayectorias educativas

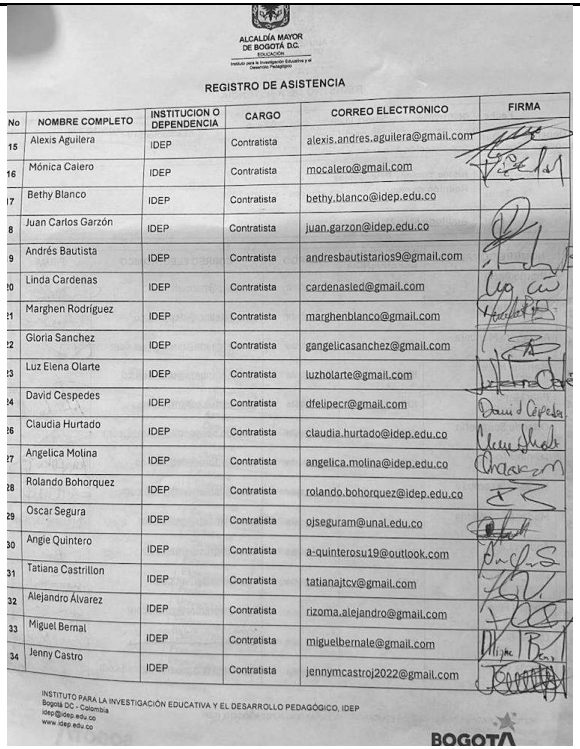
- Conexión entre la trayectoria escolar y las trayectorias vitales en curso
- Del éxito escolar a las transiciones entre momentos vitales e identidades



Desarrollo profesional docente, construcción de comunidad y política educativa

- Insuficiencia del aula de clase, del currículo por asignaturas y del trabajo docente individual
- Necesidad de construir espacios para la reflexión y la construcción de conocimiento pedagógico situados en la escuela que creen tejido académico y comunitario

ANEXO 3

Fecha de la reunión	Objetivo de la reunión	Conclusión o acuerdos	Evidencia
30 de enero de 2026	Inducción a los equipos de investigación educativa y pedagógica y a las estrategias que integran el PIDP	Programar las reuniones de arranque de las investigaciones y estrategias para la primera semana de febrero	

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico

REGISTRO DE ASISTENCIA

No	NOMBRE COMPLETO	INSTITUCION O DEPENDENCIA	CARGO	CORREO ELECTRONICO	FIRMA
15	Alexis Aguilera	IDEP	Contratista	alexis.andres.aguilera@gmail.com	
16	Mónica Calero	IDEP	Contratista	mocalero@gmail.com	
17	Bethy Blanco	IDEP	Contratista	bethy.blanco@idep.edu.co	
8	Juan Carlos Garzón	IDEP	Contratista	juan.garzon@idep.edu.co	
9	Andrés Bautista	IDEP	Contratista	andresbautistarios9@gmail.com	
10	Linda Cardenas	IDEP	Contratista	cardenasled@gmail.com	
11	Marghen Rodríguez	IDEP	Contratista	marghenblanco@gmail.com	
12	Gloria Sanchez	IDEP	Contratista	gangelicasanchez@gmail.com	
13	Luz Elena Olarte	IDEP	Contratista	luzholarte@gmail.com	
14	David Cespedes	IDEP	Contratista	dfelipecr@gmail.com	
16	Claudia Hurtado	IDEP	Contratista	claudia.hurtado@idep.edu.co	
17	Angelica Molina	IDEP	Contratista	angelica.molina@idep.edu.co	
18	Rolando Bohorquez	IDEP	Contratista	rolando.bohorquez@idep.edu.co	
29	Oscar Segura	IDEP	Contratista	ojseguram@unal.edu.co	
30	Angie Quintero	IDEP	Contratista	a-quinterosu19@outlook.com	
31	Tatiana Castrillon	IDEP	Contratista	tatianajtcv@gmail.com	
32	Alejandro Álvarez	IDEP	Contratista	rizoma.alejandro@gmail.com	
33	Miguel Bernal	IDEP	Contratista	miguelbernale@gmail.com	
34	Jenny Castro	IDEP	Contratista	jennymcastroj2022@gmail.com	

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

BOGOTÁ

DOCUMENTO ORIENTADOR DE LA ESTRATEGIA MÁS CALIDAD DE VIDA ESCOLAR

El documento que se presenta a continuación, busca precisar los diferentes aspectos conceptuales y metodológicos que orientan las acciones de gestión de conocimiento en el marco de la Estrategia Más Calidad de Vida Escolar. El documento incluye los siguientes apartados: a) contexto de la estrategia Más Calidad de Vida Escolar, b) objetivos de la estrategia, c) conceptos que fundamentan la estrategia Más Calidad de Vida Escolar, d) aspectos metodológicos para la implementación de la estrategia.

1. Contexto de la Estrategia Más Calidad de Vida Escolar

El Proyecto de Inversión 8196 del IDEP busca generar y divulgar conocimiento para transformar la educación en Bogotá, con cuatro componentes clave: investigación, comunicación, innovación pedagógica y gestión institucional. Este proyecto propone un enfoque territorial e inclusivo, integrando diversos actores y metodologías colaborativas para abordar desafíos educativos y mejorar la calidad de vida escolar. Dentro de este marco de finalidades la Estrategia Más Calidad de Vida Escolar plantea democratizar el conocimiento, movilizar a la comunidad educativa y promover su participación en la construcción de innovaciones educativas que mejoren los aprendizajes profundos de las niñas, los niños y los adolescentes y el bienestar de todos los actores escolares en los colegios.

Más Calidad de Vida Escolar constituye, en este sentido, una estrategia de comunicación y apropiación social del conocimiento a través de la cual se desarrollar acciones que buscan reconocer, generar y difundir conocimiento educativo, de manera pertinente y participativa, movilizando cambios en las instituciones educativas, para mejorar condiciones de la calidad de vida escolar. El desarrollo de la estrategia se basa, fundamentalmente, en el agenciamiento colectivo de las comunidades educativas y en la construcción de escenarios y prácticas comunicativas que propicien la participación de estudiantes, docentes, familias y demás actores en la construcción de soluciones orientadas a fortalecer la gobernanza de los colegios. Con esta perspectiva la estrategia busca, por un lado, dinamizar formas de interacción y de comunicación entre los actores escolares que propicien la construcción de formas colectivas de acción dirigidas a transformar la cotidianidad escolar y, por otro lado,

apunta a que las maestras y los maestros puedan reconocer, a partir de esas formas de interacción y de comunicación, posibilidades de innovación en la gestión escolar, en el currículo y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. Objetivos de la estrategia Más Calidad de Vida Escolar

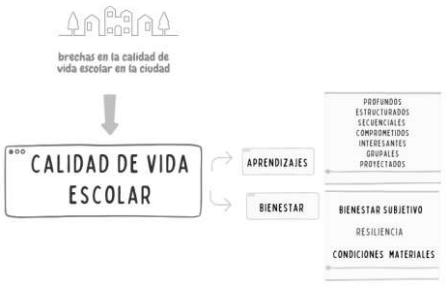
La estrategia Más Calidad de Vida Escolar tiene como objetivo general contribuir al mejoramiento de las condiciones de la calidad de vida escolar en colegios públicos de Bogotá, promoviendo el cuidado de las escuelas, la construcción y uso colectivo de saberes escolares y el desarrollo de procesos de gestión de conocimiento que contribuyan a la democratización de las instituciones educativas. Los objetivos específicos de la estrategia son los siguientes:

1. Empoderar a los actores educativos para que, de manera articulada, desarrollen acciones de agenciamiento colectivo que fortalezcan sus capacidades para transformar los saberes colectivos sobre la escuela que orientan los procesos de construcción de la cotidianidad escolar.
2. Fortalecer la capacidad de los colegios para realizar procesos de gestión territorial que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida escolar.
3. Promover la democratización del conocimiento, haciendo que la producción, distribución, uso y apropiación del mismo contribuyan a la construcción de formas de gobernanza y de interacción entre los actores escolares que fortalezcan la capacidad de innovación de los colegios

3. Conceptos que fundamentan la estrategia *Más Calidad de Vida Escolar*

La estrategia Más Calidad de Vida Escolar se fundamenta en los siguientes conceptos:

3.1 Calidad de Vida Escolar



Se refiere a los aprendizajes profundos y al bienestar de los estudiantes dentro de la institución educativa en relación con un conjunto de experiencias, tanto de carácter cognitivo como emocional, social y corporal. La calidad de vida escolar comprende una serie de eventos institucionales o comunitarios que influyen en cómo los estudiantes y los demás miembros de las comunidades educativas, perciben y viven su vida cotidiana en la escuela.

3.2 Apropiación social del conocimiento

La apropiación social del conocimiento es un proceso que permite, de manera democrática, a la sociedad acceder, comprender, crear y utilizar conocimiento en sus vidas cotidianas, para que contribuya al bienestar colectivo y al desarrollo sostenible, de manera tal que se fomenta la participación permanente de diversos sectores, transformando los avances científicos y tecnológicos en soluciones innovadoras que atienden problemáticas locales (propias de la Institución).

3.3 Agenciamiento colectivo

El agenciamiento colectivo es la capacidad de un grupo para actuar de manera coordinada y cooperativa, integrando experiencias y perspectivas diversas, con el fin de generar y compartir conocimiento en contextos de transformación y de empoderamiento de los participantes para contribuir en la solución de problemas o situaciones de interés común.

3.4 Comunicación

La comunicación desempeña un rol central en la apropiación social del conocimiento, al permitir que las personas accedan, comprendan y transformen ideas y prácticas que impactan su vida escolar, social y cultural. Tiene el poder de reproducir prácticas establecidas o generar cambios culturales profundos. En el contexto de Más Calidad de Vida Escolar, la comunicación no se refiere, fundamentalmente, a la difusión de información o a las formas y canales institucionales que regulan a los sujetos, sino a procesos de subjetivación y de construcción de nuevas posibilidades de interacción entre los actores escolares que promueven el reconocimiento de las diferentes voces que participan en la micropolítica escolar.

4. Aspectos metodológicos que orientan la implementación de la estrategia *Más Calidad de Vida Escolar*

La estrategia Más Calidad de Vida Escolar se desarrolla en los colegios participantes a través de tres grandes acciones: a) análisis de contextos, b) escenarios de agenciamiento, c) comunicación, uso y apropiación social del conocimiento.

4.1 Análisis de contextos

Este frente de acción de la estrategia apunta a hacer una lectura permanente del contexto escolar y del contexto extraescolar para fortalecer las capacidades de las comunidades educativas para agenciar procesos colectivos orientados a la identificación de problemáticas socioeducativas que inciden en la calidad de vida escolar y a la construcción participativa de alternativas de solución. El análisis de contextos incluye los siguientes procesos:

- Talleres de caracterización (de 2 a 3)
- Mesas de socialización y concertación (de 2 a 3)
- Escenarios de socialización de la estrategia y sus desarrollos (al menos 2 institucionales y 1 local)

4.2 Escenarios de agenciamiento

La estrategia incluye dos escenarios de agenciamiento, a saber: los laboratorios de innovación y las salas de pensamiento.

- Los laboratorios de innovación constituyen escenarios de co-creación en los que participan las niñas, los niños, los docentes, las familias y la comunidad para desarrollar experiencias que mejoren la calidad de vida escolar.
- Las salas de pensamiento consisten en escenarios de reflexión e innovación pedagógica que tienen la intención de desarrollar innovaciones curriculares, pedagógicas y organizacionales, desde la perspectiva del saber pedagógico, para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida escolar.

4.3 Comunicación, uso y apropiación social del conocimiento

Las acciones de comunicación, uso y apropiación social del conocimiento son transversales a los procesos de análisis de contextos y a los escenarios de agenciamiento. Apuntan a la construcción de escenarios y formatos que detonen ideas, reflexiones, saberes a partir de dispositivos comunicativos que posibiliten la configuración de nuevas interacciones, sensibilidades y formas de vinculación entre los actores escolares, en las diferentes actividades de implementación de la estrategia.

Proyecto (Tiempo escolar)

Informe creado por Mobile46 en 29/01/2026

Informe de códigos

Todos los (16) códigos

○ Aprendizaje

Creado por Mobile46 en 29/01/2026

3 Citas:

1:2 p 1 in 369934590-Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

> Así, «aprender para», en la práctica, tiende a descomponerse en varios actos. Se aprende a ejecutar, y ese aprendizaje estimula de manera mediocre las audacias de la empresa. Se aprende para mandar y esa finalidad genera una cierta indiferencia respecto del contenido del saber. Se aprende para saber y ese gusto suele ser contradictorio con la impaciencia de emprender. Por último, se aprende simplemente —porque se pertenece a la categoría de aquellos que aprenden o, por el contrario, para reclamar que se está excluido de ese privilegio.

1:11 p 4 in 369934590-Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

> El discurso sobre la «crisis del aprendizaje» es la manera negadora de decir esto: el aprendizaje es una forma social que solo tiene relaciones limitadas con el modelo de racionalidad que la psicología del conocimiento entiende bajo el mismo vocablo —la consecuencia de un esquema intelectual y motor aceptado de su puesta en marcha. No prepara para un uso óptimo de un instrumento sino para un uso razonable de la condición obrera. Los nostálgicos del aprendizaje no dejarán de reprochárselo a los talleres modelo de la enseñanza técnica: por buenos que sean con el torno o con la lima, sus alumnos no hacen trabajo de verdad.

1:12 p 4 in 369934590-Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

> El verdadero trabajo no es la obra maestra que demuestra el dominio perfecto de los instrumentos. Es la ocupación de aquel que, a través de las relaciones de fuerza y de astucia, adquirió la posibilidad de vender su fuerza de trabajo en la producción de objetos comercializados. El trabajo es saber-ser antes que saber-hacer. Es compra y venta antes de ser aplicación de un saber a un oficio.

0 Códigos

○ Aprendizaje y escuela

Creado por Mobile46 en 29/01/2026

8 Citas:

1:14 pp 7 – 8 in 369934590-Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

Toda la batalla por la enseñanza profesional y técnica está marcada por este problema: ¿cómo hacer coincidir el modelo escolar de la separación y el modelo militar de la promoción con un modelo racional de preparación al trabajo y a la condición trabajadora? Batalla interminable entre los defensores de las dos lógicas, de las dos formas sociales que se trata de reunir: el aprendizaje y la escuela. Toda la argumentación de los primeros se resume en el aforismo del verdadero hierro forjado para los verdaderos clientes. En todo su rigor, el argumento recusa la idea misma de una enseñanza profesional: «Es preciso ante todo que el niño ame su oficio, y ese amor solo puede aprenderse en el taller, al ver que el oficio alimenta al hombre de manera proporcional a 9 Guettier, A., Histoire des écoles impériales d'arts et métiers, Paris, 1865, p. 31.

7

las capacidades adquiridas. Mientras que en la escuela solo ve a los profesores que viven de la enseñanza que les dan y no del oficio que les enseñan».10

1:15 p 8 in 369934590-Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

Pero la administración debe seguir, dicen, el ejemplo de las escuelas que los mismos industriales subvencionan a bajo costo: escuelas prácticas en la que nadie se incomoda con las matemáticas, ni con esa tecnología general que enseña los principios de todas las máquinas en el tiempo que debería estar dedicado a la práctica de una verdadera herramienta. Los alumnos formados en esa tecnología general son, en efecto, inferiores a los obreros formados en el lugar. ¿Se dirá, acaso que las escuelas profesionales no deben formar obreros comunes sino contramaestres? Pero, a estos últimos no se les pide «precisamente ciencia sino más bien la experiencia y la fuerza de carácter que les dan autoridad sobre sus compañeros. Eso no se aprende en los bancos de la Escuela».11 Por supuesto, solo alguien que vive de su trabajo —y accesoriamente del de algunos otros— puede presentar esas cualidades.

1:16 p 8 in 369934590-Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

Por una parte, se trata de formar una elite obrera, es decir, no exactamente obreros más hábiles, sino obreros que saquen su saber y su moral de otra escuela y no de los golpes y las trampas del taller.

1:17 p 9 in 369934590-Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

El progreso técnico da otro argumento a esta lógica social. En las nuevas condiciones de la industria, lo que cuenta no es el aprendizaje de la destreza sino el desarrollo general del cuerpo y del cerebro, del ojo y de la mano, que la gimnasia, las manipulaciones de física y las diversas variedades de dibujo forman mucho mejor que el torno o el cepillo: «Para llegar a todos esos resultados, ¿necesitamos aserrar, cepillar, hacer huecos y sapiencias? ¿Acaso todo eso no se hace hoy con máquinas?».

1:21 p 11 in 369934590-Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

La primacía de la enseñanza general sobre los trabajos manuales equivale a la de la teoría general sobre las prácticas particulares, pero también, a la del sentido de la comunidad sobre los particularismos profesionales.

1:22 p 12 in 369934590-Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

Este escepticismo es la conciencia del límite más allá del cual estalla la contradicción de la democracia escolar. Al generalizarse, la igualdad escolar termina por anular sus efectos. Producía efectos de redistribución social en su divergencia con el orden de la producción. Ahora está en sincronía. El tiempo de la separación propia de la forma-escuela viene a identificarse con el tiempo del retraso propio de la forma-aprendizaje. La razón principal de estos modos de ser contemporáneos del sistema escolar, que se da en llamar «crisis de la escuela», es la coincidencia alcanzada entre el tiempo de la escuela y el del aprendizaje, en una misma función de sustracción de una clase de edad cada vez más importante para un período cada vez más largo del mercado de trabajo.

1:24 p 12 in 369934590-Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

Sobre este horizonte se desarrolló el análisis del «fracaso» escolar, es decir, se hacen coincidir dos fenómenos: el logro desigual de todos en las habilidades escolares y la incapacidad de la escuela para garantizar la contradictoria promoción de todos sus usuarios

5:30 p 35 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

En otras palabras, expresado en términos conscientemente provocativos, podríamos decir que el hacer escuela radica, en gran parte, en el amateurismo25 del profesor. ¿Podría ser que el profesor nunca fuera, plenamente, un profesional, sino que fuera, al menos en parte, un amateur (alguien que lo hace por amor)? Un profesor es

alguien que ama su asignatura o materia, que se preocupa por ella, y que le presta atención. Junto al «amor por la materia», y tal vez a causa de él, el profesor también enseña por amor al estudiante. En tanto que amateur, el profesor no sólo es alguien entendido en algo, sino que también se preocupa y se involucra activamente en ello. No sólo es alguien entendido en matemáticas sino también alguien apasionado por la asignatura, inspirado por su trabajo y por el material. El suyo es un entusiasmo que se revela en actos pequeños y en gestos precisos, que son expresiones de su conocimiento, pero que también son expresiones de su implicación en el oficio (en lo que se trae entre manos) y en su lugar en él

0 Códigos

○ Democracia y escuela

Creado por Mobile46 en 29/01/2026

3 Citas:

1:13 p 5 in 369934590-Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

Esa es, en efecto, la paradoja de la democracia. Por una parte, mantiene la marca de las antiguas barreras de orden y, sobre todo, de aquella que separa el ocio intelectual de la necesidad productiva. Pero de esta separación en otra época «funcional» hace una contradicción en movimiento, en la que las políticas de educación común de los ciudadanos, de distribución de los saberes adaptados a las condiciones y de redistribución de las jerarquías encuentran bajo formas poco programables las inversiones políticas y sociales de las familias que saben que, en una sociedad desigual, los iguales son también superiores. Antes de ser el instrumento de programación de una ciencia útil para la empresa común, la escuela es el lugar privilegiado de la negociación de la igualdad, lugar portador de modelos de sociedad que ponen en crisis los modelos sociales arraigados en el «aprendizaje» de la vida productiva. Sus efectos de transformación social no podrían dejar de ser acordes a su esencia: la puesta a distancia de la producción. De allí la ambigüedad —y a menudo la frivolidad— de los ataques tanto de derecha como de izquierda que hacen cargo a la tradición elitista, la de los «mandarines», del propio peso de la contradicción democrática.

1:27 p 14 in 369934590-Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

No puede gobernarse bien más que ignorando, en las concentraciones, lo que la funda: la no concordancia del orden escolar y del orden productivo, de las formas de la representación política y de los modos de sociabilidad cotidiana, de las estrategias de los individuos y las de los planificadores. Le hace falta, sin embargo saber un poco lo que por otro lado debe ignorar: ni la escuela ni el orden económico garantizarán nunca el pleno empleo de las capacidades y de las

aspiraciones. Ni la política ni la ciencia. En sus desarmonías internas y en sus tensiones recíprocas es donde los individuos ponen a prueba sus oportunidades y los grupos afirman sus derechos.

2:13 p 9 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

En el fondo, lo que siempre me interesó, ha sido la de remplazar la cuestón saber-ignorancia por la cuestón capacidad-incapacidad.

Los que forman los aparatos de poder no son ignorantes, pero son incapaces: incapaces a la vez práctcos e imaginario. El orden se mantene por gente que dice «pero yo, yo no puedo cambiar nada», y no por gente que obedece porque no entende nada"

0 Códigos

○ Domesticación de la escuela

Creado por Mobile46 en 29/01/2026

5 Citas:

5:32 p 51 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

Lo problemático respecto a la politización de la escuela consiste en que tanto los jóvenes como las materias de estudio se convierten en medios a través de los que se abordan los problemas sociales en un proyecto de reforma política. La escuela como política por otros medios. Lo que así queda neutralizado es tanto el tiempo libre como la posibilidad misma de que los jóvenes se experimenten a sí mismos como una nueva generación. Si los jóvenes se insertan inmediatamente en el viejo mundo, ya no les permitimos la experiencia de ser una nueva generación. Esto no quiere decir que la escuela no tenga significado polític

5:33 p 53 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

Una segunda táctica que queremos invocar es la familiarización de la escuela. Mientras la politización se puede concebir como un «romper desde dentro» o disciplinar la escuela al convertirla en una función de la sociedad, la familiarización también tiene que ver con romper la escuela desde dentro al hacer de ella una función de la familia. Una vez más, las expresiones son harto conocidas: «los padres ya no crían a sus hijos», «los profesores deben asumir las funciones de la familia», «los profesores son padres sustitutos». Eso no quiere decir que la escuela no tenga responsabilidad pedagógica en relación a esto. Por el contrario, el profesor cumple un acto pedagógico en la medida en que comparte el mundo con los estudiantes (por amor al mundo y a la nueva generación) y los aleja así de su mundo vital inmediato, que incluye a la familia. En este sentido, el profesor no es una niñera ni un padre a tiempo parcial (o a tiempo completo), como muchos querrían que fuera. El profesor cumple su responsabilidad pedagógica al

poner algo sobre la mesa, al estar apasionado por su asignatura y al abrir el mundo. En este sentido, la escuela no es ni una familia ni un hogar.

5:34 p 54 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

Una tercera táctica de domesticación puede resumirse en el término naturalización. Hemos explicado que la invención de la escuela implica un acto democrático: crea tiempo libre para todos, independientemente de sus antecedentes o de su origen. En este sentido, la escuela es, por definición, una escuela de la igualdad. El foco del profesor recae en sus estudiantes, a los que mantiene implicados gracias a su amor por la materia o su entusiasmo por la asignatura. Su amateurismo es la mejor garantía de la igualdad de oportunidades. Sin embargo, hay constantes intentos de domesticar esa igualdad escolar etiquetando a los alumnos en función de las así llamadas diferencias naturales: «por supuesto que queremos la igualdad, pero hay que tener en cuenta las diferencias naturales entre los estudiantes». En otros tiempos estas diferencias tenían que ver con el patrimonio y la herencia. Se decía que la desigualdad social asociada a estas diferencias era natural y que, por lo tanto, estaba justificada. Y en la medida en que cada uno estaba naturalmente predispuesto hacia un grupo o clase social específica, se continuaba diciendo, cada grupo o cada clase social debía tener su propia forma de iniciación o de socialización. Y fue la invención de la escuela la que rompió el orden aristocrático, aunque siempre hubo intentos de domesticar y volver a domesticar la escuela en nombre de la «naturaleza» -en nombre de algo que pertenecía al orden necesario de las cosas.

Las formas modernas de domesticación de la escuela derivan de supuestos relativos a diferencias en inteligencia o en capacidad. A menudo se invocan esas diferencias como algo natural y, por tanto, como justificaciones legítimas y necesarias para el tratamiento desigual. Por eso podríamos decir que, en la medida en que esas diferencias forman la base para determinar la orientación del estudiante hacia un determinado campo de estudio o hacia un determinado nivel (en la educación secundaria o superior), el futuro del estudiante queda «naturalmente» fijado.

En otras palabras, en esta forma de domesticación la escuela se convierte en la continuación de la selección natural por otros medios. La escuela de la igualdad, por otro lado, es -por usar términos modernos- una escuela integral. Esto quiere decir que cuando la escuela carga a la sociedad con la responsabilidad de determinar lo que merece la pena ser compartido como materia de estudio y e práctica (es decir, determinar lo que compone la así llamada «educación general»), la sociedad establece efectivamente esa determinación para todos y cada uno de los miembros de la próxima generación -hasta el límite permitido por la escuela de igualdad. En la determinación social de lo que pasa el corte o no, no hay una selección preliminar basada en diferencias entre estudiantes. Cuando se trata de la escuela, y por lo tanto de la próxima generación, no es competencia de la vieja generación crear una élite juvenil. Si tuviera que hacer eso, la distinción entre quienes tienen derecho a renovar el mundo y quienes no lo tienen estaría predeterminada.

5:35 p 57 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

Esta forma de domesticación tiene muchas variantes, la primera de las cuales consiste en centrarse en la eficiencia y la eficacia en la educación. La eficacia implica que el objetivo de una técnica -y también de la escuela, del profesor y del estudiante- está ya fijado, y que por tanto el acento recae en encontrar los recursos adecuados para cumplir ese objetivo fijado de antemano. El foco en la eficiencia significa identificar la manera apropiada de repartir los recursos (por ejemplo, en términos de coste o de carga de trabajo) dado un objetivo determinado. Una vez establecido el foco en la eficacia y la eficiencia, el objetivo queda fijado y el látigo domesticador puede golpear en los recursos y en todos los otros factores que se ponen en el camino de la eficacia y la eficiencia. La domesticación se alcanza cuando el objetivo fijado se convierte en el criterio para determinar tanto los recursos apropiados como su uso adecuado.

Al enfrentarnos a este argumento, no queremos afirmar que los métodos de trabajo escolar carezcan de eficacia, ni que no debamos considerar en qué consiste esa eficacia. Tampoco queremos sugerir que los profesores no están orientados por objetivos. En realidad, lo están: no proceden de algún planeta extraño intocado por la tecnología. Lo que sostenemos, más bien, es que eso no permite probar cosas nuevas ni al profesor ni a la escuela. Los métodos de trabajo tienen que ser probados y analizados, y eso siempre implica que el propio profesor, la clase en su conjunto y los objetivos marcados deben ser parte del experimento. Eso es lo que entendemos por un planteamiento experimental de la educación. No en el sentido de probar empíricamente las relaciones entre los recursos y los objetivos -lo que implica que ya sabes lo que buscas y por lo tanto lo único que tienes que hacer es, simplemente, aumentar la eficiencia y la eficacia-, sino más bien en el sentido de atreverse a llevarse a uno mismo a ese punto en el que no sabes lo que haces, y por lo tanto no sabes exactamente qué es lo que buscas.4

5:36 p 59 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

La psicologización es otra táctica desplegada desde el interior de la escuela para condicionar a profesores y estudiantes. Es innegable que la psicología desempeña un papel importante en la educación. Eso no es nuevo y, en sí mismo, no plantea ningún problema. Lo que amenaza el acontecimiento escolar es la tendencia a sustituir la enseñanza por una forma de asesoramiento o de consejo psicológico. Aquí se espera que el profesor desempeñe el papel tanto de profesor como de psicólogo, reemplazando la responsabilidad pedagógica por la de ofrecer cuidados terapéuticos. Una expresión de esta tendencia es el énfasis en el bienestar psicológico de los estudiantes y en la «motivación para aprender». La psicologización tiene lugar cuando (tener en cuenta) el mundo psicológico del estudiante se convierte en una condición necesaria para la enseñanza. En la práctica, la psicologización acontece cuando los actos de despertar el interés y centrar la atención en algo -actos inherentes a la responsabilidad pedagógica- se reformulan en términos de «motivar a los estudiantes para aprender». La escuela tiene que ver con estar atento a (o con estar interesado por) algo, y ese algo es precisamente lo que hace posible alejar a los jóvenes de su entorno. Motivar, por el

contrario, es una cuestión personal: el alumno es devuelto a sí mismo. Alejar a los jóvenes de su mundo -aunque sólo sea dentro de los muros de la escuela- es un acontecimiento excitante. Pero hay una tendencia a hablar de eso como de una experiencia potencialmente traumática. Además, el estudio y la práctica requieren esfuerzo, un tipo de disciplina. Si la atención y el interés están presentes en los estudiantes, ellos estarán dispuestos a pagar ese precio. O, más bien, el estudio y la práctica tienen que ver con pagar ese precio una y otra vez en momentos de dificultad, y ese sacrificio vale la pena porque el foco se sitúa en algo más importante. En esos intensos momentos, el bienestar no es una preocupación fundamental para los estudiantes -a menos que el profesor, como un terapeuta aficionado, les recuerde que sí lo es. La psicologización exhaustiva acaba en una especie de «emopedagogía»:46 en un acto pedagógico que no se realiza por amor al mundo, sino que está plenamente enmarcado en el bienestar emocional de los jóvenes. Esto niega a los jóvenes la oportunidad de ser estudiantes, de representar a la nueva generación, y de ser seducidos por algo que está más allá de su universo psicológico.

0 Códigos

○ Escritura, lenguaje y escuela

Creado por Mobile46 en 29/01/2026

1 Citas:

2:30 p 22 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

Sus preocupaciones sociológicas se concentran así en las operaciones lingüístcas que están en la base de la escritura y que consttuyen un transformador cognitvo y organizatvo, incluso del habla: “Captar la forma escolar de las relaciones sociales como una forma escritural social educatva (tejida a través de las práctcas de escritura y que implica la consttución del conocimiento escritural en diferentes niveles), que se hace necesaria por la generalización de las formas escriturales sociales en los múltples campos de la práctca61.” En este mismo sentdo, la pedagogización de las relaciones sociales va de la mano de la escrituración de las práctcas: “Por escrituración hay que entender el doble trabajo de escribir una práctca para consttuir un conocimiento explícito (que aparece en adelante como tal), que tene su propia coherencia, su propia lógica interna y de objetvación de las fases, las secuencias, los medios, materiales, etc., necesarios para su aprendizaje: codifcación del conocimiento y de la relación social de aprendizaje62”. Dado que las relaciones con el lenguaje consttuyen necesariamente relaciones con el mundo y con el saber, el lenguaje escolar desde el cual se enseña y evalúa el conocimiento está en permanente tensión con la diversidad sociolingüístca que portan los estudiantes. De esta manera, la disposición para con las práctcas lingüístcas escolares deviene en uno de los elementos subyacentes o condicionantes de las trayectorias escolares.

0 Códigos

○ Escuela y mundo

Creado por Mobile46 en 29/01/2026

14 Citas:

2:1 p 1 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

Ello hace posible la toma de distancia de una relación eminentemente empírica con el mundo, dando lugar a un vínculo voluntario, intencional, consciente, antcipatorio y refexivo con aquello que las personas hacen o son capaces de pensar.

2:5 p 2 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

Ahora, ni bien se avanza en el texto, esa separación respecto del mundo económico que defne a la forma-escuela no puede comprenderse simplemente como una distancia espacial y temporal, como si se tratara de poner entre paréntesis el medio circundante, sino fundamentalmente como una inadaptación: "La escuela solamente es productora de igualdad en la medida en que está inadaptada a las sensibilidades y los modos de ser de los soldados del ejército productvo"2. Inadaptación que el artculo grafca por medio de la tensión entre el escolar y el aprendiz.

2:6 p 2 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

La imposibilidad de comprender y sostener esta inadaptación, argumenta Ranciére , está en la base de los reclamos que hacen referencia al fracaso de la escuela y a la crisis de los aprendizajes. El nudo de la cuestón radica en la sincronización entre el mundo productvo y la escuela que postula el actual consenso3 entre una visión progresista, que confa en que se llega a la igualdad a partr de la distribución democrátca de los conocimientos cientfcos, y una visión liberal que encuentra ese camino en una escuela que ofcia como mecanismo para la incorporación al mundo laboral de los más desfavorecidos. Para ejemplifcarlo Rancière se detene en la disputa entre una formación práctca y otra técnica en las escuelas de educación profesional. Esta disputa entre una formación ligada directamente a los gremios y a los talleres, pegada al ejercicio del ofcio, y una formación más orientada a la producción de subofciales del trabajo pone en evidencia la sincronización entre el mundo económico y la educación que es propia de los modos de ser contemporáneos del sistema escolar. En las dos posiciones que expresan este consenso, la transmisión del saber es un medio para lograr la igualdad. De allí que la idea de “producción” a la que hace referencia Ranciére expresa el par “partcipación-sustracción”. Esto signifca que se partcipa del mundo del trabajo por intermedio de la adquisición de un saber-hacer, pero unido a las “condiciones de la jerarquía que aprende al mismo tempo una condición y un ofcio”4. Es decir, se aprende un ofcio y, al mismo tempo, el lugar que cada uno debe ocupar en el

reparto social. Los espacios se sincronizan a través de los conocimientos. Por otra parte, y complementariamente, la sustracción es el mecanismo que demora el ingreso del aprendiz al mercado de trabajo, haciendo posible la permanencia de otros que serán, a su tempo, reemplazados. El tempo escolar se encadena así con las necesidades del capital.

2:7 p 3 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

Dicho de otra manera, en el momento en que la escuela muestra su incapacidad de cumplir con las promesas de ascenso social, se redobla la apuesta por la sincronización. En la interpretación de Ranciére esto impide comprender que lo que está en crisis es el basamento del actual consenso, el que descansa sobre una utopía: aquella que postula que es posible alcanzar la unidad social y la igualdad consiguiendo la integración de todos los individuos en las diversas funciones sociales, encauzando así la desigualdad propia de lo económico. Esto no es otra cosa que pretender organizar la igualdad en torno al acto productvo, asignando y distribuyendo funciones y jerarquías. Esta es la expresión de un consenso que vincula y anuda cada ocupación, trabajo o tarea social con un tpo de inteligencia, al mismo tempo que fortalece la idea de que la falta de inteligencia no obedece a un problema de desarrollo natural sino a una carencia de educación:

5:4 p 5 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

Nosotros sostendremos, sin embargo, que la escuela debe suspender o cortar ciertos vínculos tanto con la familia y el entorno social de los alumnos como con la sociedad, y eso con el fin de presentar el mundo a los estudiantes de un modo interesante y comprometedor.

5:13 p 13 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

Lo que hace la escuela es producir un tiempo en el que las necesidades y las rutinas que ocupan la vida diaria de los niños -en este caso, una enfermedad- puedan dejarse a un lado.

Una suspensión similar se aplica tanto al profesor como a la materia de estudio. La enseñanza no es una profesión seria. El profesor se sitúa parcialmente fuera de la sociedad o, más bien, es alguien que trabaja en un mundo no productivo o al menos no inmediatamente productivo.

5:14 p 14 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

En otras palabras: el material abordado en una escuela ya no pertenece a una generación o a un grupo social particular y ya no puede hablarse de apropiación; ese material ha sido apartado -liberado- de la circulación regular.

5:16 p 14 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

Esto no quiere decir que la suspensión que hemos descrito anteriormente sea realmente operativa en la educación de hoy. Es lo contrario lo que parece ser cierto. Tomemos, por ejemplo, la continua tendencia a etiquetar a los alumnos con las características de su ambiente social y cultural, o el impulso para configurar a los

profesores según el molde de un «verdadero profesional» sensible a las exigencias de la productividad y resuelto a convertir las materias en (económicamente) relevantes. Como examinaremos más tarde, estas tendencias pueden derivarse del temor a la suspensión y pueden ser concebidas como un intento de domesticar el tiempo escolar.

5:17 p 14 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

A este respecto, Daniel Pennac es especialmente instructivo en su libro Mal de escuela.

Ahí subraya esta suspensión afirmando que el profesor (al menos si «trabaja» con éxito una clase) lleva a los estudiantes al tiempo presente, es decir, al aquí y ahora.8 Mal de escuela es una obra literaria en la que Pennac cuenta sus interminables infortunios como estudiante desencantado, desmotivado y difícil.

5:22 p 19 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

Cuando algo se convierte en objeto de práctica o de estudio, eso significa que pide nuestra atención, que nos invita a explorarlo y a involucrarnos en ello, independientemente de cómo pueda ser usado.

5:23 p 19 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

En breve mostraremos que transformar algo en juego, es decir, desvincularlo de su uso apropiado, es precisamente la condición previa para comprender la escuela como situación inicial: una situación en la que niños y jóvenes podrán empezar, literalmente, algo nuevo.

5:24 p 21 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

El lenguaje se convierte en verdadero lenguaje y en lenguaje en sí mismo, así como en otras clases la madera se transforma en verdadera madera y los números en verdaderos números. Esas cosas empiezan a formar parte de nuestro mundo en un sentido real, empiezan a generar interés y a «formarnos» (en el sentido del concepto holandés de vorming). El ejemplo citado también deja claro que este acontecimiento formativo no sólo tiene que ver con la clase y con el profesor, sino también con el amor (una idea a la que volveremos).

Así pues, entendemos la formación no como una especie de actividad auxiliar de la escuela, no como algo que ocurre fuera de las materias reales de aprendizaje y que tendría que ver con los valores de uno u otro proyecto educativo. En lugar de ello, para nosotros la formación tiene que ver con la orientación de los estudiantes hacia el mundo tal como ha sido llevado a la existencia en la asignatura o en la materia de estudio. Y esa orientación tiene que ver fundamentalmente con la atención y con el interés por el mundo, y también con la atención y el interés por el sujeto en relación con ese mundo. Recordando a sus propios profesores, Pennac intenta articular lo que ocurre durante las clases

5:26 p 22 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

Queremos subrayar una vez más que esto es lo que hace posible que la escuela, en la medida en que tiene éxito, abra el mundo al estudiante. Esto significa, literalmente, que algo (unas palabras griegas, una pieza de carpintería, etc.) pasa a formar parte de nuestro mundo e (in)forma el mundo. Informa nuestro mundo en un doble sentido: forma parte del mundo (que entonces podemos compartir) y lo informa, es decir, comparte algo con él, con el mundo existente (y en este sentido añade algo al mundo y lo amplía). Que algo pase a formar parte del mundo no quiere decir que se convierta en objeto de conocimiento (en algo que sabemos del mundo), que de algún modo se añade a la base de nuestro conocimiento previo, sino que más bien pasa a formar parte del mundo en y por el cual estamos inmediatamente comprometidos, implicados, interesados, intrigados. Y de ese modo algo se transforma en un inter-esse (en algo que ya no es de nuestra propiedad sino es compartido entre nosotros). Podríamos decir que ya no es un «objeto» (inanimado) sino una «cosa» (viva).

5:31 p 46 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

En pocas palabras, la tarea de la educación es asegurar que el mundo hable a los jóvenes. En consecuencia, el tiempo libre en tanto tiempo escolar no es un tiempo para la diversión o para la relajación, sino un tiempo para prestar atención al mundo, para respetarlo, para estar presente en él, para encontrarlo, para aprenderlo y para descubrirlo. El tiempo libre no es tiempo para el yo (para satisfacer necesidades y desarrollar talentos), sino un tiempo para comprometerse o implicarse en algo que es más importante que las necesidades, los talentos y los proyectos personales. Al abrir el mundo a los niños y a los jóvenes (y, como hemos dicho antes, eso no equivale a hacer que les resulte familiar; es traer el mundo a la vida y hacer que les hable y les interpele), esos niños o jóvenes podrán experimentarse a sí mismos como una nueva generación en relación al mundo y como una generación capaz de un nuevo comienzo.

0 Códigos

○ Forma escuela

Creado por Mobile46 en 29/01/2026

18 Citas:

1:3 pp 1 – 2 in 369934590-Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

Es aquí donde interviene la forma-escuela. La escuela no es un lugar o una función definidos por una finalidad social externa. Es ante todo una forma simbólica, una norma de separación de los espacios, de los tiempos y de las ocupaciones sociales. Escuela no quiere decir aprendizaje sino ocio. La scholè griega separa dos usos del tiempo: el uso de aquellos a quienes la obligación del 1 Texto publicado en 1988 en L’école de la démocratie,Edilig, Fondation Diderot, Documento accessible on

line en la siguiente dirección: http://www.horlieu-editions.com/textes-en-lignes/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf.

Traducción : Vera Waksman 1

servicio y de la producción quita, por definición, tiempo para hacer otra cosa; el uso de aquellos que tienen tiempo, es decir, de quienes están dispensados de las exigencias del trabajo

1:4 p 2 in 369934590-Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

¿Qué relación existe entre esos jóvenes atenienses bien nacidos y la multitud confusa y porfiada de nuestros colegios suburbanos? Nada más que una forma, admitámoslo: la forma-escuela, tal como la definen tres relaciones simbólicas fundamentales: la escuela no es ante todo el lugar de la transmisión de los saberes que preparan a los niños a su actividad de adultos. Es el lugar ubicado fuera de las necesidades del trabajo, el lugar donde se aprende por aprender, el lugar de la igualdad por excelencia.

2:2 p 1 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

defne a la escuela (haciendo referencia a la scholé griega) como una forma simbólica y como una norma de separación de espacios, tempos y ocupaciones. Esta primera defnición es completada con una especifcación: en la escuela en tanto forma confuyen "tres relaciones simbólicas fundamentales (…) Es el lugar ubicado fuera de las necesidades del trabajo, el lugar donde se aprende por aprender, el lugar de la igualdad por excelencia

2:3 pp 1 – 2 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

Estas tres relaciones que están vinculadas entre sí hacen que la forma-escuela en tanto forma simbólica no pueda 1 J. Rancière (1988), p. 2.

PAGE * MERGEFORMAT2

identfcarse con la escuela. Más aún, la escuela en tanto que insttución no es otra cosa que el producto que se obtene al banalizar esa forme-école y, con ella, los alcances y consecuencias de la ruptura simbólica fundamental que estaría en condiciones de poner en marcha.

2:4 p 2 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

La igualdad de la forma-escuela es consecuencia de la separación que genera respecto del mundo productvo, organizado en torno a la distribución de tareas y bienes y por lo tanto atravesado por la desigualdad. Va de suyo que es esta separación la que permite crear un espacio y un tempo destnados al saber por el saber mismo, es decir al ocio intelectual y por lo tanto a lo propio de quienes no están sometdos a las limitaciones del trabajo. En defnitva, que la escuela iguale por su forma y no por su contenido tene que ver con esa potencia capaz de generar

condiciones y habilitar a los individuos para un uso generalizado del tempo “libre”, destnado al saber por el saber mismo

2:10 p 6 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

La forma-escuela no es algo a lo que se pueda retornar luego de la depuración de la crítca. No es una esencia que traduce lo más propio de la escuela, eso que ella era pero que por alguna razón cayó en el olvido. La escuela es la expresión insttucional de un consenso (y de una utopía) construido y sostenido a lo largo de varios siglos. El mismo que propicia una sincronización entre escuela y mundo productvo, lo que habilita y normaliza un conjunto de práctcas pedagógicas y de usos insttucionales que están ordenados por el principio de la desigualdad. Bajo este paradigma, la igualdad es pensada y propuesta siempre como el resultado de un proceso al que se llega, aun cuando esta promesa se vea una y otra vez frustrada. La igualdad que el consenso escolar pone en juego es la igualdad de la distribución y la redistribución. Esta se opone a la igualdad de las inteligencias la cual, por otra parte, no busca prescribir práctcas emancipadoras o indicar usos alternatvos. La igualdad de las inteligencias es un supuesto que ordena la acción y exige plasmar su verifcación en ella. Ni más ni menos que eso.

2:24 p 18 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

Desde la sociología de la educación, Bernard Lahire apunta con el concepto de forma escolar al estudio de aquellos principios que conferen unidad a una confguración histórica partcular cuya emergencia, en una formación social específca, se produce en forma contemporánea a otras transformaciones. Como lo plantea en su texto conjunto con Guy Vincent y Daniel Thin: Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire de 1994, entre estos principios se encuentran las reglas impersonales que le otorgan sentdo a la forme scolaire, tales como su especifcidad espacio - temporal y la historia, por la cual esta forma escolar se impone modifcando y retomando elementos de las formas precedentes. En cuanto a la invención de la forma escolar49, los autores la sitúan en los siglos XVI - XVII, a partr de la emergencia de una relación social entre un maestro y un alumno. L

2:25 p 18 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

La forma escolar (forme scolaire) refere por lo tanto a un modo partcular de socialización que logró imponerse a otros existentes. Desde esta perspectva, con la invención de la forme scolaire en tanto forma de socialización y transmisión, se dio inicio a un proceso de pedagogización de las relaciones sociales que, aunque viene de lejos, hoy lo vemos consumado. De allí que este conjunto de “reglas impersonales” que consttuyen a la forme scolaire se expresan en un tpo partcular de práctcas: “La emergencia de la forma escolar, forma que se caracteriza por un conjunto coherente de trazos -entre los que deben citarse, en primer lugar, la consttución de un universo separado para la infancia, la importancia de las reglas en el aprendizaje, la organización racional del tempo, la multplicación y la repetción de ejercicios cuya única función consiste en aprender conforme a las reglas o, dicho de otro modo, teniendo como fn su propio fn- es un nuevo modo de socialización, el modo escolar de socialización. E

2:26 p 19 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

Como es evidente, la forma escolar contene y excede al mismo tempo a la escuela en tanto insttución. Sin embargo, se encuentra tramada por esas reglas impersonales que se originaron con la escuela, dando lugar así a un predominio de la forma escolar en los procesos de socialización: “Aquí debemos reafrmar que la forma escolar no se confunde estrictamente con la insttución escolar, ni es limitada por ella, aunque es transversal a diversas insttuciones y grupos sociales”52. Las leyes que rigen la educación, las pautas curriculares que indican lo que se espera que los estudiantes de una misma edad aprendan en un período específco de tempo, las evaluaciones, el régimen académico y el uso del tempo, entre otros, dan cuenta de las múltples maneras en que la forma escolar, en este caso la escuela insttución, codifca las relaciones sociales.

2:27 p 19 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

De igual manera, la expansión de los esquemas de repetción, la sujeción a reglas que se llevan adelante bajo la supervisión de alguien califcado para ello, el delineamiento previo de secuencias que deben ser seguidas ordenadamente, los grados diversos de evaluación, el control de los resultados, la escritura de procesos y experiencias, son algunas de las práctcas escolares que se extendieron socialmente dominando y hegemonizando la vida privada, el uso del tempo libre o la organización empresarial y del mundo del trabajo. Al punto que, como señala el propio Lahire citando a Philippe Perrenoud, nuestra sociedad no puede pensar la educación por fuera del modelo escolar53. El actual cuestonamiento que pesa sobre la escuela y sobre los docentes radica en que de alguna manera pagan el precio del “éxito del modo de socialización del cual ella ha sido el principal vector y del cual, se puede decir, no tene más el monopolio”54.

A diferencia de la forme-école de Ranciére, la forme scolaire de Lahire no se caracteriza por la separación espacial y temporal de las ocupaciones sociales y económicas, ni por el alejamiento objetvo y subjetvo de la producción y las urgencias práctcas55, tampoco consiste en una práctca cuyo objetvo es ver qué se puede hacer bajo la suposición de la igualdad de las inteligencias. La teoría de la forme scolaire busca pensar la escuela en lo que ésta tene de más específco56.

2:28 p 20 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

La respuesta que ofrece Lahire tene que ver con la posibilidad de acceder a determinadas práctcas lingüístcas vinculadas con la cultura escrita, en la medida en que ellas son consttutvas de una determinada relación con el mundo, tal y como queda expresado en el epílogo del texto Culture écrite et inégalités sociales. Sociologie de l”échec scolaire” à 1'école primaire, publicado en 1993 : “La «retrada de la necesidad económica», la «suspensión y el indulto de la necesidad económica» o el «alejamiento objetvo y subjetvo de la urgencia práctca» no son sufcientes para explicar la relación distanciada con el mundo, la razón teórica, escolástca, distanciada, o incluso la disposición estétca. Si, como creemos, la relación con el mundo se consttuye en las práctcas lingüístcas, entonces la discontnuidad entre la relación práctca con el mundo y la relación teórica

(escolástca, etc.) con el mundo es una discontnuidad en las práctcas lingüístcas y, en consecuencia, en las formas de relación social.

Para entender lo que puede ser la razón teórica (escolástca, escolar, estétca, etc.), el sociólogo no puede prescindir de analizar las práctcas lingüístcas a través de las cuales se forma y llega a existr esta razón. Las oposiciones «dominio práctco/dominio simbólico», «lógica práctca/lógica formal» sólo pueden entenderse realmente si analizamos el funcionamiento del lenguaje. Este funcionamiento lingüístco sólo tene sentdo en relación con las formas que adoptan las relaciones sociales, consttutvas de las relaciones con el mundo (de los individuos, de sus estructuras mentales y cognitvas, de los patrones de percepción, de los procedimientos interpretatvos, etc.)5

2:29 p 20 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

Esa dependencia entre las relaciones sociales y las vinculaciones con el mundo supone, como correlato, un cierto funcionamiento del lenguaje, una serie de práctcas lingüístcas. La especifcidad de la escuela radica en producir la relación teórica con el mundo, es decir la relación que es propia de la cultura escrita. Para ello hace falta discontnuar las práctcas lingüístcas de la oralidad y generar el tránsito hacia las práctcas lingüístcas escriturarias. Esta tensión que recorre a la escuela defne al mismo tempo, en la tesis del autor, su especifcidad.

Pues, como ya dijimos, la expansión de la escolarización a la vez que contribuye a consolidar el dominio de la forma escolar en diversos ámbitos de la sociedad, empuja a una diferenciación de la función de la insttución escuela cuya misión es la transmisión de una forma escritural, lo que implica un modo partcular de relacionarse con el mundo que confronta con la oralidad.

Ésta últma está mayormente presente en los sectores populares que sostenen relaciones más bien de tpo práctcas, no refexivas, no distanciadas respecto del lenguaje y del mundo.

3:1 p 1 in editoriice,+52.05+Tabacof+et+al.

En la discusión sobre el artículo “Escuela, producción, igualdad”, el único de sus textos centrado principalmente en lo que él denomina forma-escuela, el flósofo destaca la importancia de las diferentes nociones de temporalidad con las que trabaja y cuestiona la capacidad que la escuela tendría, hoy, para promover la igual- dad y el tiempo libre (skholè), por haberse convertido en la institución fnalizada por excelencia, acercándose cada vez más a la lógica de la jerarquía y de la desigualdad.

5:1 p 3 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

Desde su origen en las ciudades-estado griegas, la escuela fue una fuente de «tiempo libre» -la traducción más común de la palabra griega scholè- para el estudio y para la práctica concedido a personas que no tenían derecho a él (según el orden arcaico que prevalecía en la época). Así pues, la escuela era una fuente de conocimiento y de experiencia disponibles como «bien común».

5:2 p 3 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

También confiamos en dejar claro que muchos de los alegatos contra la escuela están motivados por un antiquísimo temor (e incluso por el odio) a una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente: que la escuela ofrece «tiempo libre», que transforma los conocimientos y destrezas en «bienes comunes» y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible).

5:3 p 4 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

Nuestra idea a este respecto es bastante simple: la escuela es una invención histórica y, por tanto, puede desaparecer. Pero eso también significa que puede reinventarse. Eso es precisamente lo que consideramos nuestro reto y, como esperamos dejar claro, lo que asumimos como nuestra responsabilidad. Reinventar la escuela pasa por hallar modos concretos para proporcionar «tiempo libre» en el mundo actual y para reunir a los jóvenes en torno a «algo» común, es decir, en torno a algo que se manifiesta en el mundo y que se hace disponible para una nueva generación.

5:18 p 15 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

Así pues, la escuela es el tiempo y el espacio en el que los estudiantes pueden abandonar todo tipo de reglas y expectativas relacionadas con lo sociológico, lo económico, lo familiar y lo cultural. En otras palabras, dar forma a la escuela -hacer la escuela- tiene que ver con una especie de suspensión del peso de todas esas reglas. Una suspensión, por ejemplo, de las reglas que dictan o explican por qué alguien -y su grupo o su familia- cae en cierto peldaño de la escala social. O de la regla que afirma que los niños de los barrios de viviendas protegidas no tienen interés en las matemáticas, o que a los estudiantes de la formación profesional les distrae la pintura, o que los hijos de los industriales prefieren no estudiar cocina. Queremos resaltar que por medio de esta suspensión los niños aparecen como estudiantes, los adultos como profesores y los conocimientos y las destrezas socialmente importantes como materias escolares

5:29 p 32 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

Esto no quiere decir que no pueda haber ninguna diferenciación en el interior de la escuela. Lo problemático es una diferenciación impuesta por la sociedad a la escuela en nombre de una necesidad natural o de otro tipo. Lo específico de las formas escolares de diferenciación es que siempre son de carácter artificial. Son convenciones escolares, no imposiciones sociales.

No son absolutas y no predeterminan la posición y las oportunidades de los estudiantes.

Consideremos, por ejemplo, una de las bases más comunes y en cierto modo más «naturales» de la diferenciación: la edad. Es, fundamentalmente, una cuestión

convencional. Obviamente, resulta tentador legitimar esta convención en términos de un proceso de desarrollo biológico y cognitivo -la madurez- de los jóvenes. Pero la naturaleza no sigue el calendario humano, y lo que resulta más importante, el carácter puramente convencional del criterio de edad, se hace evidente cuando consideramos cómo interfiere en las oportunidades del estudiante. El carácter artificial de las distinciones escolares es tal vez más evidente en las conocidas y emocionantes historias sobre la escuela: la historia de los alumnos difíciles que perseveran y triunfan contra toda probabilidad y previsión; la historia del profesor cuyo comentario conmueve profundamente a un estudiante y le anima a seguir acudiendo a clase; el estudiante que de pronto se interesa y se supera a sí mismo.

0 Códigos

○ Igualdad y escuela

Creado por Mobile46 en 29/01/2026

10 Citas:

1:18 p 10 in 369934590-Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

Esta es la lógica infernal de la escuela: no es que sea —como se dice— demasiado «teórica». Es que crea iguales y los iguales adquieren una posición superior respecto de quienes viven en el mundo desigual de la producción. Nadie entra en su lógica con la perspectiva de encontrarse compitiendo con los «alumnos» del taller.

1:19 p 10 in 369934590-Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

Así como la escuela ponía en «crisis» el aprendizaje, el trabajo social de la democracia escolar pone en crisis el frágil intento de pensar y de organizar la igualdad alrededor del acto productivo.

1:20 p 11 in 369934590-Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

Entonces, se trata de símbolos, con la diferencia de que el simbolismo escolar no es la ilusión que niega la realidad productiva sino una forma social que interviene en la redistribución de las ocupaciones sociales.

1:25 pp 12 – 13 in 369934590-Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

La escuela 12

solamente es productora de igualdad en la medida en que está inadaptada a las sensibilidades y los modos de ser de los soldados del ejército productivo.

2:9 p 5 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

La escuela aparece entonces como el lugar en el que se verifca el engaño, donde la promesa de igualdad se ve una y otra vez frustrada. Por otra parte, el silogismo de la sospecha nos lleva implícitamente a sostener la existencia de una trama oculta o secreta de la realidad.

Eso desemboca en el carácter ordenador de una superestructura o de un subsuelo, da lo mismo uno u otro, porque lo que se está postulando es la existencia de una suerte de contnuo que funciona como asiento del sentdo general que orienta a las cosas, otorgándole una trama sustancialista al devenir social.

3:2 p 4 in editoriice,+52.05+Tabacof+et+al.

Frente a ese modus operandi de la pedagogía, las lecciones de emancipación intelectual de Jacotot y Rancière proponen la igualdad no como un objetivo hacia el que se camina, sino como un principio que opera en el presente; como axioma que inspira el tejido de escenas de igualdad, aquí y ahora; como una forma de vivir en un tiempo de emancipación que da testimonio de la igual capacidad de todos los seres humanos para romper con las jerarquías sociales que otorgan a cada uno su "lugar propio" en el orden social de la desigualdad.

3:3 pp 4 – 5 in editoriice,+52.05+Tabacof+et+al.

La emancipación intelectual emerge, por tanto, no como la conclusión de una transmisión pedagógica de conocimientos, sino como resultado de la voluntad de tejer su propio camino hacia la verifcación de la igualdad de todos en relación con cualquier persona. Por eso la ignorancia del maestro no le impide emanciparse y comprometerse en la emancipación de sus estudiantes. El maestro emancipador no transmite su saber, sino su pasión por la igualdad y la libertad de buscar por sí mismo la comprensión

doi: 10.34096/iice.n52.12054 ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea) Revista del IICE 52 (Julio-Diciembre, 2022): 75-91 ARTÍCULOS Tomar la palabra y conquistar tiempo... 79 de cualquier obra de la inteligencia humana. Transmite una forma de relación con el conocimiento y con los demás; una perspectiva del mundo y no su interpretación.

3:4 p 7 in editoriice,+52.05+Tabacof+et+al.

Entonces, de lo que me di cuenta en ese momento fue de que no existía la palabra de los intelectuales y la palabra de la gente. Todos somos intelectuales. Estos trabajadores/as también usan la cabeza, por lo que son intelectuales.

5:10 p 12 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

En realidad, podemos leer la larga historia de la escuela como la historia de los esfuerzos perpetuamente renovados de arrebatarle su carácter escolar, es decir, como la historia de los intentos de «desescolarizar» la escuela –unos intentos que se remontan en el tiempo mucho más allá de lo que los autoproclamados desescolarizadores de los setenta eran capaces de percibir. Estos ataques contra la

escuela derivan del impulso por convertir de nuevo en productivo el tiempo libre ofrecido por la escuela, paralizando así su función democratizadora e igualitaria. Queremos subrayar que estas versiones domesticadas de la escuela (es decir, la escuela entendida como una extensión de la familia, o la escuela entendida como una institución productiva, aristocrática o meritocrática) no deberían confundirse con lo que realmente significa estar «en la escuela» o «dentro de la escuela»: tiempo libre. De hecho, lo que a menudo llamamos hoy «escuela» es (total o parcialmente) una escuela desescolarizada

5:11 p 12 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

Por otro lado, la escuela surge como una concreta materialización y espacialización del tiempo que literalmente separa o saca a los alumnos del (desigual) orden social y económico (el orden de la familia, pero también el orden de la sociedad en su conjunto) y los lleva al lujo de un tiempo igualitario

0 Códigos

○ Igualdad y política

Creado por Mobile46 en 29/01/2026

2 Citas:

2:17 p 12 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

En otras palabras, la igualdad de cualquiera con cualquiera que opera en la base de la fcción moderna del contrato es la que obliga a establecer la desigualdad como principio de organización de lo social. La polítca y la presuposición de la igualdad de las inteligencias están vinculadas: “Ninguna cosa es en sí misma polítca porque la polítca no existe sino por un principio que le es propio, la igualdad. El estatuto de ese ´principio´ debe precisarse. La igualdad no es un dato que la polítca aplica, una esencia que encarna la ley ni una meta que se propone alcanzar. No es más que una presuposición que debe discernirse en las práctcas que la ponen en acción”33.

2:19 p 13 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

El consenso se asienta sobre la desigualdad y sobre la obediencia, pero lo hace poniendo en evidencia, paradójicamente, que los sujetos que están involucrados comprenden no sólo que existe un determinado consenso sino cuáles son los lugares que le han sido asignados. Como ya señalamos, las máquinas sociales trabajan primordialmente sobre la voluntad y, a través de ella, sobre las inteligencias. Por otro lado, el presupuesto de la igualdad señala siempre en la dirección de aquello que el orden consensual no permite hacer, ver o decir. Tiene la capacidad de romper el círculo de la policía explicadora que intenta ahogar la potencia múltple de los que no tenen parte37, e

0 Códigos

○ Infancia y escuela

Creado por Mobile46 en 29/01/2026

7 Citas:

1:23 p 12 in 369934590-Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

A través de la «crisis de la enseñanza profesional», la «crisis del aprendizaje» ha llegado a ser «crisis de la escuela». Al integrar a los antiguos aprendices, la escuela importó la «crisis del aprendizaje», es decir, la inadecuación original del orden escolar al orden productivo; es decir también, la obsesión de una mítica adecuación del tiempo de maduración fisiológica y de retiro social de la población infantil a un tiempo de formación que da a los jóvenes la posesión de un oficio que permite a cada uno ganarse la vida en un universo armonioso de trabajo y de intercambio.

1:26 p 13 in 369934590-Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

Antes se mandaba a un niño a la escuela para que acceda a una condición superior. Era una manera más satisfactoria de resolver la cuestión del exceso de brazos [fuerza de trabajo] que hacer jugar en su contra los egoísmos corporativos bajo el manto del aprendizaje y la «calificación». Quienes los mandan hoy en día a esa escuela que opera la sustracción igual y masiva de los jóvenes ya no imaginan que haya otros lugares para ocupar más que los suyos. La lógica egoísta del aprendizaje funciona ahora como lógica social general.

5:6 p 7 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

Sin embargo, nosotros sostendremos que la escuela no tiene que ver con el bienestar, y que hablar en términos de (des-)motivación no es otra cosa que el desafortunado síntoma de una escuela enloquecida que confunde la atención con la terapia y la generación del interés con la satisfacción de las necesidades.

5:7 p 8 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

A esto responderemos que una declaración como «la escuela no es una empresa» expresa una responsabilidad diferente: una responsabilidad -e incluso un amor- por la joven generación en tanto que nueva generación.

5:25 p 22 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

Aquí, el (en este caso desalentado) «yo» queda suspendido (elidido, puesto entre paréntesis) en la confrontación con el mundo, lo que permite que surja y tome forma un nuevo «yo» en relación con ese mundo. A esa transformación queremos referirnos como formación. Este nuevo «yo» es ante todo un yo de experiencia, de atención y de exposición a algo. Hay que distinguir entre formación y aprendizaje.

5:27 p 26 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

Ante todo, el método de enseñanza escolar hace posible la experiencia de la acción y del aprendizaje -la experiencia de «quiero ser capaz de hacer esto o aquello»- despertando idealmente una nueva dedicación a la práctica o al estudio. También podríamos llamarlo «confianza en uno mismo» o «creencia en uno mismo», pero con el importante añadido de que en la escuela esta fe o esta confianza siempre implican algo (del mundo). En consecuencia, la experiencia escolar siempre es una experiencia de punto de partida, la experiencia de ser capaz de hacer algo

5:28 p 26 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

Significa que las tecnologías escolares son experimentales por naturaleza, siempre mejorables por ensayo y error, una y otra vez

0 Códigos

○ Novedad e institución

Creado por Mobile46 en 29/01/2026

2 Citas:

2:22 p 17 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

Nos interesa señalar esta cara temporal de la insttución en la medida en que produce esta partcular duración que estamos describiendo, en la que se pone en juego la permanencia de un mundo común. A sabiendas de que las insttuciones son la condición de posibilidad del espacio-tempo público. Lo que no es otra cosa que subrayar la capacidad de las insttuciones para generar un lazo en la medida en que colocan a sus integrantes en una suerte de “contnuidad generatva”47. No cabe duda de que siempre existe el riesgo de la petrifcación, de la rutnización. Pero esto es tan cierto como que cualquier innovación o novedad que se introduce con la natalidad (en el modo en que lo postula Arendt48), eso inédito e inesperado que viene con los nuevos, no es algo que ocurre ex nihilo sino que se lleva a cabo en y es posible por la contnuidad temporal, por esa partcular duración a la que dan lugar las insttuciones.

2:23 pp 17 – 18 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

Ahora bien, si las insttuciones son formas de iniciación, de conservación y de transmisión que, de modo diverso, cada sociedad fue encontrando para perdurar en el tempo, para hacer posible la construcción de duraciones. Si podemos decir que transmitmos, en un sentdo amplio del término, para que aquello que vivimos, aquello que creemos, lo que pensamos y lo que imaginamos no muera con nosotros. Si las insttuciones educatvas están entre las que trabajan sobre la fragilidad de la experiencia y hacen de la transmisión humana un mecanismo de perdurabilidad. Si la transmisión es centralmente una cuestón políca en la medida

en que organiza lo indiferenciado o, dicho de otra manera, selecciona y transforma 46 Para un desarrollo de la duración como temporalidad insttucional: M. Revault d´Allonnes (2008), p.

244.

47 Vale la pena insistr sobre esta contnuidad con las palabras de M. Revault d´Allonnes (2008): “La duración pública no es una contnuidad sustancial: procede por rupturas y disimetrías, e incluso en forma indirecta. Integra un sentdo que no es supervivencia ni residuo, sino exigencia de una sucesión atravesada por la contngencia”, pp. 252-253.

48 En relación con el concepto de natalidad, Cf. H. Arendt (1996). Es interesante, por otra parte, el uso que se hace de los argumentos de la autora para fundamentar la relación entre igualdad y escuela cuando, estrictamente, su interés pasa por pensar el problema de la autoridad y tratar de reconstruir el signifcado de la transmisión en la sociedad contemporánea.

aquello que perteneciendo a todos va a ser transmitdo y por ende conservado. Si esto es así, ¿qué puede entenderse por igualdad en la transmisión habida cuenta de que no se trata ni de la igualdad de las inteligencias, que piensa la temporalidad de las insttuciones por el lado de la aceleración de la apertura de los posibles, ni de la igualdad social en tanto piensa a las insttuciones educatvas como compensadoras de los desajustes que produce el mercado?

0 Códigos

○ Pedagogía

Creado por Mobile46 en 29/01/2026

6 Citas:

2:11 p 6 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

u propia exclusión. En síntesis, el círculo de la emancipación debe ser comenzado"13. El “embrutecimiento” de los individuos no obedece a una falta de escolarización, menos aún a problemas didáctcos en las instancias de transmisión sino a las consecuencias que se derivan del principio de desigualdad insttuido y naturalizado en la concepción explicadora14. Frente al mecanismo que captura, una y otra vez, las voluntades y las inteligencias, en la propuesta de Rancière, el maestro ignorante es un emancipado que pone en juego la capacidad que es propia de una voluntad que piensa15.

2:12 p 7 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

Como queda claro con Jacotot, de lo que se debe prescindir es de la "fcción estructurante de la concepción explicadora", es decir del método, no del maestro. El modo de hacer posible esto consiste en subordinar (que en este caso sí es necesario) las voluntades de los estudiantes a la del maestro, pero sin subordinar sus inteligencias, es decir, dejando que la inteligencia se obedezca a sí misma.

2:20 p 14 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

La emancipación se afanza cuando alguien emprende una tarea que se desvía del maestro que da lecciones.

Esta tarea no consiste en avocarse a la reproducción de lo que nos enseñaron como lo único que podíamos hacer, como lo único para lo que estaríamos aparentemente facultados y a lo que debemos por tanto limitarnos, consiste en interrogar la posición a la que se ha sido enviado por las operaciones del orden social y en tensionar el oprobio del lugar que se ocupa, rompiendo desde dentro con la identdad a las que se nos ha confnado”38

3:9 p 9 in editoriice,+52.05+Tabacof+et+al.

Como Jacotot habla menos de enseñar que de igualdad, de una palabra que es igual, en la que el hablante está en un plano de igualdad con su interlocutor, esta idea de igualdad se vuelve contradictoria con la lógica normal de las instituciones educativas y del acto educativo que en ellas tiene lugar. Es algo que Jacotot formaliza, “explica”: la incompatibilidad de un método igualitario, de un despliegue de la palabra igualitaria con una institución que pertenece a una lógica social que es fundamentalmente de reproducción de la desigualdad.

3:10 p 9 in editoriice,+52.05+Tabacof+et+al.

¿Cuál es la consecuencia? Creo que tuve la oportunidad de hablar de eso una vez en Río de Janeiro [véase “Sobre O mestre ignorante” (2022a)], donde traté de explicar que el método de Jacotot obliga a todos los que trabajan en instituciones educativas, en el mundo de la educación, a algo así como una división de razones. Para seguir los pasos de la igualdad, para buscar un modo de circulación igualitaria de palabras y pensa- mientos, es necesario, en cierto modo, separar esta lógica igualitaria de la lógica de las instituciones en las que esto ocurre. En consecuencia, se trata de una “teoría” que plantea un problema radical, pues lo que nos obliga a hacer no es una aplicación, sino que en cierto modo requiere una especie de inaplicación. Exige una división de razones que remite a una división más fundamental: trabajamos por la igualdad, buscamos fabricar la igualdad, pero dentro de un mundo desigual y de máquinas desiguales que hacen que este mundo funcione. Pues bien, en la medida en que las palabras de Jacotot van dirigidas a personas que quieren cambiar el mundo y también cambiar la escue- la, y que piensan que para cambiar el mundo hay que cambiar la escuela, y que para cambiar la escuela hay que cambiar el mundo, sus ideas eran como un “paralelepípedo arrojado al lago” de los debates educativos.5 En la época en que publiqué El maestro ignorante, la opinión de Jacotot contradecía a los dos grandes adversarios en el debate sobre la escuela: por un lado, a los que yo llamaba sociólogos, que

afrmaban que era necesario cambiar la escuela, su forma, para hacerla más adaptada a las poblaciones desfavorecidas; por otro lado, a los llamados republicanos, quienes afrmaban que, por el contrario, era necesario mantener la forma de la escuela, reforzar su clausura, pues sería el lugar donde se transmitirían los saberes —y el saber universal haría a todos iguales—. En este sentido, Jacotot se mostró doblemente incómodo.

5:21 p 18 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

Un lugar y un tiempo profanos, pero también las cosas profanas, remiten a algo desvinculado del uso regular (ya no sagrado u ocupado por un sentido específico) y por lo tanto algo en el mundo que es accesible para todos y, al mismo tiempo, susceptible de (re)apropiación del sentido. Lo profano es todo aquello, en ese sentido general (no religioso), que ha sido expropiado o, en otras palabras, algo que se ha tornado público. Por la profanación, el conocimiento, por ejemplo, pero también las destrezas que cumplen una función particular en la sociedad, se liberan y se ponen a disposición de todos para su uso público. Las materias de la escuela presentan exactamente este carácter profano: los conocimientos y las destrezas son activamente suspendidos de los modos en que la generación más vieja los dispuso para su uso en un tiempo productivo. Y, al mismo tiempo, esas materias aún no han sido apropiadas por los representantes de la generación más joven. Lo importante aquí es que precisamente esas cosas públicas -que, por ser públicas, están disponibles para un uso libre y novedoso- proporcionan a la generación más joven la oportunidad de experimentarse a sí misma como una nueva generación. La típica experiencia escolar -la experiencia que la escuela hace posible- es exactamente esa confrontación con cosas hechas públicas y disponibles para un uso libre y novedoso. Es, por ejemplo, la confrontación con una prueba matemática tomada del mundo y escrita en la pizarra para que todos la vean. O con el libro de texto abierto encima del pupitre.

En principio, esa pizarra o ese pupitre no son instrumentos para disciplinar a los jóvenes, como sostiene la crítica al uso. S

0 Códigos

○ Relación producción enseñanza

Creado por Mobile46 en 29/01/2026

4 Citas:

1:1 p 1 in 369934590-Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

Este consenso propone una visión optimista de las relaciones entre la lógica de la instrucción y la de la producción: la universalidad de la ciencia y la eficacia de sus

aplicaciones garantizan la consecución feliz desde la formación escolar hasta la empresa económica.

1:8 p 3 in 369934590-Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

La política de la «ilustración» no se opone a esta representación. No apunta a la distribución universal de los saberes en la forma de la escuela; busca su repartición útil: aumento del saber de aquellos que mandan; introducción de los sabios entre quienes toman decisiones; distribución a cada uno del saber necesario y suficiente para la ejecución óptima de su tarea — lo cual no es saber escolar y debe incluso seguir siendo lo contrario so pena de trasformar a los productores de la riqueza de las naciones en semi-sabios y en facciosos.

De acuerdo con esta lógica, lo que conviene al productor es la forma social exactamente opuesta a la escuela, aquella donde nadie se preocupa por aprender, bajo la misma igualdad de la férula, sino por aprender a hacer en las condiciones de la jerarquía que aprende al mismo tiempo una condición y un oficio.

1:9 p 4 in 369934590-Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

Quizás, en efecto, el tiempo perdido por el aprendiz es un tiempo ganado por los obreros, un oportuno retraso en su ingreso —y sobre todo, en su ingreso en igual competencia— al mercado de trabajo, un mercado ya enrarecido puesto que el aprendizaje deja por fuera de su ciclo a una masa obrera «descalificada» también simbólicamente, antes de serlo realmente. La calificación se mide también por el tiempo que se pierde y el que se hace perder a los otros para asegurar su valor simbólico.

1:10 p 4 in 369934590-Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

El aprendizaje prepara para la producción no tanto como adquisición de saberes técnicos útiles, sino como forma específica de participación-sustracción al mundo del trabajo. Y no se opone a la escuela como la formación «práctica» a la formación «teórica», sino como otro uso del tiempo, otra forma de separación marcada, en su interior como en su exterior, por la desigualdad. Los paseos y las travesuras del aprendiz, su participación más o menos conciente y voluntaria en los ardides familiares respecto de sus relaciones con el maestro son una preparación eficaz para un mundo del trabajo, que es ante todo el mundo de las relaciones de fuerza y de astucia que tratan de llevar hacia el lado «bueno» la relación desigualitaria constitutiva del orden económico.

0 Códigos

○ Reparto de lo sensible

Creado por Mobile46 en 29/01/2026

7 Citas:

2:8 p 4 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

Este entrar en conficto no debe entenderse como una simple confrontación de intereses u opiniones. El disenso sobre el que se funda el conficto es el modo en que se manifesta la separación de lo sensible consigo mismo, es la aparición y eventualmente la integración de aquello que siendo parte del todo no tenía razones para ser visto, oído, pensado. La polítca ingresa en la vita democrátca con la toma de la palabra. La distnción aristotélica entre la palabra (lógos) y la voz (phoné), entre la racionalidad que se expresa por intermedio de las palabras para indicar lo justo y lo injusto difere de los animales que sólo tenen voz, ruidos, para exponer el placer y el sufrimiento. Esa misma distnción Ranciére la lleva a la vita democrátca. L

2:16 p 11 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

En tanto consttución simbólica la policía presenta lo social como un todo perfectamente ajustado, sin fsuras, sin "vacíos" ni "suplementos". La operación simbólica de la policía consiste justamente en presentar lo social como una adecuación total entre funciones que hay que desempeñar, lugares en donde llevar adelantes esas ocupaciones y manera de ser necesarias para ello. Aquello que no está contenido en este tal reparto no tene existencia, no puede ser visto ni nombrado. En este sentdo se presenta como un ordenamiento sin vacíos o suplementos. Será tarea de la polítca intervenir sobre la policía para hacer aparecer eso que no puede ser ni dicho ni visto. A esto Rancière lo denomina “disenso”. Un disenso, como veremos, en el que los sujetos polítcos no están previamente consttuidos, como tampoco lo está la escena y el objeto de la discusión. El sujeto polítco en el que piensa Rancière no es simplemente quien reclama su “parte” sino quien al hacerlo cuestona la misma distribución jerárquica de las partes, los bienes y los lugares. Esto implica que una práctca polítca singular, concreta y situada adquiere una dimensión de universalidad en la medida en que atraviesa y resquebraja lo social por completo. Este sujeto, que hasta aquí dijimos es aquel que se da una voz, que se vuelve visible frente a un orden que lo invisibilizaba, es al mismo tempo un operador que une y desune identdades, funciones, distribuciones existentes en la confguración de la experiencia dada. Esa operación de unir y desunir es lo que lo vuelve un sujeto polítco en tanto y en cuanto es lo que le permite abrir una brecha en los repartos del orden policial y lo que esos repartos lograron en términos de igualdad.

3:5 p 7 in editoriice,+52.05+Tabacof+et+al.

¿Que quiere decir eso? Que debemos deshacer el cierre de disciplinas y formas de discurso; que debemos hacer cruces entre palabras y pensamientos que normalmente no se encuentran. Por ejemplo, volviendo a cosas que he dicho en varias ocasiones: Platón afrma que el trabajador debe permanecer en el taller,

porque el trabajo no espera, es decir, el tiempo defne la restricción que pesa sobre la propia identidad del trabajador.

Ahora bien, hice que esas palabras del gran flósofo antiguo se encontraran con las palabras de los trabajadores que, en el siglo XIX, también defnieron su condición por el robo del tiempo, por el hecho de que no tenían tiempo. De manera similar, en mi libro El desacuerdo cruzo inusualmente la tesis de Habermas sobre la racionalidad comunicativa con los argumentos de una huelga de trabajadores en la década de 1830.

En resumen, esto es lo que me enseñó mi investigación.

3:6 pp 7 – 8 in editoriice,+52.05+Tabacof+et+al.

Fui llevado a operar este doble desplazamiento, a constituir un plano en el que ya no se distinguían la palabra del académico y la de su "objeto".

Esto fue importante para mí y desde entonces me indujo a pensar que el trabajo de escribir no es, como suele decirse, la expresión de un pensamiento, sino el trabajo 3 La palabra francesa savant(e), utilizada con frecuencia por Rancière, es polisémica y puede referirse a un sabio, pero tam- bién, de manera más general, a alguien que sabe, que es un erudito o especialista en un área determinada del conocimiento y, por extensión, a científicos o académicos (N. del T.).

4 La polisemia de la palabra francesa maître es muy significativa para la comprensión de la obra de Rancière, especialmente del libro Le maître ignorant. Por un lado, un maître es alguien que enseña, ya sea a alumnos de una escuela o a aprendices en talleres artesanales. Por otro lado, la palabra también puede referirse a aquel que ejerce dominio, que tiene poder y autoridad (en el sentido jerárquico que se le da al concepto) sobre otra persona para ser obedecido. También existe el significado más cercano al español, de una persona dotada de un conocimiento, competencia o talento excepcional en alguna ciencia o arte (N. del T.).

doi: 10.34096/iice.n52.12054 ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea) Revista del IICE 52 (Julio-Diciembre, 2022): 75-91 82 Jonas Tabacof Waks, María Beatriz Greco del pensamiento mismo.

3:8 p 8 in editoriice,+52.05+Tabacof+et+al.

Sí, creo que lo que pasó con El maestro ignorante es lo que pasó con muchos de mis libros. Diría que, en general, mi trabajo fue recibido sobre la base de dos supuestos que evidentemente contradicen la lógica misma de este trabajo. El primer supuesto es el de pertenecer a una disciplina defnida. Hablás de la historia de un maestro, entonces es un libro de pedagogía; hablás de trabajadores, luego es historia social; hablás de democracia, por lo tanto, es ciencia política, y así sucesivamente. Evidentemente, esta especie de división de disciplinas está en armonía con toda la lógica de la desigual- dad, en la que cada uno debe estar en su lugar, en la que cada uno es competente en su área y se vuelve incompetente en el área del otro. Esa es la primera suposición que he encontrado y que en cierto

sentido contorneé. Pero no siempre. Y cuando no se la pasa por alto, ella nos bloquea.

3:11 p 10 in editoriice,+52.05+Tabacof+et+al.

En ese momento, las palabras, las imágenes, los pensamientos que estaban reunidos en el libro son, en cierto modo, desmantelados y entran en nuevas combinaciones y, en consecuencia, brindan la posibilidad de nuevas síntesis sensibles. Síntesis sensibles que se darán de varias maneras: puede ser un libro llamado teórico, puede ser una novela, una obra de arte, una acción llamada política. En todos los casos, no salimos del dominio del pensamiento y entramos en el dominio de la materia, sino pasamos de un tipo a otro de síntesis sensibles. Esto se hace de manera que el pensamiento no sea un instrumento o un arma para cambiar la materia o matar al mundo.

3:12 p 11 in editoriice,+52.05+Tabacof+et+al.

Es cierto que el tema del tiempo libre es central en mi trabajo. ¿Por qué? Porque es fundamental para lo que llamo reparto de lo sensible. El reparto de lo sensible es, ante todo, una cierta distribución del tiempo, una cierta jerarquía en la temporalidad.

Según la antiquísima distinción entre hombres libres y hombres mecánicos, los hom- bres libres son los que disponen de tiempo, tienen un tiempo libre que no es el hecho de descansar, de divertirse, sino el hecho de tener un tiempo que no es fnalizado, de gozar de un tiempo que es un fn en sí mismo. En oposición a esto, los llamados hombres pasivos o mecánicos son personas que viven en el mundo del trabajo y de la reproducción, un mundo en el que cada momento tiene una fnalidad, una utilidad: es necesario trabajar, producir, ganarse la vida y así sucesivamente. De hecho, este tema del reparto del tiempo es para mí fundamental y recuerdo a menudo la forma en que fue sistematizado, en pocas palabras, por Aristóteles, en el libro 8 de la Política, donde opone el tiempo libre —el tiempo que es un fn en sí mismo— al reposo. Los hombres libres disfrutan de tiempo libre, mientras que los hombres mecánicos solo pueden disfrutar de una forma de interrupción de la actividad: el descanso entre dos gastos de energía. En este sentido, la cuestión de la conquista del tiempo libre y, por tanto, de la abolición de la jerarquía del tiempo es central en la noción de emancipación. Esta conquista del tiempo libre pasó por una serie de aprendizajes salvajes, mediante los cuales los hombres y mujeres del pueblo mostraban su derecho a ganar ese tiempo y a gozar de todas las formas de experiencia supuestamente reservadas a las personas que tienen tiempo libre.

0 Códigos

○ Sujeto político y escuela

Creado por Mobile46 en 29/01/2026

2 Citas:

2:18 p 13 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

En línea con el anterior razonamiento, en su flosofa de la emancipación no hay sujeto polítco consttuido como tal antes de que se produzca una ruptura en el orden de las clasifcaciones existentes. No hay sujeto polítco antes de que la toma de la palabra inscriba un nombre impropio, es decir no se concibe al sujeto polítco como alguien previamente consttuido. Éste se consttuye como tal en la acción misma. Como ya vimos, la igualdad de las inteligencias opera del mismo modo: la subjetvación se produce en la acción

5:37 p 62 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

Un profesor es alguien que no tiene claramente definida una «tarea», al modo de un «profesional». Al contrario, el profesor es alguien que se pone a sí mismo al servicio de la materia o de la tarea. Ambas (la materia y la tarea) no son concebidas como algo que puede ser explotado para ganar dinero, ni como «su» materia o «su» tarea, precisamente porque son la materia o la tarea las que le cautivan y apasionan a él. Está al servicio de niños que no son sus niños pero le están confiados. Ama el mundo y ama a los niños, y por lo tanto es un entusiasta o un amateur cuyo amor no se limita a las horas de trabajo. Representa al mundo, a la tarea o a materia (la trae «al presente de indicativo», por citar a Pennac una vez más), las hace presentes y las hace públicas al ponerlas en relación con la nueva generación. Y lo hace no sólo en el sentido de exponer o de mostrar, sino también en el sentido de profanación: en el acto de tornarla inoperante de la productividad ordinaria. Y con ello hace que la materia o la tarea, y él mismo, estén disponibles. Si los profesores, en tanto maestros de escuela, poseen un arte especial, ese es el arte de disciplinar (en el sentido positivo de centrar la atención) y de presentar (en el doble sentido de traer al tiempo presente y de hacer público).

0 Códigos

○ Tiempo e igualdad

Creado por Mobile46 en 29/01/2026

20 Citas:

1:5 p 2 in 369934590-Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

Esta estructura está siempre en el centro de las problemáticas modernas de la escuela. La escuela no se ocupa de la igualdad como de un objetivo para el que ella sería un medio. No iguala por su contenido —la ciencia con sus supuestos efectos de redistribución social—, sino por su forma. La escuela pública democrática ya es distribución: le quita al mundo desigual de la producción una parte de sus riquezas

para consagrarla al lujo que representa la constitución de un espacio-tiempo igualitario.

1:6 p 2 in 369934590-Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

La banalización de la forma escolar, al identificar el tiempo social de la escuela con el tiempo natural de la maduración de los niños, oculta esta ruptura simbólica fundamental: el ocio, norma de separación de las vidas nobles y viles, se volvió parte del tiempo de la existencia trabajadora. La escuela no es preparación, es separación. Los críticos de la «escuela de clase» remitieron apresuradamente esta separación a la oposición entre «igualdad formal» e «igualdad real». La escuela no promete de manera mentirosa una igualdad que la realidad social permitiría desmentir. No es el «aprendizaje» de ninguna condición. Es una ocupación, separada de las otras, gobernada en particular por una lógica heterogénea a la del orden productivo. Sus efectos diversos sobre los otros órdenes tienen que ver, ante todo, con el modo en que propaga las modos de la igualdad.

1:7 p 3 in 369934590-Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

La escuela hace más iguales de lo que la sociedad puede emplear. Esos trabajadores útiles sustraídos a su utilidad —simbólica más que real— están destinados a las frustraciones de la igualdad. Transportando al mundo económico las costumbres y las aspiraciones de la escuela, esos desclasados serán una y otra vez denunciados como el fermento de toda subversión.

2:14 pp 9 – 10 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

Una primera manera de inscribir la igualdad en la desigualdad es comprender que “Hay varios tempos en un mismo tempo. Existe, por supuesto, una forma dominante de temporalidad, un tempo "normal" que es el tempo de la dominación. La dominación le imprime sus divisiones y sus ritmos, sus agendas y sus horarios a corto y a largo plazo: tempo de trabajo, de ocio y de desempleo; campañas electorales, estudios universitarios, etc.

También tende a homogeneizar bajo su control todas las formas de temporalidad, defniendo así en qué consiste el presente de nuestro mundo, qué futuros son posibles y cuáles pertenecen 26 J. Ranciere (2011) 27 J. Ranciere (2011) PAGE * MERGEFORMAT2

defnitvamente al pasado, indicando así lo que es imposible”28. Si la temporalidad “normal” es la expresión de un consenso, es decir de un monopolio en relación con las formas en que es posible describir lo factble, lo pensable y lo perceptble; cuando determinados individuos o grupos toman la escena polítca y se hacen visibles y audibles para el resto, allí se da una combinación de tempos y de espacios. El tempo y el espacio dominantes que aparecían como homogéneos y contnuos se rompen, se interrumpen, se detenen frente a estas otros tempos y espacialidades que no tenían cabida. Por su intermedio, la igualdad se inscribe en la desigualdad. Pero esto no implica que la ruptura o la interrupción terminan siendo

simplemente eso, una ruptura o una interrupción para que luego todo siga igual. La ruptura nos da la posibilidad de que esos tempos alternatvos que se abren inscriban otros tempos dentro del tempo dominante: “Es desde ese punto de vista, creo, que debemos considerar las insurrecciones árabes de 2011 y movimientos europeos como los «Indignados» en España o la protesta de la «Geraçao à Rasca» en Portugal. Lo que esos movimientos tenen en común es que entretejen una combinación de tempos que perturban la combinación dominante- consensual de convergencia y divergencia (...) En Túnez y en Egipto, el movimiento afrmó que la presencia era incompatble con el tempo del poder. En España, la toma de la Puerta del Sol puso de manifesto la oposición entre el tempo del proceso electoral y el tempo de la «democracia real»”29.

2:15 p 10 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

Cuando nos referimos a la forma-escuela hicimos hincapié en la sincronización de los tempos escolares y los tempos productvos. Sincronización sobre la cual se contnúa insistendo en un momento en que es evidente su crisis. Lo que no es otra cosa que la crisis de una creencia según la cual hay un solo modo posible o “normal” de la temporalidad. Rancière trae a esta conferencia el ejemplo del llamado “Plan Bolonia”. En su lectura, la equivalencia de los ttulos universitarios es el punto en torno al cual se consttuye la correspondencia entre los tempos de la formación universitaria y el tempo económico. Las competencias que los estudiantes universitarios adquieren remiten a determinadas oportunidades de empleos y ambas están en convergencia con formas específcas de crecimiento económico. De esta manera, la fcción de la sincronización opera sobre los individuos, confgura la realidad estructurando la relación entre ellos y el tempo del capital. Se repite la operación que varios años antes describía con respecto a la formación profesional.

2:21 pp 15 – 16 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

En la entrevista que encabeza la publicación en castellano de La nuit des prolétaires41, Rancière da una clara idea de lo que está pensando en relación con la temporalidad, ya no de la duración propia de las insttuciones, sino de aquella que se instala con la ruptura emancipadora. Allí señala que no se trata de oponer la espontaneidad de las discontnuidades a la duración de la organización y las estrategias. La cuestón pasa por "hacer durar una 40 Cf. Simons, M. y Masschelein, J. (2014) 41 J. Rancière (2010), p. 12.

aceleración del tempo, una aceleración de la apertura de los posibles"42. Ese hacer durar los momentos de emancipación -como pueden hacer la literatura y el cine-, lo que es una preocupación polítca e intelectual permanente desde la "consttución del ejército industrial de los trabajadores sansimonianos”, hasta el marxismo con el “desarrollo de las fuerzas productvas y de las etapas de la revolución", no tuvo hasta aquí para Rancière una resolución posible. Intentos como estos, que se llevaron adelante con la intención de hacer durar las discontnuidades, acabaron siempre en nuevas formas de dominación: “No veo otra alternatva mejor que

aquella que intenta desarrollar la temporalidad de los momentos de igualdad, dándole una consistencia autónoma al margen de toda predeterminación de una estrategia que pretende saber adónde hay que ir"43. La cita deja en claro el programa de investgación de Rancière. La temporalidad de los momentos de igualdad es aquella que interrumpe las múltples maneras en las que las maquinarias sociales producen personas incapaces para intervenir en su propio destno, lo que no es sino otra manera de hacer referencia al modo en cómo esas máquinas (insttuciones) funcionan según el presupuesto de la desigualdad: "Esto es lo que produce un aparato de poder de gente que de entrada es colocada en la posición de no tener jamás el control de su destno"44

2:31 pp 25 – 27 in 694545498-La-forma-escuela-y-la-forma-escolar

En términos históricos, la expansión y consolidación de la escuela en tanto insttución se puede situar a mediados del siglo pasado, con la alfabetzación masiva de la población a través de los sistemas educatvos nacionales. Este fue un proceso en el que existeron diferencias en relación con el éxito escolar, centralmente a raíz del tpo de vínculo de los estudiantes con la lengua materna en los hogares de origen. Sin embargo, esas diferencias se tornaron problemátcas y se conceptualizaron como desigualdades escolares en el momento en que las trayectorias educatvas se vincularon con la movilidad social ascendente. Los estudios sociológicos que se emprendieron a inicios de los años 60, llamando la atención sobre los mecanismos por medio de los cuales se reproducen las desigualdades sociales en la escuela, fueron poniendo en primer plano la actvidad del docente y el tpo de ejercitaciones propuestas en vistas a lograr la objetvación de la lengua y el dominio de la “forma escolar escritural”. En los términos en que se expresa Rancière, Lahire pertenece al universo de las teorías subsidiarias del silogismo de la sospecha.

Desde entonces, tanto la actvidad docente como las ejercitaciones comienzan a ser observadas desde el punto de vista de su efcacia para lograr que, quienes provienen de las culturas orales, comprendan el sentdo de las tareas escolares más allá de lograr realizarlas.

Esta aproximación de la sociología a la didáctca va de la mano de una ruptura con lo que fue 65 Giuliano F. y Cantarelli, M. (2016), p. 619.

PAGE * MERGEFORMAT2

un principio organizador de la actvidad docente en la escuela de la República, el principio de la indiferencia a las diferencias, principio según el cual el docente debía enseñar a todos los alumnos del aula lo mismo de igual modo y a un ritmo homogéneo. Vale decir, el docente se debe comportar ante los alumnos bajo el supuesto de que se trata de un grupo homogéneo, formalmente igual, supuesto asociado además al hecho de la pertenencia de todos al mismo grupo etario y al mismo sexo66. La expectatva, desde esta perspectva de didáctca tradicional, es que la enseñanza en condiciones homogéneas conduciría a iguales resultados tanto en materia de alfabetzación en la lengua ofcial como en materia de adhesión al ideario nacional.

En lugar de este principio -vinculado de alguna manera a la idea de separación temporal y espacial de la escuela y de suspensión del contexto como operación necesaria para concentrarse en un objeto de conocimiento común-, se propone el reconocimiento por parte del docente de las diferencias y la diversifcación y adecuación de la actvidad escolar en función de las diversidades sociolingüístcas de los estudiantes. De esta manera, la formulación de Lahire con su análisis de la forma escolar hace posible pensar la escuela como un conjunto de práctcas insttucionales que permiten la construcción de vínculos razonados con el mundo a través del lenguaje, siendo ésta la característca defnitoria de la insttución.

Resta pensar, por supuesto, cómo desplegar un programa insttucional que haga posible y efectvo ese vínculo de todos los estudiantes con el mundo a través de la escritura, algo que hoy encuentra serias difcultades para su realización. Difcultad, por cierto, que se agudiza en un contexto de concentración del ingreso, de incremento de las desigualdades y de la estratfcación social. Donde las culturas juveniles digitalizadas ofrecen resistencias a la sistematcidad y al esfuerzo necesarios para vincularse con los saberes disciplinares, a la par que el ecosistema de plataformas con la modelización de los perfles de consumo, horadan su autoridad epistémica. Por otra parte, las condiciones insttucionales del ejercicio docente difcultan su posicionamiento como productores de los saberes que hacen a su profesión. Todo lo cual resulta en la crisis de legitmidad que atraviesa la docencia en esta etapa de la historia de los sistemas educatvos nacionales.

Para fnalizar quisiéramos hacer una referencia al tema de las temporalidades ya que aparece aludido de distnta manera por ambos autores. En el caso de Rancière, su idea de temporalidad pasa por pensar la polítca como la posibilidad de hacer visible que las condiciones de otros futuros están en el presente, a través de esos sujetos que se vuelven audibles al mismo tempo que interpelan el monopolio de lo factble, lo pensable y lo perceptble. Así como el consenso carece de fundamento y expone su fragilidad con la subjetvación, de igual manera la homogeneidad temporal del capital se encuentra atravesada por una multplicidad de tempos alternatvos que la desmienten. De uno u otro modo, Rancière expresa una crítca al régimen moderno de historicidad denunciando su linealidad y su uniformidad, así como la aceleración hacia un progreso siempre promisorio del que las revoluciones serían las “locomotoras” del tren de la historia. Pero lo hace sin dejar por eso de remitr al futuro que se expone en el presente y sin dejar de colocar a la humanidad en el centro de ese proceso67. Ni homogéneo ni lineal, el tempo para Rancière es discontnuo 66 Caber recordar que, en los sistemas educatvos occidentales, la generalización de la educación mixta no se produce hasta las décadas del 60-70 del siglo pasado.

67 F. Hartog propone la tesis de que nuestro tempo es un tempo en transición entre el presentsmo impulsado por las tecnologías digitales y la apertura de un nuevo régimen ordenado por una renovada idea de lo apocalíptco en el contexto del Antropoceno. Este nuevo régimen, que convive con el PAGE * MERGEFORMAT2

porque está atravesado por un sinfn de rupturas, de destellos en los que el futuro se hace presente por intermedio de la subjetvación polítca. Una suerte de simultaneidad de lo no simultáneo. De igual manera, Lahire señala hacia la necesidad de hacer una crítca a la homogeneidad del tempo escolar en la clave de la diversidad (sociolingüístca y) temporal de quienes la habitan, revirtendo el principio de la indiferencia a las diferencias.

Ahora bien, las insttuciones educatvas pertenecen al régimen moderno de historicidad, razón por la cual están sostenidas por una idea de proceso y por un horizonte progresivo. Dado que son insttuciones abiertas al futuro, remiten a un proceso por intermedio del cual se pone en marcha, capacidad de diferir mediante, la posibilidad de alcanzar un porvenir promisorio. La idea misma de emancipación responde a este régimen y por eso evoca un desplazamiento, el pasaje de un estado a otro. Si bien ambos autores son crítcos del régimen moderno, no por eso adscriben al presentsmo como régimen alternatvo. Sin embargo, es el presentsmo el que confgura las actuales relaciones con el tempo, lo que plantea interrogantes y tensiones a las insttuciones educatvas.

3:7 p 8 in editoriice,+52.05+Tabacof+et+al.

Fui llevado a ver el pensamiento como una cierta política.

Básicamente, lo que traté de hacer a través de la escritura fue romper las barreras entre disciplinas y entre palabras de arriba y de abajo, para constituir lo que ahora me gusta llamar planos de igualdad, esos pequeños tejidos de un mundo de palabras igualitarias.

3:13 p 11 in editoriice,+52.05+Tabacof+et+al.

Pienso que fue por medio de estas prácticas autodidactas, de esta subversión del orden del tiempo que ha pasado la conquista del tiempo libre por parte de los hombres y mujeres del pueblo, más que por la escuela en sí misma, como institución. Esto no quiere decir que la escuela como institución no tuviera su papel ya que, efectivamente, la escuela pública instituyó una especie de tiempo de separación. Un tiempo al principio destinado al conocimiento y que fue apartado del tiempo normal de la vida social y, por tanto, del tiempo normal de reproducción de las desigualdades sociales.

3:14 p 12 in editoriice,+52.05+Tabacof+et+al.

Allí mostré que en la Francia del siglo XIX se oponían dos modos de formar a los niños para la vida: el modelo de aprendizaje del taller y el de la escuela. En ese contexto, los industriales, por un lado, y los ideólogos (de la ideología dominante), por el otro, denunciaron a la escuela, afrmando que era necesario que los hijos/as del pueblo se convirtieran en aprendices, para no ser sacados de su condición y para aprender cosas útiles para su trabajo; las disposiciones y virtudes útiles para la vida que después tendrían. La escuela, por el contrario, sacaría a los niños/as de su condición, los haría vivir en un mundo que ya no sería el de sus padres, que ya no sería el que encontra- rían después de la escuela. En este sentido, la escuela les haría vivir en un mundo de igualdad que sería un mundo de peligrosas ilusiones.

Sabemos, sin embargo, que este es un discurso muy sesgado porque, en realidad, ser aprendiz en un taller o fábrica no era algo formativo en el sentido de aprender cosas útiles o prácticas. Era mucho más formativo en el sentido de aprender las condiciones bajo las cuales uno debe obedecer y reconocer su inferioridad. En consecuencia, la oposición entre conocimiento útil y no útil en realidad ocultaba otra cosa: la oposición entre un modo de preparación para una vida de servidumbre o un modo de preparación para una vida de igualdad. En este sentido, la escuela jugó un cierto papel, precisamente como institución de tiempo libre, más que por los saberes que difundía.

3:15 pp 12 – 13 in editoriice,+52.05+Tabacof+et+al.

Además, creo que hay algo en el concepto mismo de la institución escolar, en su fun- cionamiento, más allá de las cuestiones de origen y destino social. Yo diría que la ins- titución escolar no es una institución de la skholè, porque la skholè es un tiempo libre, un tiempo que no está fnalizado. Ahora bien, la institución escolar es una institución ultrafnalizada, la institución fnalizada por excelencia, en la que cada etapa debe pre- parar la siguiente, cada enseñanza debe preparar una evaluación y cada evaluación será también una forma de defnir los que saben más, los que menos saben, los que son más inteligentes, los que menos, etc. Por lo tanto, es necesario ver que la institución escolar no es, desde este punto de vista, una institución de la skholè. Por el contrario, es una institución que casi proporciona una identidad entre el progreso del saber y la marcha normal del tiempo. En el fondo, lo que sucede es que la escuela se convierte cada vez más en una especie de modelo de sociedad, o la sociedad, en un modelo de escuela. En otras palabras, existe una creciente homología entre el tiempo escolar y el tiempo de la sociedad. La escuela se ha convertido en una especie de modelo para este mundo social en el que vivimos, donde se nos dice que no hay división, que no hay

doi: 10.34096/iice.n52.12054 ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea) Revista del IICE 52 (Julio-Diciembre, 2022): 75-91 ARTÍCULOS Tomar la palabra y conquistar tiempo... 87 jerarquía; que solo existe la marcha del tiempo, de las cosas, el progreso, el desarrollo —y hay quienes lo siguen y quienes no, como en la escuela, donde hay quienes triunfan y quienes no—. En fn, creo que todas estas dimensiones deben ser tenidas en cuenta en la discusión de las relaciones entre escuela e igualdad.

3:16 p 13 in editoriice,+52.05+Tabacof+et+al.

¿Y qué pasó con la pandemia? Una especie de inversión completa. Se habían creado temporalidades que privaban un poco al Estado del dominio del tiempo, pero esto se invirtió por completo. Básicamente, la pandemia produjo una aceleración de lo que yo llamo consenso, es decir, una aceleración de un proceso que absorbe la política en la policía. ¿Qué es el consenso? ¿Qué hemos visto estallar de forma violenta con la pan- demia y el confnamiento? Algo así como un monopolio del tiempo. Con la pandemia, el Estado volvió a reclamar el monopolio del tiempo. La muerte entró en juego como límite absoluto de la vida de los individuos y el Estado se convirtió en la instancia de eternidad o inmortalidad. El

Estado es, en cierto modo, el tiempo que nunca se detie- ne. En Francia hubo una gestión del tiempo completamente asombrosa por parte del gobierno, que se apropió de la forma de actuar de quienes lo enfrentaban, creando rupturas, interrupciones. Confnó, desconfnó; anunció que podíamos confnarnos, que podíamos no confnarnos, que lo veríamos la próxima semana, tal vez dentro de quince días; que habría un feriado, después que no habría tal feriado; de todos modos, hubo algo así como una especie de control total del tiempo por parte del Gobierno.

3:17 p 14 in editoriice,+52.05+Tabacof+et+al.

. La esencia de la policía, para mí, es la dispersión. La policía empírica dispersa a los manifestantes en el territorio, los hace regresar a sus casas y no querer salir. Y la policía como principio social es la organización de un mundo de dispersión, donde cada uno está en su lugar.

5:5 p 6 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

Nosotros no negamos esa corrupción, pero señalamos que las omnipresentes tentativas de apropiación y de corrupción de la escuela suceden precisamente para domesticar el potencial radical específico que es propio de lo escolar mismo. Desde su origen en las ciudades-estado griegas, el tiempo escolar ha sido un tiempo en el que el «capital» (conocimiento, destrezas, cultura) es expropiado, liberado como un «bien común» para su uso público y, por lo tanto, ofrecido independientemente del talento, de la capacidad o de la riqueza. Y esta radical expropiación, ese «hacer público», es difícil de tolerar para quienes pretenden proteger la propiedad. Puede tratarse de la élite cultural o de la generación más vieja, de todos aquellos que tratan a la sociedad como si fuera de su propiedad y que asumen así, al mismo tiempo, la posesión del futuro de los jóvenes.

5:8 p 11 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

En otras palabras, la escuela ofreció tiempo libre, es decir, tiempo no productivo, a quienes por su nacimiento y por su lugar en la sociedad (por su «posición») no tenían derecho a reivindicarlo. O, para expresarlo de todo modo, lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculado del tiempo y del espacio tanto de la sociedad (en griego: polis) como del hogar (en griego: oikos). También fue un tiempo igualitario y, por lo tanto, la invención de la escuela puede describirse como la democratización del tiempo libre

5:9 p 11 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

Precisamente por ese carácter democrático e igualitario, la élite privilegiada trató la escuela con gran deprecio y hostilidad. Para la élite, y para aquellos que estaban satisfechos con permitir que la organización desigual de la sociedad continuara bajo los auspicios del orden natural de las cosas, esta democratización del tiempo libre era como una bofetada. De ahí que no sólo son las raíces de la escuela las que se hunden en la antigüedad griega, sino también una especie de odio dirigido hacia la escuela. O, al menos, el constante intento de domesticarla, es decir, de restringir

su carácter potencialmente innovador e incluso revolucionario. Incluso en el presente parece haber intentos de eliminar la escuela en tanto que «tiempo libre» situado entre la unidad familiar por un lado, y la sociedad y el gobierno por el otro. Son muchos, por ejemplo, los que dicen que la escuela, en tanto institución, debería ser una extensión de la familia, esto es, debería proporcionar un segundo «entorno de crecimiento» suplementario al ofrecido por la familia. Y otra variante de la domesticación afirma que la escuela debería ser funcional para la sociedad, ser meritocrática en sus procesos de selección y, por tanto, reforzar el mercado laboral y producir buenos ciudadanos.

5:12 p 12 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

La escuela proporciona la forma (es decir, la particular composición de tiempo, espacio y materia de estudio que configuran lo escolar) para el tiempo liberado, y quienes moran en ella trascienden literalmente el orden social (económico y político) y sus (desiguales) posiciones asociadas.

5:15 p 14 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

Estos ejemplos nos acercan a un primer aspecto de lo escolar: que el hacer de una escuela implica suspensión. Cuando se produce la suspensión, las exigencias, las tareas y los roles que gobiernan lugares y espacios específicos como la familia, el lugar de trabajo, el club deportivo, el pub o el hospital dejan de aplicarse. Sin embargo, eso no implica la destrucción de esos aspectos. La suspensión, tal como la entendemos aquí, significa tornar algo (temporalmente) inoperante o, en otras palabras, retirarlo de la producción, liberarlo, sacarlo de su contexto de uso normal.

5:19 p 16 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

La escuela crea igualdad precisamente en la medida en que produce tiempo libre, es decir, en la medida en que logra suspender o postergar (temporalmente) el pasado y el futuro, creando así una brecha en el tiempo lineal. El tiempo lineal es el tiempo de la causa y el efecto: «Eres esto, por lo que tienes que hacer aquello», «Puedes hacer esto, por lo que tienes que ir allí», «Lo necesitarás más tarde en la vida, por lo que esa es la elección correcta y la materia apropiada». La posibilidad de romper con este tiempo lineal y con esa lógica causal viene de esto: de que la escuela lleva a los jóvenes al tiempo presente («el presente de indicativo», en palabras de Pennac) y los libera tanto del lastre potencial de su pasado como de la presión potencial de un futuro ya proyectado (o ya perdido).

5:20 p 16 in Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela

La escuela es un medio sin un fin y un vehículo sin un destino determinado. Imaginemos un nadador que intenta cruzar un ancho río.11 Parece que nada simplemente de un margen al otro (es decir, de la tierra de la ignorancia a la tierra del conocimiento). Pero esto significaría que el propio río no tiene ningún sentido, que sería una especie de medio sin densidad, un lugar vacío, como volar por el aire. Eventualmente, es claro que el nadador llegará a la orilla opuesta, pero lo más importante es el espacio entre los márgenes -el medio, un lugar que incluye todas

las direcciones. Este tipo de «espacio del medio» no tiene orientación o destino pero hace que sean posibles todos los destinos y todas las orientaciones. Quizá la escuela sea otra palabra para este espacio del medio donde los profesores llevan a los jóvenes hacia el presente.

0 Códigos