

IV Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Santiago de Chile, 2001.

# Infancia, Mundo Escolar y Democracia.

Graciela Batallán (coordinación)., Silvana Campanini., Ana Padawer. y Susana Zattara.

Cita:

Graciela Batallán (coordinación)., Silvana Campanini., Ana Padawer. y Susana Zattara. (2001). *Infancia, Mundo Escolar y Democracia. IV Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Santiago de Chile.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/iv.congreso.chileno.de.antropologia/143>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ef8V/gay>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## Bibliografía

- Britton, B, K Y Gülgöz S. (1991). Using Kintsch's model to improve instructional text: Effects of repairing inferences calls on recall and cognitive structures. *Journal of educational Psychology*, 83. 329-345.
- Geertz, Clifford. (1994). *Conocimiento local. Cáp.3 Desde el punto de vista del nativo*. España: Paidós Básica.
- Geertz, Clifford. (1973). *Hacia una teoría Interpretativa de las culturas*.
- Geertz, Clifford. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Ed. Paidós.
- León, José y Slisko Josip. (2000). La dificultad comprensiva de los textos de ciencias, nuevas alternativas para un viejo problema educativo. en *Psicología Educativa*, Vol.6. N°1 pág. 7-26

- León, José Antonio. (1999). *Mejorando la Comprensión y al Aprendizaje del discurso escrito: Estrategias del lector y estilos de escritura*. En Pozo, J. A. y Montero C. (coord) "El Aprendizaje estratégico" Madrid. Santillana
- León, José. (1996). *Prensa y Educación. Un enfoque cognitivo*. Buenos Aires: AIQUE.
- León José. (1996). *La Psicología cognitiva a través de la comprensión de textos Revista de Psicología General y Aplicada*, 49 (1).13-25
- León, José y Martín Angel. (1993). El título como recurso didáctico en Comunicación, Lenguaje y Educación, 19-20 pág.159-170.
- León, José. (1991). La mejora de la comprensión de textos expositivos: un análisis interactivo. En *Infancia y aprendizaje*, 56, 5-24.

# Infancia, Mundo Escolar y Democracia

Graciela Batallán (coordinación) Silvana Campanini,  
Ana Padawer, Susana Zattara

## I

Esta reflexión es parte de los resultados de una investigación abordada etnográficamente con sede en el Instituto de Ciencias Antropológicas y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, iniciada en 1998. El estudio se enmarca dentro los debates actuales en torno a la construcción de la democracia, la problemática del poder en las instituciones y la relación entre los "mundos locales" y la construcción de hegemonía. Específicamente su objetivo ha sido conocer la relación entre los procesos micropolíticos producidos en la cotidianeidad escolar en torno al problema del poder y la participación.

La escuela como espacio público manifiesta en sus formas de gobierno transformaciones sociales y políticas que son expresión, tanto de los intentos de reorientación neoliberal de la sociedad y del estado, como de la ampliación de la promesa democrática que orienta la vida social a partir de la recuperación del estado de derecho. Su particularidad consiste en ser un servicio dirigido a usuarios "no ciudadanos en pleno derecho", en tanto la infancia es definida como sujeto transicional

entre la autonomía y la dependencia con el mundo adulto. De este modo la escuela deviene consustancialmente una institución co-participada entre madres/padres/tutoras/es (usuarias/os indirectas/os) y el estado.

La noción de "comunidad educativa", como ideal de convivencia de la escuela democrática interpela a la participación amplia, asociada con la apertura a la colaboración de los padres, y a la participación restringida, esto es a la participación de docentes, autoridades y alumnos quienes diariamente constituyen a la escuela. Esta ideología se sostiene en la responsabilidad de la sociedad en la incorporación, socialización y transmisión del conocimiento a los nuevos miembros, así como en la misión formativa entregada a la escuela en tanto institución igualitarista, en el aprendizaje de la convivencia ciudadana.

A pesar del reconocimiento de estas funciones para la institución educacional el sentido común dentro y fuera de ella ha descartado la reflexión acerca de la "política" en su ámbito, dado que este tema aún remite a prejuicios orientados por el supuesto de "neutralidad valórica" que anima el "pacto democrático" del derecho universal a la educación. Convalidada esta interpretación por

las teorías pluralistas e institucionalistas, cuestionada como expresión enmascarada de la dominación societal por otras corrientes, las consecuencias mediatas de estas concepciones conllevan la dificultad de analizar la especificidad de lo político en un ámbito estatal que involucra a la infancia.

Con la intención de recuperar un concepto de "la política" que permita liberarlo de estas concepciones sin que al mismo tiempo devenga un componente inespecífico de cualquier interacción social, la investigación retoma de H. Arendt la noción de política, como un ámbito del mundo en que los hombres son "primariamente activos y dan a los asuntos humanos una durabilidad que de otro modo no tendrían". La política presupone un espacio de libertad entre iguales. "Sin tales otros, que son mis iguales, no hay libertad".

## II

Parece obvio en la reconstrucción histórica, encontrar un antes y un después de la escuela autoritaria y disciplinadora ubicada en la matriz civilizadora de los orígenes del estado-nación. La cobertura universal de la instrucción, y las modernas teorías pedagógicas señalan un horizonte de convivencia en el que los modos de relación entre los docentes y los sujetos del aprendizaje (así como de sus apoderados), alcanzaron un status de respeto y consideración impensado a fines del siglo pasado. Si bien los cambios vertiginosos que se suceden con la consolidación del modelo neo liberal en la economía aparecen como una limitación contextual a la profundización de la democracia, tal constreñimiento no ha desactivado la promesa abierta por el proceso de redemocratización político-institucional de los últimos quince años en la Argentina. El pacto democrático actúa como un horizonte de sentido en el que se sostienen las demandas sociales por ampliar la participación y el control de la vida intrainstitucional en las escuelas, sobre la base de la realización de los derechos ciudadanos sostenidos en los principios de justicia, igualdad y libertad.

Se trata de una preocupación extendida, más allá del sector docente, en torno a quiénes son los sujetos habilitados para ejercer el gobierno escolar y cuáles son los mecanismos de acceso y control de su ejercicio. Esta inquietud expresa un cuestionamiento a las formas de arbitrariedad en una institución pública y abre el debate en torno a las diferentes orientaciones de las reformas educacionales, tanto a nivel nacional como local.

En el caso de los proyectos de ley de educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, actualmente en estudio por la Legislatura, la polémica se polariza entre la ampliación de la participación (bajo una forma de gobierno que incluye a todos los sectores de la comunidad escolar), o representación por estamentos y el modelo de la institución de expertos que, con control de los consumidores, sobrentiende su autonomía con respecto del estado.

Es interesante anotar que la polémica se plantea en el marco de la resistencia y contraofensiva a la reforma educacional que ya tiene un desarrollo de quince años en Argentina, posible de ser llevada a cabo en la ciudad más importante del país por la condición de país federal que lo enmarca constituyionalmente. Los argumentos que se debaten tienen como referente obligados los procesos de reformas educacionales de España y de Chile. La presencia de especialistas de estos países, la difusión de documentos oficiales y publicaciones y la evaluación de las experiencias internacionales en curso, constituyen elementos significativos del contexto en que suceden y se discuten tales proyectos.

La dimensión política de los procesos en curso, se expresa en el plano pedagógico-organizacional a través de los conceptos de "dirección" o "administración", asociados, en la actualidad a la "gestión" y, en el plano de la participación comunitaria, en las maneras divergentes de definir las áreas de participación y decisión de los niños y sus representantes legales (padres y apoderados). El discurso sobre la "gestión" reconoce dos vertientes principales: la primera, cercana a las imágenes empresariales con fuerte énfasis en el equipo de conducción y sus capacidades de liderazgo e iniciativa; la segunda, afín a la noción de cogestión, que alude a la participación colectiva de los miembros de una organización en los procesos decisivos del funcionamiento de la misma.

La descentralización municipal que propuso la reforma chilena, reformulaba la custodia y el control de la institución escolar por parte del estado central, hacia asambleas locales elegidas por los/as ciudadanos/as. Sin embargo esta aparente democratización se realizó bajo un esquema autoritario (1973-1989), donde las instituciones  $\frac{3}{4}$  tanto públicas como privadas  $\frac{3}{4}$  pasaron a ser sostenidas a través del subsidio a la demanda, su resultado fue que, no obstante el papel del estado en cuanto principal financista de la educación y de los intentos de los gobiernos democráticos por revertir algunos de los sesgos más privatistas de la reforma, el sis-

tema educativo público estatal (municipalizado) no revierte ni contrapesa los efectos de la exclusión social. En este contexto la participación de las familias se centra fundamentalmente en la elección de la escuela a la cual enviar sus hijos, sin que se les otorgue responsabilidad o roles específicos en la gestión de la escuela, excepto la de "colaborar". En otros términos, las familias devienen "usuarios" que participan a través del "castigo del mercado". Participar en el sistema educativo implica manejar las reglas de juego propias del sector privado, y esta redefinición de lo público coadyuva al proceso de des-estatalización que sostiene a la reforma. Ni el sector docente ni el gobierno democrático han logrado reorientar este sesgo, en un sentido más universalista.

Con respecto al paradigmático "caso español", la reforma educativa postfranquista, fue definida por los principios de distribución y reordenamiento del poder en el sistema educativo. Se sostuvo e implementó la descentralización de las decisiones y la modificación de las formas de control desde las autoridades centrales hacia las regionales y locales, reconociendo a los centros escolares como unidades de cambio que necesitaban y a las que se les otorgó mayor autonomía pedagógica y administrativa. Este proceso, al transformar el modelo de conducción educativa propugnó el acceso al cargo directivo, ahora mediante elecciones de la comunidad. Paralelamente se desreguló la inscripción en términos de jurisdicción territorial dejando a las escuelas en competencia por su alumnado.

El intenso debate en torno al acceso al cargo directivo ilustra las tensiones entre un modelo político centrado en la libre elección, y un modelo profesional que supone un conocimiento experto. La reforma española reconoce a los padres y madres, no solamente el derecho de elegir el centro educativo sino participar del consejo escolar el que tiene, entre sus competencias el derecho a elegir a los directivos, así como a proponer su revocación. Estas facultades se ejercen, al igual que en Chile, en un contexto de diferenciación de las instituciones en función de las "ofertas" de proyectos institucionales y redes de reclutamiento, por lo cual si bien se reconoce como comunidad a los padres y los alumnos de cada centro, el interés de esa comunidad deviene en un interés particularista.

Tanto las reformas de España y Chile, como las propuestas legislativas de la ciudad de Buenos Aires promueven una configuración centrada en el ejercicio local del poder. En este último caso, las iniciativas canalizan la demanda de participación de la sociedad bajo

las formas y con los criterios de la democracia representativa contemporánea., teniendo en cuenta el contexto específico de re-democratización en el que se sucedieron estos debates. A su vez, tanto los proyectos de los partidos neoliberales, como los que abrevan en la democracia plural, conciden al conceptualizar la apertura a la participación de padres y madres como garantía del pacto democrático escolar.

Llegado a este punto es posible abrir la reflexión, hacia los vínculos entre la democratización escolar, y la especificidad de su mundo. Si se retrotrae a su sentido más consolidado, la democracia supone una sociedad de individuos iguales ante la ley, capaces de ejercer autónomamente su libertad la que a su vez garantiza la legitimidad de la representatividad política. Esta concepción excluye automáticamente a niños y jóvenes, que tal como se dijo no son ciudadanos en pleno derecho. Como veremos, pensar la democratización escolar con estas categorías de la ciencia política, excluye su particular especificidad: ser un mundo de infancia fuertemente orientado por el estado (y sus políticas contingentes).

### III

Para pensar la política y la democratización en la escuela, es necesario recuperar y tensionar "las lógicas" que constituyen al mundo escolar, específicamente la organización y fuentes de legitimidad del trabajo de los docentes.

Desde fines del siglo XIX, el modelo napoleónico inspiró la estructura piramidal del sistema educativo. Esto es, el sostén de la cadena de mando y control en los niveles intermedios, asegurando la racionalidad del sistema por medio de una pesada carga reglamentarista implementada por la figura del director. La línea organizacional de orden vertical descendente ubica el funcionamiento del sistema y de la escuela dentro de lógica burocrática del mando del superior jerárquico sobre la actuación del docente. Por su parte, la relativa autonomía de éste que encuentra su legitimidad en la específica tarea con el conocimiento y en la delegación que la sociedad le entrega en la socialización de los niños, resiente aquella vieja autoridad del docente directivo sobre la tarea de sus subalternos.

A su vez, y al cabo de más de un siglo de funcionamiento del sistema educativo en Argentina, es posible establecer una contradicción entre el desarrollo y reclamo por mayor profesionalización de la carrera docente, que se traduce en mecanismos democráticos

para el acceso a esos cargos directivos (concursos y capacitación específica, participación docente en la composición de los jurados, etc.) y la concentración de responsabilidades, tanto pedagógicas como administrativas en la persona del director o de la directora, en el nivel local de las escuelas.. Esta contradicción deriva en un límite a la eventual transformación de las relaciones escolares, apareciendo la realización de una comunidad escolar democrática, en pugna con los criterios de eficiencia y competitividad implícitos en la gestión de las escuelas.

El trabajo de campo realizado en este proyecto ha permitido recabar distintas respuestas a esta contradicción en la puesta en práctica de distintas estrategias de conducción escolar. En su dinámica se articulan diversos factores como la experiencia laboral, la formación o la actualización profesional, el contexto social y el tamaño de la escuela, la composición del personal docente que tienen a cargo y, de modo principal, las convicciones políticas y pedagógicas a través de la que proyectan la tarea diaria e integran (o no) a los distintos sujetos que constituyen la escuela.

Los factores antedichos tienen una heterogénea gama de combinaciones resultando en estilos de conducción que si bien impiden su estereotipación se tensionan con el horizonte democratizador sobre el que son todos interpelados actualmente. Las siguientes descripciones ilustran la complejidad de algunas situaciones:

María es directora de un establecimiento donde concurren diariamente alrededor de 650 alumnos y más de 30 docentes. Con un edificio moderno, la escuela está ubicada en un barrio de casas tomadas y hoteles; situada a pocas cuadras de una importante terminal de trenes en la Ciudad de Buenos Aires. En el barrio también habita una numerosa población de sectores medios. Ella se desempeña en el cargo desde principios de los 90; trabaja en la docencia desde hace más de 20 años, qué solo interrumpió entre 1976 y 1984, cuando estuvo exiliada en México. Con su retorno al país finalizó su carrera de sociología. Sus reflexiones sobre el gobierno de las escuelas están explícitamente relacionadas con su biografía: en los 70 recuerda haberse formado en la "comunidad escolar democrática" y la "educación popular", por lo que sus expectativas cuando regresa al país en los 80 refieren a la participación entendida como un consenso ideológico entre directivos y una co-gestión con los docentes en la actividad diaria de la escuela. Estos principios de democracia en el gobierno escolar implican cumplir naturalmente con las obligaciones de rutina y de modo más general lo-

grar una autonomía pedagógica. Sin embargo, María considera que se encuentra lejos de cumplir sus expectativas: el autoritarismo y la represión dificultan, a su juicio, el trabajo crítico de los docentes quienes más bien esperan la certidumbre de la orden. Es por ello que "impone" los consejos de grado, una iniciativa que se sustenta en una normativa no derogada pero de escasa aplicación en la Ciudad de Buenos Aires. Esta instancia deliberativa se utiliza, en esta escuela, como recurso de apelación ante decisiones de los docentes que los alumnos no comparten: la presencia de la directora habilita la discusión sobre estos hechos puntuales y es una instancia diferencialmente "resistida" por los docentes. En esta escuela se debate explícitamente en términos de libertad y autodisciplina de docentes y alumnos respecto de las normas: lo que para María es la búsqueda de consenso para algunos docentes es tolerancia, y para otros caos y carnaval.

Por su parte, con un poco menos de veinte años en la docencia, Delia define su trabajo en contraposición al director que la precediera en el cargo y que a su juicio apoyaba su trabajo en un fuerte liderazgo personal en relación con los padres de los alumnos. Su escuela se ubica al costado de las tribunas de un estadio de fútbol, con el que comparte el edificio. El establecimiento está ubicado en un barrio de depósitos del ferrocarril y cercano a una de las villas de emergencia más antiguas de la Ciudad de Buenos Aires. Su desafío en torno a la democracia escolar es que ésta se defina por el consenso o la deliberación y no por el poder como carisma, práctica que cuestiona profundamente. Para ella la gestión escolar implica, también, dirimir con los docentes los incumplimientos burocráticos mínimos, como prerrequisito de un trabajo pedagógico autónomo. A diferencia de María, para Delia los estereotipos de clase y género son determinantes respecto de las expectativas del propio trabajo, que parecen limitadas a lograr estándares normales de formación en contenidos y disciplina de los alumnos. En el mismo sentido, docentes y directivos de esta escuela definen las limitadas posibilidades de participación de los padres en estrecha relación con su origen social; la población de migrantes de villa de emergencia prioriza la atención de sus dificultades de sobrevivencia, y plantea en algunos casos desafíos al orden de la escuela por la expresión pública de la violencia doméstica.

En estas descripciones es posible vislumbrar que si bien la democratización de la escuela es un horizonte para las directoras, quienes responden a la preocupación social. En el primer caso, se incluye a los niños en ins-

tancias deliberativas con cierta delegación de poder, siendo por ahora, a la vez que un ensayo formativo para la constitución de órganos de "decisión", un sector de presión hacia o contra las formas tradicionales de convivencia dentro de la escuela. En el segundo caso, en cambio, los sujetos que se propone incluir son los adultos, de la "comunidad escolar", adoptando el sentido común más extendido en las escuelas de la participación como colaboración de padres y madres. Es importante destacar que la finalidad de la tarea escolar dirigida hacia los niños aleja, aparentemente a esta institución de lo que se considera la esfera pública para la cual la temática del poder pareciera ser intrínseca. Para el sentido común dentro de la escuela el poder llega desde "arriba", se concentra en las jerarquías del sistema, o bien está "afuera" en la presión o el control que los padres y/o tutores ejercen sobre maestros y directivos. Dentro del mundo semi-doméstico y semi-público que es el ámbito escolar cotidiano, el poder aparece ajeno. El imaginario que allí circula se asocia con la autoridad patriarcal (padre arcaico) al que se apela y se rechaza indistintamente. La verticalidad de la jerarquía de la institución burocrática permite analogarlo con la violencia o la coerción. Para los maestros, el poder que ejerce dentro de la escuela un representante de la jerarquía del sistema (aún cuando éste sea un par), se torna efectivamente amenazante. Puede sostenerse que la contradicción entre las lógicas burocrática y pedagógica que constituyen a la vida escolar y al trabajo docente limitan la constitución de un poder legitimado entre pares: se tiende a disociar la autoridad o reconocimiento del saber y experiencia práctica, del poder de decisión necesario para la conducción de la gestión en la institución. La construcción de formas colegiadas y participativas de gobierno, sostenidas en la autoridad legítima de la acción pedagógica, se ve obturada por la lógica de la institución burocrática que impone en última instancia el "orden" analogado a la dominación. Esta se conjuga con el imaginario del poder patriarcal tradicional, prevaleciente en la sociedad. Como hemos señalado, las transformaciones en curso trasladan el foco hacia la "comunidad escolar", en cuya concepción los niños y sus tutores son reconocidos como actores en la gestión y convivencia escolar cotidiana. Sin embargo el status transicional de la infancia condensa el problema del lugar mediador de los docentes entre la esfera estatal y la esfera civil. La restrictiva participación de los niños en "la comunidad escolar" se debe a su status de no-ciudadanos dentro de

la sociedad. La infancia escolarizada se encuentra tensionada por su misma transicionalidad y por su doble "pertenencia" al estado (vía la obligatoriedad de la educación) por un lado, y a la sociedad civil (dada la tutoría legal que ejercen los responsables adultos -padres y apoderados- sobre ellos), por otro. El trabajo de los maestros constituye una articulación entre ambas esferas. Las limitaciones a la participación de madres y padres en el gobierno escolar están vinculados, por una parte, con la definición de estos como "no iguales" en términos del conocimiento pedagógico experto. Por otro lado, en la propuesta de su inclusión en instancias colegiadas de gobierno escolar, la representatividad por estamentos no permite poner en cuestión las desigualdades sociales que, finalmente, se expresarían en la "participación restringida" de aquellos sectores menos favorecidos.

#### IV

En síntesis, la discusión sobre la democracia escolar y específicamente en el plano de la participación en su gobierno, amerita considerar la particularidad del mundo escolar, algunas de cuyas características son: 1º) ser un mundo de infancia, al que lo atraviesan relaciones cotidianas semi-domésticas; 2º) el trabajo femenino que prevalece en su interior; 3º) la analogía de las nociones sobre el poder y la autoridad que circulan en la escuela, con el modelo autoritario del patrón tradicional patriarcal, que resulta en dominación; 4º) la no consideración de padres y apoderados dentro del proceso educativo propiamente dicho, siendo su participación reconocida más bien como "colaboración" y, por último, 5º) que la participación de los niños y adolescentes en la comunidad escolar, es difusa o formal debido a la indefinición de sus progresivos derechos dentro del estatus transicional asignado a la infancia. Una conclusión provisoria es que el tipo de vinculación que pudiera realizarse entre conceptos como infancia, institución escolar y ciudadanía no conciben con el sentido que orientan los derechos del niño. La "participación" de los sujetos, o la "gestión escolar democrática", al excluir implícitamente a quienes no están en condiciones de igualdad y derecho, no pueden ser pensadas con las categorías de la teoría de la democracia, por lo que es preciso profundizar en su particularidad. El modelo de la democracia representativa para el gobierno escolar, que propician los distintos proyectos de ley actualmente mayoritarios en la Ciudad de Buenos Aires, se sostiene en el resguardo del principio igualita-

rio de la escuela pública. Sin embargo esa fórmula sólo puede ser realizada en propiedad, en tanto se profundice en el conocimiento del sujeto de la escuela, es decir en tanto niños y niñas sean considerados miembros activos y de derecho dentro de las instancias de

participación al interior de las escuelas. Si es que resultara posible pensar la comunidad democrática escolar, ésta deberá conceptualizarse, creemos, como una comunidad de co-partícipes, que tienen diferentes fuentes de legitimación para estar allí.

## *Ideas, crítica social y recetas. Las escuelas no graduadas como producciones culturales de los maestros*

Ana Padawer

### *Introducción*

En varios países del mundo se organizan "escuelas no graduadas" en las décadas de los 80 y 90, recreándose deliberada o involuntariamente ciertas tradiciones de innovación originadas en los sistemas educativos nacionales. Consideraré las escuelas no graduadas de Argentina refiriéndome al contexto nacional de producción de la experiencia pedagógica y sus antecedentes reconocidos; y a los procesos de circulación predominantes para esta producción cultural de los maestros, en las décadas recientes.

La etnografía se caracterizó, desde el comienzo de su desarrollo como disciplina, por la descripción de otras culturas en relación y confrontando al "otro" con el mundo del investigador. Con el surgimiento del trabajo de campo -en el contexto de la discusión teórica del relativismo con el evolucionismo-, el objetivo de la caracterización de las culturas primitivas aun cuando el investigador no se propusiera un interés comparativo, se lograba mediante analogías explícitas con la sociedad a la que pertenecía el antropólogo. El propósito de mi trabajo es comprender el proceso social y cultural que involucran las escuelas no graduadas en la Argentina, pero esto conlleva dos comparaciones a explicitar: la primera entre estas organizaciones novedosas y las escuelas graduadas, y en segundo lugar entre las escuelas no graduadas en Argentina y experiencias similares en otros países; como las referencias más frecuentes de estas escuelas sin grados se concentran en las experiencias norteamericanas y en segundo lugar con las canadienses, me detendré en esta especificidad.

Por otra parte, la etnografía se ha interesado en los últimos años por el uso de la escritura en relación con las representaciones culturales y por las nuevas tecnologías cibernéticas como generadoras de relaciones sociales diferentes. Estas aproximaciones permiten pensar las ideas y realizaciones de los maestros desde la perspectiva de su presentación en ciertos formatos o géneros discursivos que inciden en las características definitivas que adquirirá la innovación. De un modo más general, los estudios sobre la relación entre cultura y modernidad son sugerentes para entender la circulación de las experiencias de no graduación, entendidas como producciones culturales de los docentes.

Al definir a las experiencias pedagógicas innovadoras como producción cultural es posible subrayar ciertos aspectos de estas formulaciones tales como su carácter de composición colectiva que es resultado de un trabajo intelectual, su posibilidad de expresión de ideología, su sostenimiento en prácticas cotidianas, y sus soportes materiales e intangibles que permiten la circulación y reproducción de estas experiencias en otros establecimientos educativos a través de papeles escritos, conversaciones, presentaciones públicas y virtuales.

Esta definición permite considerar dimensiones que no son habitualmente consideradas en el análisis de las innovaciones pedagógicas, frecuentemente consideradas en términos de evaluación de resultados. Dado el carácter de trabajo intelectual que permite a los maestros formular proyectos experimentales, es problemática por ejemplo la determinación de su autonomía en relación con el mercado y la industria de producciones culturales, en especial intelectuales.