

Estanislao Antelo y el pensamiento pedagógico

Estanislao Antelo and Pedagogical Thinking

María Silvia Serra

Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

<https://orcid.org/0000-0003-3839-5397>

mserra@irice-conicet.gov.ar

Presentar los aportes de Estanislao Antelo al campo educativo significa señalar un conjunto de problemas, pero también unos procedimientos para reconocerlos, configurarlos e interrogarlos. La naturaleza de la educación, su alcance y sus fines, su imposibilidad, las disputas alrededor de su significado, el oficio de enseñar, los procesos de transmisión, la producción de lo humano, la formación, el tiempo y el espacio donde las prácticas educativas se sitúan, las disputas alrededor de ellas, fueron cuestiones alrededor de las cuales Estanislao se detuvo una y otra vez. Pero quizás su radical novedad tuvo que ver con el modo en que se ocupó de ellos.

En un escrito denominado “La pedagogía y la época”, de 2005, plantea: “Nos enfrentamos ... a un terreno práctico de disputa sobre el monopolio de las operaciones de acogida, cuidado y formación del cachorro humano. Si el pensamiento pedagógico aspira a pensarse como tal, si todavía pretende tener alguna chance, precisa intervenir en la disputa” (Antelo, 2005, p. 18). En esas pocas líneas se enuncian los procedimientos, los gestos, la inquietud que movía a Estanislao y que es posible reconocer en toda su obra.

Un terreno práctico de disputa. Una disputa donde se juega nada más y nada menos que la necesaria transmisión de la especie, que afectan directamente a la posibilidad de construir un nosotros, de vivir juntos. Una disputa que pone en duda las operaciones de filiación. Es mucho lo que está en juego, aun cuando “se nos está

vedado saber cuál es el destino de lo que enseñamos” -en sus palabras-, aun cuando no podamos establecer una relación necesaria entre la tarea de quienes教育an y sus efectos.

Si el pensamiento pedagógico aspira a pensarse como tal. El pensamiento como tarea, como verbo, que se pone en juego en su capacidad de «alterar la configuración de las situaciones», de ofrecer algo de lo no pensado aún. La pedagogía, el pensamiento pedagógico, con el imperativo de introducir algo del orden de la novedad en lo que ya está dado, el pensamiento como acontecimiento, como herramienta capaz de producir nuevos vocabularios para nombrar aquello que irrumpie.

Precisamos intervenir en la disputa. Intervenir, con pensamiento. Tomar parte. Interrogar. Desarmar, deconstruir, desactivar y a la vez ofrecer cursos de acción.

Este modo de relacionarse con el saber, con la pedagogía, con la filosofía, con sus amigos y con la época lo acompañó desde los inicios, y tuvo una fuerza arrasadora. Traigo aquí un texto iniciático, que Estanislao escribió en 1996, como carta de presentación de lo que fue el Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, una gesta colectiva de la que participamos docentes y estudiantes variopintos, unidos por la voluntad de pensar nuestro tiempo, de interrogar y de intervenir, de la que él fue motor. Su generosidad sin límites se

desplegaba en cada encuentro, invitando constantemente a discutir, a sumar, a no eludir el ser parte en la disputa pública. Quizá pueda ser útil para leer en él las marcas de su autoría.

CENTRO DE ESTUDIOS EN PEDAGOGÍA CRÍTICA

La idea de laboratorio, usina, atelier es extraña a las peripecias académicas de las ciencias sociales.

Es en el derrotero que anuncia esta misma idea, donde queremos fundar un Centro de Estudios. Un laboratorio de Pedagogía, no entendida como una disciplina restringida al ámbito escolar, sino referida a la creación de esferas públicas. (Giroux 1995)

Una práctica política-pedagógica. Unas teorías, unos lenguajes, una praxis que se dispone a interro-gar/intervenir sobre un campo problemático pedagógico (Puiggrós 1995), no pocas veces minorizado por la comunidad intelectual. Un ejercicio del pensamiento que procura hacerse “de otro modo” y des-de lo “intolerable” (Foucault, 1976) y un compro-miso en entender a la sociedad democrática como algo que está “siempre por hacer” (Laclau, 1993).

Un conjunto heterogéneo de voces indican cami-nos posibles. Por un lado, la Filosofía, el ejercicio filo-sófico que ponen en acto las herramientas diseñadas por Michel Foucault, Gilles Deleuze, J. Derrida, E. Laclau y S. Zizek, Tomas Abraham y Cristian Fe-rrer.

En el campo de la Pedagogía crítica, el ejercicio político-pedagógico que usufructúan Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren, Adriana Puiggrós y otros.

Entre la variedad de problemas que en este campo se incluyen, enumeramos los que considera-mos prioritarios:

1- Tenemos unas teorías del conocimiento pero no de la educación. Entender a la Pedagogía como Teoría de la Educación, exige resituar el lugar de la teoría como constitutiva de la experiencia. El anti-intelectualismo creciente de políticos, trabajado-res culturales, maestros y profesores, los llamados a privilegiar acríticamente la experiencia y la “realidad educativa”, el pragmatismo neo-liberal, el im-pedimento en profundizar las conexiones entre la práctica y la teoría conforman un conjunto coheren-te de dificultades primarias en el campo pedagógico.

2- La tautología escuela-educación (Varela, J. y Álvarez Uriá, F., 1990), cáliz preferido del discurso

pedagógico moderno, no sólo desdeña las enseñan-zas de modos históricos de educación “no escolares”, sino que prohíbe recorrer los bordes de la pedagogía moderna, negando las producciones culturales que las trasformaciones tecnológicas y sociopolíticas de fin del milenio anuncian. Minorías de creciente configura-ción en toda América, formaciones so-ciales que no se resignan a administrar la crisis, tra-bajos provenientes de la crítica literaria, el psi-coanálisis, el arte y la música; acometidas autoges-tionarias (organizaciones juveniles, trabajadores cul-turales en el campo de la salud, experiencias comunitarias, sectores radicales de la iglesia, ra-dios comunitarias, etc.), cuerpos y voces silencia-das, afortunadamente heterogéneas y en ocasiones dispersas que conforman un conjunto de acciones culturales indispensables a la hora de pensar la educación. El concepto de “educación no formal” y sus derivaciones se ha mostrado absolutamente incapaz-agregariamos cómplice- de dar cuenta de la complejidad y extensión de las prácticas educativas que atraviesan la escuela.

3- La crisis orgánica del sistema educativo nacional cuyos síntomas aparecen claramente descriptos en el último trabajo de la Dra. Adriana Puiggrós (1995) y al que sumamos el intento del filósofo T. Abraham por pensar la historia de la cultura nacional como una cruzada moral que se justifica frente a las acusaciones de la iglesia conser-vadora de “inyecciones venenosas sobre el ser nacio-nal” (Abraham 1995).

4- Por último, una ejercicio histórico del pen-samiento pedagógico que intenta diagnosticar e intervenir sobre el presente, presta atención a las nuevas formas de dominación suavizadas por ex-presiones pluralistas muertas y consensistas. La ley Federal de Educación, llamada a sustituir gran parte del escenario pedagógico moderno, lejos de apaciguar los ánimos intelectuales, nos obliga a describir, comprender y explicar sus usos y efectos, y las nuevas configura-ciones estratégicas que se im-ponen.

Nuevas tareas entre muchas nos esperan:

- *Entender la verdad como un juego, lo so-cial como conjunto de elementos necesarios y contingentes, a la escuela pública como ámbito no negociable de vida pública.*
- *Abocarnos a la construcción de un “nuevo imaginario pedagógico”, la “construcción*

de un nuevo arco de sueño social” y la producción de “contranarraciones e identidades híbridas” (McLaren 1994).

- *Deconstruir y desnaturalizar la supuesta necesariedad de la escuela-empresa y la homogeneización suave que propone la categoría de ciudadanos, así como las tolerancias tenues y cobardes, sustituyéndolos por una “diversidad crítica” (Giroux, 1993).*

¿Cómo?

La creación de un Centro de Estudios supone sostener un espacio al que llamamos laboratorio, atelier, usina; espacio que fija parcialmente criterios y líneas de investigación posibles tomando distancia del academicismo universitario de extensión, zonas de exploración nula, bordes y fronteras pedagógicas/culturales, y nuevas articulaciones entre política y pedagogía.

Amplificar voces es estudiar el poder por lo que produce, es estudiar la resistencia, a distancia prudente del reproductivismo y la posmodernidad acrítica.

Los textos que cita son, de Adriana Puiggrós, *Volver a educar* (Ariel, 1995), de Tomás Abraham, *Historias de la Argentina deseada* (Sudamericana, 1995), De Peter McLaren, *La vida en las escuelas* (Siglo XXI, 1993) y *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción de deseo* (Aique, 1994), de Henry Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (Siglo XXI, 1993), de Ernesto Laclau, *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (Nueva Visión, 1993), de Julia Varela y Fernando Álvarez Uriá, *Arqueología de la escuela* (de la Piqueta, 1990).

El Centro de Estudios en Pedagogía Crítica fue una usina de pensamiento y de trabajo colectivo que tuvo muchos frutos visibles en forma de seminarios, cursos, talleres, conferencias, publicaciones, en una década signada por la desesperanza y el desasosiego. La Revista Cuaderno de Pedagogía Rosario, que desde 1997 a 2005 editó trece números, recogió pensamiento y lo amplificó, puso a circular voces, interrogó. Convocados por Estanislao -como le gustaba que lo llamen- pusimos en acto un modo de entender la tarea de pensar.

Referencias

Antelo, E. (2005). La pedagogía y la época. En M. S. Serra (Coord.), *Autoridad, violencia, tradición, y alteridad. La pedagogía y los imperativos de la época*. Novedades educativas.

ISSN: 2362-3349

Cita sugerida: Serra, M. S. (2026). Estanislao Antelo y el pensamiento pedagógico. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(21).

Recibido: 22 de noviembre de 2025
Aprobado: 30 de noviembre de 2025
Publicado: 1 de enero de 2026

Facultad de Humanidades y Artes - UNR